

Про так зване читання з губ глухонімими

Ів. Соболиський

З найтрудніших питань педагогічної праці з глухонімими дітьми безперечно самим найтруднішим, а разом з тим і самим найважливішим треба визнати питання про так зване читання з губ. В читанні з губ (за термінологією де котрих авторів — читанні з обличчя) треба шукати розв'язання самого найважливішого питання — методики організації голосової мови глухонімого учня.

Чи зупинимось ми на історичному розвитку педагогіки глухонімоти, чи на сучасному її стані — ми безперечно приїдемо до вищенаведеного висновку. Один з російських авторів недавніх часів (Енько) в своїй методиці навчання глухонімих усної мови природним способом прямо зазначає, що: „читання з обличчя (resp. читання з губ) є початок і кінець навчання глухонімих усної мови“. З цим не тільки не можна не погодитись, але треба визнати, що проблема читання з губ глухонімими мусить бути найцільніше сполучена з проблемою взагалі повернення мови глухонімому, не дивлячись на всі труднощі розв'язання цієї проблеми.

В чому труднощі проблеми читання з губ? В тому, що процес читання з губ нерозривно зв'язаний з процесом розвитку голосової мови, а поки ще не винайдено такого методичного засобу, завдяки якому цей єдиний, неподільний процес був-би разом з тим неподільно сполученим з загальним виховально-навчальним процесом. В дійсності-ж усякий, хто знає працю з глухонімими дітьми практично, а не лише теоретично, хто вів безпосередньо педагогічний процес з глухонімими бодай-би років 5, знає скільки зустрічається на практиці непереможних труднощів звести до єдності всі окремі процесуальні моменти. Не дивлячись на те, що теоретична ясність — неподільности процесу — неоспорима, на практиці ми зустрічаємося з протилежним явищем.

Як зараз в практиці обстоїть справа? У глухонімої дитини з першого-ж дня педагогічної зустрічі з нею, намагаються організувати можливості мовної (голосової) відповіді, аби цим замінити її „природну“ мову-міміку. В цьому основне завдання навчання мови. Через те там, де, як основне завдання, стоїть навчання усної мови, мобілізують всі засоби для боротьби з мімікою. Теоретично, звичайно, визнається, що найбільш певним (коли не єдиним) засобом є збагачування глухонімого голосовою мовою до такої

міри, аби міміка при зносинах не тільки глухонімих з нормальними, але й між собою була замінена. Але на практиці всі знають, який болоче довгий час проходить поки глухонімиї зможе бути збагаченим бодай-би елементарним мовним матеріалом. Тому, як звичай, міміка панує у глухонімих при зносинах проміж себе повній яку - б боротьбу з нею не вели. Що-ж торкається шкільної практики, тоб - то шкільного педагогічного процесу, то тут покладаються на дотепність педагога виникнути в педагогічному процесі міміки на разі в установі методом є один з пануючих, і здавалось-би найбільш науково обґрунтованих, так звана німецька метода, або метода чистої усної мови. Основні положення цієї німецької методи коротко формулюється так: 1) німецька метода виключає вживання ручної азбуки (дактилології) і 2) німецька метода забороняє вживати на уроках мімічних знаків шптомих глухонімих, і взагалі по можливості усовує міміку¹⁾. Ці два положення так ясні, що двох тлумачень допустити не можна. Як бачимо забороняється не тільки вживання міміки, але виключається також і вживання ручної азбуки. Хоч річ безсумнівна, що віднесення дактилології в розряд міміки можна цілком оспорити.

Категоричне виключення міміки й дактилології, як допоміжного методичного чинника при формуванні у глухонімого мови, ставить і педагога і учнів у своєрідні умови, яких природними назвати ніяк не можна. Педагог і принципово, і з методичних мотивів позбавляється всяких інших можливостей зноситись з учнем крім усної мови. А мови в учня ще немає! Вона формується довгими роками. Це спричиняє до того, що на перших порах (фактично довго) процес занять з глухонімими зводиться виключно до формування в них мови. Шляхів до цього декільки, але звичайний полягає, коли не вважати підготовчих вправ, в розвитку голосу й постановці звуків, а вже після цього навчання словам, фразам і т. и. Останнє, т.-т. навчання словам і фразам, як відомо, має два по суті різних моменти: а) технічний, т.-т. виголошення і б) „розуміння“ виголошеного. Так зване „розуміння“ виголошеного навіть процесуально частенько виділяється в окремі уроки, так звані уроки „постановки врозумінь (постановки „понятій“). Стало бути, з наведеного ясно, що перші часи (а ці „перші часи“ фактично тягнуться роки!) праця з глухонімими зводиться до чистої техніки розвитку голосового апарату й повільного збагачування лексичним матеріалом. При чому „фонетика“ натурально панує над „сомасіологією“. Що-ж торкається збагачування глухонімого знаннями з дня вступу його до установи, то про це й мови бути не може, бо знання він може, дістати тільки через усну мову. А мови-то на перших порах у нього й немає! Її треба формувати цілими роками.

Ось в тому, що педагогові дуже багато часу доводиться витратити на технічну частину усної мови, і що весь цей час іде за

¹⁾ Фр. Вернер. Психологические основы немецкого метода обучения глухонемых. Перевод Ф. А. и Н. А. Рау. Предисловия стр. 3.

рахунок загального розвитку глухонімого, і поляга основна хіба так званої усної методи. Цей момент багатьох і багатьох педагогів змушував одхилитись од „чистої“ усної методи, примушував жертвувати її „чистотою“ і вживати міміки. Але цей-же момент багатьох педагогів примушував шукати виходу з трудного становища. І хоч ми й не можемо зазначити успішности таких спроб, проте стремління зберегти основні положення німецької методи є в більшости видатних сучасних робітників з глухонімими.

Нам здається, що ці стремління мають всі підстави й що шляхи організації єдиного педагогічного процесу з глухонімими будуть без сумніву винайдені, і, що ще більш важно, ніякі компроміси з мімікою не будуть потрібними. Побудування такої методики, яка не тільки-б виключила вживання міміки в педагогічному процесі, але й дала-б можливість повної педагогічної праці з глухонімими дітьми з першого дня *саме через усну мову*, не гальмуючи його розвитку, а навпаки підносячи його, *цілком можлива за наших днів*. Для цього треба переглянути наші відношення до деяких річей і явищ.

Автор цих рядків був і є з перших днів своєї практики самим завзятым прихильником чистої усної методи. Особливо додержувався „чистоти“ в пікільному педагогічному процесі. Але в шуканнях виходу з важкого становища довелося взятись за ґрунтовне вивчення проблеми *мови* як такої, незалежно від педагогіки глухонімоти. Докладне знайомство з літературою в цій справі привело до дослідів в галузі мови покійного харківського професора А. А. Потебні. Знайомство з дослідями останнього розгорнуло всю складність проблеми мови, але відповіді тим мені я не получив¹⁾. Довелось шукати відповіді в своїй власній практиці з глухонімими. З того часу я не залишаю спроби розв'язання цього трудного питання в самій практиці.

В 1914 році в Олександрівській школі (тепер Запорізька) мені довелося почати працю з групою „звуківників“, т.-т. з такими, які тільки що вступили до школи. В таких випадках педагог завжди перебуває трохи в незвичайному стані. Турботи за майбутні „успіхи“ завжди утворюють на перших порах тривожні моменти, але разом з тим ця тривога утворює певну ділову установку. Випадково чи *не* випадково я наважився перші дні поправляти дітей в читанні з губ деяких наказів, хоч діти ще не виголошували жадного звука. Такого рода вправи рекомендуються багатьма досвідченими педагогами в тій меті, аби з перших-же днів привчити дітей з'осереджуватись на артикуляції учителя. І дійсно, всякому практичному робітникові відомо, що простіші фрази в наказовій формі діти, не дивлячись на те, що в них ще абсолютно немає голосової мови, засвоюють без особливих

¹⁾ Академик *Сумцов*. Потебні в сучаснім освітленні І. А. Соколявського. Всеукраїнська академія наук. Бюлетень редакційного комітету для видання творів О. П. Потебні. Стор. 65, ч. 1.

Проф. А. *Встухов*. П. А. Соколянський и Потебні. Там же, стор. 80.

труднощів. Вчителеві звичайно буває завжди можливим у „новачків“ виховати відповіді на губні знаки-фрази іноді значну кількість. Такі наказові форми, як „Встаньте!“, „Сядьте!“, „Ідіть до мене!“ „Сядьте на свої місця!“ „N, візьми ганчірку!“ „N, витри дошку!“ „N, візьми крейду!“ „N, візьми платок!“ „Витри ніс!“ і т. п. діти виконують без особливих труднощів з перших-жє днів. Але справа в тому, що звичайно, далі цього не йдуть. Звичайно, зразу-ж приступають до розвитку голоса, постановки звуків і т. п. Німе читання з губ (без голоса), звичайно, облішається, бо основним стремлінням є досягнути „єдності звука і значіння“. Учень повинен не тільки вичитувати слово з губ і *розуміти* його, але він мусить і виголошувати його. Визнається процес закінчення лише в тому разі, коли учень зчитує слово з губ учителя, виголошує його і „розуміє“. Розуміння без виголошення є ніби-то сумнівним. В доказ цього, звичайно, наводять той зайлозеній аргумент, що до розуміння слова спрочиняють тільки голосові вчуття, котрі учень дістає підчас виголошення. Таким чином, як правило, визнається, що зчитування з губ мусить іти одноразово з виголошенням і що до того часу, поки учень не виголосить слово або фразу, він досягти „розуміння“ того слова або фрази не може. Утворюється такий погляд, що суть розвитку мови полягає лише в виголошенні її голосовим апаратом.

Мені довелося на перших порах затішитися саме німим читанням дітьми артикульованого мною матеріяла. Протягом, порівнюючи, короткого часу я зміг виховати в дітей значну кількість відповідей на свою артикуляцію. При чому діти відповідали, т.-т. виявляли „розуміння“ акціями, які точно відповідали артикульованим мною фразам. На форму „Діти встаньте!“ — діти вставали; на: „Діти, сядьте!“ — сідали; на „Діти, ідіть до мене!“ — підходили й т. п. Словом відповіді дітей акціями ретельно відповідали значінням фраз. Ці багаті можливості в дітей сполучити значіння артикуляційної форми зі своїми акціями, залишаючись проте в межах власної німоти, завадили мене остільки, що я значно відсунув час постановки звуків, збагачуючи дітей все новими та новими формами, котрі я поволі ускладняв. Врешті решт, я довів до такої складности наказову форму фраз, що сам був буквально здивований. Крім того, спроба залишити „уроки читання з губ“ і переходити до звукових вправ, викликали помітне недоброзичливе відношення дітей до звукових вправ. Оскільки діти були оживлені й навіть збуджені підчас читання з губ, остільки вони були пасивні підчас постановки звуків і звукових вправ. А це мене ще більше штовхало на вправи в читанні з губ. У дітей був повний розрив читання з губ од виголошення. У них був звичайний запас фраз, котрі вони розуміли з губ, будучи самі абсолютно німими. Цього я досягав на приналежних уроках, які я, так-би мовити, узаконив для себе сам, ігноруючи на деякий час звукову мову, котрій я хоч і доводив яку годину, проте дуже мало в порівнанні з читанням з губ. Поволі читання з губ у мене стало набирати систематичного характеру і для мене стало цілком очевидним вже тоді, що

можливість читання мови з губ другого може розвиватися цілком незалежно від виголошення, т. - т. мені далось, бодай бе для себе, потвердити те, що давно вже відомо в літературі й на чому настоювали декотрі автори. Крім того вже швидко виявилось два надзвичайно цікавих моменти: 1) загальна активність і дисциплінованість дітей надто піднеслась і 2) міміка була абсолютно виключена. При чому непотрібність міміки була так очевидна, що було-б дивовижним і чудернацьким, як для мене, так і для дітей, вживати мімічних рухів в той час, коли діти „впивались очима“ в мене й моє обличчя. Мімічний рух вживався тільки один - два рази й то тоді, коли він наступав артикулюючій фразі. Та до того-ж я відмінював характер такого інструктивного руху в тому напрямкові, що показував зміст потрібної акції не рухом, а своєю власною акцією, викликаючи відповідну установку акції у дітей. Таким чином, це були надзвичайно явні заняття. При чому активність була на боці дітей при цілком спокійній моїй позі. Я спокійно сидів склавши руки. Повагом, але без утровки артикулював наказові форми, а діти навипередки виконували. Кожне з дітей скоро знало артикуляцію не тільки свого власного імення й прізвища, але імення та прізвища своїх товаришів, а також назви всієї обстановки своєї класної кімнати. Матеріал я подавав приблизно в такій формі: „Діти, встаньте!“ „Діти, сядьте!“ „Лізь до мене!“ „Сядьте на свої місця!“ Потім імення та прізвища дітей. Потім назви обстановки, далі відношення до обстановки; з рештою відношення до відношень річей між собою. Звичайно, матеріал підбирався тільки приблизно в такій послідовності. Вірніц тут у мене ще панувала випадковість в підборі матеріялу. На цьому пізніше й довелось спіткнутись. В першу чергу я наткнувся на таку дивну річ. Легкість і швидкість засвоєння артикулюємого матеріялу давала варіації від якоїсь невлітимої для мене причини. Іноді, порівнюючи, складна артикуляційна форма засвоювалась швидче ніж проста, й навпаки. Потім випадання правильних відповідей на артикуляцію залежало не тільки від довгих вправ, але й од чогось иншого, від чого я на перших порах спостерегти не міг. Я ввів найдокладніший протокольний запис всіх моїх уроків читання з губ. Скоро в записах виявилось, що всяка нова артикулюєма мною фраза засвоювалась гірше, т. - т. повільніш і крім того випадала (забувалась) частіш, коли вона давалась дітям багато разів підряд одна, а не в звязку з другими фразами. Навпаки, коли фраза артикулювалась поруч з другою фразою або з кількома фразами, то вона випадала або дуже рідко або зовсім не випадала. Крім того випавша фраза відновлялась (репродукувалась) далеко легше, майже вільно, коли вона засвоювалась не ізольовано. Навпаки, коли фраза загничувалась довго і ізольовано, і коли вона випадала — репродувати її одною артикуляцією без мімічного руху в більшості випадків не давалось зовсім. Мало того: коли фраза артикулювалась вперше, з відповідною установкою (рухом або цілою акцією) й після негайно-ж повторювалась вдруге, то часто відповіді не

було, або відповідь була невпадат, у всякім разі відповідь була наявно невпевнена. Я не міг промкнути такі цікаві явища і вирішив їх переслідити.

Для перевірки найкращим мені впадався процес лічби. Лічбу я переводив також через читання з губ. Я артикулював назву чисел в межах від 1 до 10 в послідовному порядку. Артикулюючи слово „один“, я показував один палець, артикулюючи „два“ показував два пальці й т. д. до 10. З четвертої або п'ятої артикуляції діти вихвачувались, попереджуючи мою артикуляцію. Я не встигну проартикулювати відповідний знак, а діти вже показують відповідну кількість пальців. При чому, на 8 разі я сам на пальцях не показував, а лише артикулював. Через деякий час я опустив дві цифри й після п'яти, замість „шість“ я проартикулював „вісім“. Тим не менш діти показали шість. Правда, на деяких було помітно, вони ніби спіткнулись, але таким „виправились“ за товаришамц, не зауваживши таким чином помилки. Артикуляція чисел в роздріб викликала плутанину, але в разі, коли артикуляція починалася з вихідного моменту (від 1), то відповіді були вірні.

На процесі лічби я остаточно дійшов до висновку, що успішність читання з губ залежить не стільки від дітей, скільки від характеру артикуляції, а також якості матеріяла артикуляції та його розположення. Протокольні записи також з повною очевидністю приводили до такого висновку, що справа не в *способіностях* дітей, а в педагогові та його методичному підході. Через декільки місяців, підводячи підсумки досвідів, я прийшов до висновків, які упередили надалі характер моїх методичних шукань. Наслідки вразили самого мене своєю несподіваністю. Діти орієнтувались більше як в півсотні фраз, при чому значна частина цих фраз була досить складна. Це зовсім не відповідало нашим звичайним поглядам, що з читанням з губ далеко не підеши, коли діти ще не навчилися балакати. А такі погляди в багатьох збереглись ще від часів Bonet, котрий, як відомо, одказував глухонімих в можливості читати з губ.

Проте перші успіхи з дальшим протягом часу почали вичерпуватись.

Чим далі ставало все трудніше та трудніше переводити вправи на читання з губ. А з рештою настиг час, коли справа набралась таких труднощів, що я був змушений знова до самої докладної аналізи причин, які утруднювали справу. Кінець кінцем, я прийшов до висновку, що—надалі гальмували справу ті психолого-педагогічні засади, яких ми дотримувалися в своїй практиці. Ці засади на початку вправ не відчувались, бо матеріялу було мало. Але надалі, коли матеріял почав ускладнятись не лише по формі, але й по змістові, нам де-далі доводилося все частіш і частіш покликатись на той психологізм, який необмежено панує в педагогіці й понині. Нарешті в практиці настав час, що маючи хорошу, логічно-побудовану теорію, практика йшла всупереч цій теорії. Правда, такі наслідки читання з губ відповідали загальному стану: що всі спроби починати працю

з глухонімими прямо з читання з губ далеко не заходили, а тому треба починати з голосової мови, хоч-би цим на деякий час і гальмувався загальний розвиток дитини. Та мене не могли заспокоїти влучні спроби, які я перевів і той матеріал, якого я набув протягом кількох місяців. Перед мене невмолвно й настирливо стояло одне: раз діти можуть читати на початку, то очевидним було, що зможуть вони й на далі. Якаж причина тому, що справа зайшла всуточки? Ту причину довелось мені винайти, але виявилось знова, що вона захована не в дітях, а в особі вчителя. Власне не в його особі, а в його поглядах, або, ширше кажучи, в його теорії. З очевидністю повставало, що теорія суперечить практиці й перед мене була дилема, або залишити теорію, яка йшла в супереч наслідкам практики і власне гальмувала справу, або вести практичну роботу у традиційний спосіб. Я вибрав перше, т.-т. залишив традиційний погляд як на природу глухонімого учня, так і на педагогічний процес, а в тому числі й на читання з губ. Відтоді й зараз я непорушно стою на тих поглядах, що шляхи нової методики праці з глухонімими дітьми найде той, і тільки той, хто в основі, на 180° змінить свої погляди на свою справу. Другими словами — хто облишить всякий психологізм в своїй праці, хто цілком покине традиційні погляди на справу й винищить в собі всякі звязки з традиційними поглядами й змінить разом з тим і весь характер праці в технічній частині методики. Лише тоді він дійсно виповнить умови усної методики навчання глухонімих. Тоді для нього очевидним стане, що міміка не тільки не потрібна в педагогічному процесі, а навіть більше — боротьбу з мімікою вже поведе не педагог, а поведуть самі діти, бо за новою методикою в них вироблюється *непереможна фізіологічна потреба* усної мови й навпаки — всяка непотрібність міміки. Цей процес провадиться в самий простий спосіб, без викликаючи зайвих напружень ні з боку вчителя, ні з боку учнів. Замість того, щоб процесом вчителя обумовлюється рівноважним спокоем, а учень навпаки — ходом процесу набуває максимальної активності. І все це через мову.

Тільки треба до мови, до учня й до своєї ролі педагога поставитись так, як цьому вчить нова наука про людину.

Про яку „нову“ науку йде справа й у чому зміст нових поглядів?

Я вважаю, що праці славного фізіолога академіка Павлова настановлюють нову добу в наших знаннях про природу людського організму. Між тими поглядами, які ми виробляємо на педагогічний процес на засадах *умовних рефлексів*, і старим (традиційним) нічого спільного немає й бути не може. Всякі спроби якогось компромісу абсолютно неможливі. Є дві доби — до Павлова й після Павлова! Це може прибільшення, але найближче прийдешнє. сподіваємось потвердити наші висновки. Той, хто в основу своєї методичної техніки кладе павловські засади, невмолимо мусить цілком порвати з традицією.

Звичайно, павлівські праці безпосередньо до педагогіки не відносяться, але ми говоримо лише про засади, про принципи

відношення до явищ, природа яких од нас була захована, і механізмів, повстання яких ми не знали. Методика Павлова викриває нам поволі всю складність тих механізмів. Вона дає не тільки принцип їх виявлення, але й дає методикку, яка вщерть підводить нас до тих механізмів.

До Павлова людську особистість, коротко кажучи, вважали за психо-фізичну закономірність, після Павлова перед нами по-встає не психо-фізична закономірність (де „психо“ власне ясністю своєї природи плутало всю справу), а суспільно-біологічна. В традиційній трактовці „психо“ було початком і кінцем безконечної метафізичної плутанини, бо природа „психо“ була захована від об'єктивних студій. А в педагогіці оте пресловуте „психо“ як-раз і відіграє головну роль. Після павлівських праць повстає нове явище, в його дійсній закономірності, яке ми зємо *поведінкою* і яке дійсно є закономірністю співвідносної чинності в головному двох факторів: оточення (суспільного й фізичного) й організма (біологічного). Закономірність рефлексорних впливів організма (біологічного моменту) на чинність оточення (суспільного моменту) складає нове явище, якого ми досі не знали, а саме — *поведінку* людини. Поведінка має свою структуру як в цілому, так і в кожній своїй частині — в біологічній і суспільній. Студії цієї структури хоч і молоді, проте досить щедрі на успіхи. Суспільний чинник в його вузкому розумінні, як структура, викрито марксієвськими методами вже давно, фізичний чинник на сьогодні також приведено успіхами фізичних наук до певної ясности. Нарешті Павлов викриває нам структуру організма в тих його моментах, де найбільш було заховано таємницю, де заховувалось оте містичне „психо“, яке так заплутало ясність педагогічної справи. Після Павлова (хоч-би він і сам на те не погодився) ми не можемо вже вважати організм за джерело його поведінки, його діяльности. Тільки закономірна чинність організма й оточення утворюють те, що ми мусимо назвати *поведінкою*. Організм ізольовано від оточення ми можемо розглядати як анатомо-фізіологічну структуру, як необхідну частину поведінки, але не саму поведінку. Нам не місце зупинятись на цьому докладно¹⁾. Нам важно лише відмітити, що перед педагогікою стоять цілком нові шляхи, яких вона ще не знала. Також і перед нашою галуззю — навчанням глухонімих. Ніде (крім сліпо-глухонімих) так невиразне примінення рефлексологічних принципів, як в навчанні глухонімих. Але для цього треба знати принципи самої рефлексології, як науки про фізіологічні механізми поведінки (Протопопов) на підставах дослідів Павлова і його школи.

Для того, аби методика навчання глухонімих через читання з губ на рефлексологічних принципах була ясною, треба до кінця уяснити собі рефлексологічну трактовку одного з найбільш тяжких для старої науки явищ, а саме — *мову*. Мова (язик) для самої рефлексології довго була і є ще явищем до кінця не з'ясованим

¹⁾ Соколянський. Про поведінку особистости. „Рад. Осв.“ ч. 4, 1925 р.

в своєму механізмі. Тут тим більш важною стає справа навчання глухонімих, бо навчання їх мові є початок і кінець справи. Нам здається, що ми більш-менш влучно примінили практично рефлексологічні принципи до самої мови й тим до певної міри розв'язали справу. Рефлексологія на перших стадіях свого розвитку не зачіпала мови. Лише в загальних рисах вона й „мову“ й „думання“ відносила до рефлекторних впливів (Бехтерев), але детально, а тим більш для педагогічної практики, студії не пішли.

Більш детально в рефлексології до мови підійшов проф. Протопопов. Йому першому належить спроба встановити рефлексологічні основи мови й хоч його постановка питання відносилась до лабораторного експерименту, а не безпосередньо до педагогічної практики, для нас важним є само рефлексологічне розв'язання проблеми мови. Ми вважаємо, таким чином, що Протопопов, як рефлексолог, поклав перші основи теоретичні засади мови в рефлексологічній трактовці (Іванов-Смоленський).

Чим же є мова в світлі рефлексології і педагогічної практики на рефлексологічних засадах? В нашому визначенні людська членороздільна мова є надзвичайно складною системою знаків (подразників) суспільних форм поведінки особистості. Ми користуємось терміном „знак“, надаючи йому педагогічний зміст і тим одрізняємо його від фізіологічного терміну „подразник“.

Але сутя природа і „знака“ і „подразника“ однакова; ми їх різнимо лише по галузі вживання (педагогіка й рефлексологія) крім того й по складності.

Рефлексологія має справу (Протопопов) з фізіологічними механізмами поведінки й оперує термінами „рефлекс“, „подразник“. Педагогіка оперує з поведінкою в цілому й оперує термінами „акт поведінки“ і „знак“ акта поведінки. Коли ми розглянемо мову з рефлексологічного боку, вона й буде складною системою слухових (для нормальної людини, а також для сліпої), зорових (для глухонімого), тактильних (для сліпоглухонімого і сліпого) подразників. Коли ми розглянемо мову з педагогічного боку, вона буде системою „знаків“ поведінки, т.-т. певним відношенням організму до річей, явищ, відношень річей і явищ між собою і т. п. через знаки (мову).

Наші слова, вирази й цілі твори єуть компліковані з відносною постійністю подразники, що викликають прості чи складні акти поведінки.

Такі коротенькі й на перший погляд голі визначення мови для педагогічної практики мають рішачче значіння. Це й показують спроби на глухонімих, а особливо на сліпоглухонімих. Вся суть на далі, після виявлення принципового відношення до мови, полягає в методичній техніці. Методична техніка праці з глухонімими на рефлексологічних засадах тому трудна, що вона потребує цілком іншої установки педагога, або, коли-б можна так висловитись, „повного перевероту в методичній техніці педагога“.

Але ми з досвіду знаємо, що переверот, коли він переверодиться тільки „в голові“ і даліше цього не йде, то це нічого не

значить. Зараз наплодилось багато рефлексологів, які на превеликий жаль не обмежились „лише переворотом в голові“, а почали писати „рефлексологічні“ книжки. З того, що такими „рефлексологами“ написано, ми, звичайно, довідуємось і про „переворот“ в їх головах. Справді-ж багатьох таких „рефлексологів“ одних привабляла „модна“ теорія, а других... голодний книжковий ринок. Совісні робітники мусять добре знати, що хто не перевів бодай бе жадного рефлексологічного досвіду сам, під керуванням кваліфікованого робітника і в відповідних умовах, той не сміє себе звати рефлексологом¹⁾.

Набування методичної техніки можливе лише в самому процесі і ми з досвіду знаємо, як це важко. Важко через те, що педагог ніяк не може зразу покінчити з традиційними поглядами. Проте, коли техніку набуто — голова проясниться сама. Живі приклади в нашому досвіді це доводять.

* *

Я не ставив собі за мету в цій статті виявити зміст і техніку самої методики переведення читання з губ у глухонімих. Буде далеко краще, коли наші співробітники, які працюють за цією методикою під нашим керуванням, самі про це будуть писати. Проте, загальну коротеньку характеристику організації педагогічного процесу з глухонімими через читання з губ подамо.

Як показує досвід багатьох авторів, а також і наш попередній досвід, навчання глухонімих, через читання з губ можливе з першого-ж дня. Діти можуть „зчитувати“ з губ не тільки однословні наказові форми, як напр. „Встаньте!“ або „Сядьте!“; але й досить складні, в тій-же наказовій формі, напр.: „Діти, підійдіть до мене“, „Яків та Павло, поставте лаву поперек класної кімнати“, „Діти, піднішіть під малюнком кошенята слово кошенята!“ і т. н. При чому, як виявилось з досвіду, засвоєння складної форми потребує не більших можливостей у дітей, ніж ті, які в них є для простих форм. Суть полягає не в складності форми, а в характері артикуляції, т. т. центр ваги не стільки в учнях, скільки в методичних прийомах учителя. Для того, аби переводити процес навчання через читання з губ, треба, щоб педагог мав відповідну техніку, з одного боку, і вмів користуватись матеріалом для читання з губ — з другого. Нашу методику ми будемо так, що матеріал для читання набираємо не випадково, а у певний спосіб. В основному цей спосіб полягає в тому, що ми починаємо, як правило, не зі звуків, не зі складів, не зі слів, не з фраз, а з цілих груп фраз. Ці групи ми зовемо ланцюгами (цепями). Крім того ми не зважаємо, що діти ще не можуть виголошувати звуків і слів. Діти дають відповідь на артикуляцію не голосовим (артикуляторним) апаратом, а цілими, закінченими рухами-актами (акціями). Таким чином читання зовні є

¹⁾ Див. нашу статтю в „Бібліографічному порадникові учителям“. Держ. вид. України, 1925 р., стор. 16. „Рефлексологія і Педагогіка“.

німим, діти зчитують з губ певну артикуляторну форму й відповідають певними актами поведінки, що співпадає змістові артикуляторної форми. Як зразок подаю ланцюг.

1. Діти, встаньте!
2. Діти, йдіть до мене!
3. Діти, станте в коло!
4. Діти, візьміться за руки!
5. Діти, крутіться!
6. Діти, станьте!
7. Діти, сядьте на свої місця!
8. Діти, відпочиньте!

Технічно ланцюг переводиться так. Учитель зосереджує на собі в повній мірі всіх дітей. Після цього артикулює першу ланку (звено). Підчас артикуляції (приблизно по середині) рухом руки показує дітям зміст акту. Після цього йде артикуляція другої ланки в такій-же спосіб. Далі третьої. І так до останньої ланки (строго систематично) й послідовно, підіраючи кожну артикуляцію рухом руки або у інший спосіб, подаючи знак, що саме треба дітям зробити на подану артикуляцію. Так переводиться кілька разів, 2—3—4 рази. На далі, після 3—4-ої артикуляції з відповідним рухом, йде в такій-же послідовності, але вже одна артикуляція без відповідних рухових знаків, лише на одну артикуляцію. Так переводиться кілька раз доти, доки діти не будуть цілком вивчено переводити весь ланцюг на одну артикуляцію. Це ще не значить, що справа закінчена. Тут діти виконують поки-що, так-би мовити, лише *на порядок* артикуляції, механічно. І це легко довести таким способом. Коли ланцюг переведено кілька разів (5—6 разів) на одну артикуляцію й ланцюг ще не виявився для них в окремих елементах (ланках), то діти, коли їм проартикулювати, перескочивши через одну або кілька ланок, тим не менш будуть виконувати не на ту артикуляцію, яку їм подано, а слідує, що стоїть в порядку. Напр., після артикуляції „Діти, встаньте!“, ви артикулюєте „Діти, візьміться за руки!“ а діти підійдуть до вас, т.-т. вони виконують слідує ланку в порядку, що стоїть після тої ланки, яку ви артикулювали. Це показує експериментально, що тут є певна стадія установки на порядок. Тут ще немає диференцування значіння кожної ланки. Процес іде в генералізованій стадії. Цей процес, коли він зміло переводиться педагогом, т.-т. коли педагог застереже в процесі всі технічні дрібниці (а таких дрібниць дуже багато і про них ми тут не ходимо), скоро починає диференціюватись. Диференцування полягає в тому, що кожна ланка починає набрати характер певного знака, що відповідає певному актові. В досвіді це виявляється в той спосіб, що ви артикулюєте не в порядку ланцюг, а в роздріб і тим не менш діти відповідають на кожну ланку. Коли ланцюг здиференцовано на ланки, то це, звичайно, не значить, що цим здиференцовано й на елементи ланки т.-т. на слова. Диференцування ланок на їх елементи методично переводиться в інший спосіб і значно

різняється від першого. Коротко кажучи, диференціювання ланок наступає далеко пізніше і залежить виключно від учителя. Кмітливий, технічно вишколений педагог може прискорити диференціювання по потребі. Навпаки погана методична техніка вчителя може її загальмувати надовго.

Треба уявити лише принципи. Чим є ланцюг, елемент ланцюга (ланка, фраза, речення), елемент ланки (слово), елемент слова (корінь, суфікс, префікс, флексія), праелемент слова (звук)?

Поведінці відповідає ціла обумовлююча ситуація, яка може бути заступлена як поодиноким звуком, так і цілим комплексом фраз (твір). При чому знаком, як цілої поведінки, так її окремих актів, може бути як комплекс фраз (ланцюг, для нормальних — період, твір), так і поодинокий звук.

Неправильно в структурну основу мови класти слово. Слово, як таке, відіграє не більшу роль ніж фраза, твір, суфікс або фонема. Коли ми оперуємо з явищем — поведінкою, то перед нами повстають всі фактори, що обумовлюють поведінку й ці обумовлюючі фактори заховані не в організмі, а зовні його.

Одним з таких наймогутніших обумовлюючих поведінку людських факторів і є мова, як система складних знаків (подразників) поведінки. Треба тільки уявити собі, що в першу чергу мова є система знаків *суспільної форми* поведінки особистості. За цими поглядами мова не заховує в собі нічого таємничого. Навпаки, як система фізіологічних подразників фонетично, або система знаків поведінки семасіологічно, вона набирає характеру строгої закономірності. Треба тільки покінчити з тими поглядами, за якими „мова є засіб виявлення думки“, „засіб передачі думки другим“ і т. й. Що таке думка?

За новітніми поглядами „думка“ не складає якогось своєрідного процесу, якій треба „виявляти“ та „передавати“ мовою. Там, де *поведінка* заступлена знаком, ми маємо лише певну форму поведінки. А, повторюємо, знаком може бути як поодинокий звук, так і цілий твір.

Від наймолодшого віку людська особистість встановлює певне відношення до оточення не за вибором, а так як вона чинить на організм всіма своїми особливостями. Це відношення в суспільному оточенні (в людині) встановлюється в першу чергу через *знаки* оточення. *Такими суспільними знаками оточення* і є мова. Для так званої нормальної дитини цей процес нав'язування відношень з оточенням через мову йде не шляхом „вивчення“ звука, потім слова, потім фрази, а вже потім цілих творів. Навпаки. Як вже зазначено вище, поведінці відповідає ціла ситуація. Ця ситуація має свій знак.

Таким чином, поведінка дитини в наймолодшому вікові розвивається переважно не на поодинокі звуки, слова, чи фрази, а на цілі ситуативні (в оточенні) комплекси знаків (подразників). З немовлятами „розмовляють“ з перших днів їх життя ті, хто їх оточує: мати, няня і т. й. Їх прямо закидають цілими комплексами фраз. Поволі для дитини починають

диференціюватись окремі вирази, слова, звуки. Дитина, як кажуть, починає „розуміти“ далеко раніш, ніж вона починає сама вимовляти. Не на поодинокі звуки вона реагує, а на цілі комплекси виразів. Процес іде від генералізованої стадії до диференційованої.

У такий спосіб переводимо організацію мови у глухонімих: від цілих комплексів фраз (ланцюги) до окремих звуків. Ця організація у глухонімих переводиться приборним способом, тоді як у нормальних вона провадиться поволі природними шляхами.

Особливості ланцюгової методики (цепної) полягають у тому, що перша початкова форма ланцюгів має наказову форму. Коли досить надбано матеріалу (від 50 до 100 ланцюгів), поволі переходимо до відносної форми, напр. „Діти встали“, „Діти підійшли до вчителя“, „Діти стали в коло“, „Діти взяли за руки“ й т. и. Як наказова так і відносна форма має свої субформи: індивідуальну і групову: „Діти встаньте!“ „Іване, встань!“ „Діти встали“ „Іван встав“.

Часто запитують — а як же бути з запитальною формою? Тут, звичайно, непорозуміння. Можна запитальну форму легко перетворити в наказову, напр. запитальна форма: „Іване, скільки в тебе олівців?“ перетворюється в наказову лише додатком знака — „Іване, покажи (або скажи, або напиши) скільки в тебе олівців“. Тут запитання переходить у пропозицію.

Коротко кажучи, методика (а ми про неї зараз не пишемо) не складає труднощів, коли до мови поставимось так, як ставляться рефлексологи. Після того, як рефлексологія виявляє нам механізми поведінки в фізіологічній частині, ми маємо змогу організувати педагогічний процес на дійсно наукових засадах. Особливо це яскраво виявляється в праці з так званими соматично-дефективними: сліпоглухонімими, глухонімими, сліпими.

В центрі наукового досвіду ми ставимо глухонімоту. Педагогічна природа глухонімоти, її наукова вартість досі була від нас захищеною тому, що ми не мали до неї наукових методів. Лише тепер вона стає наочним прикладом того, як треба організувати педагогічний процес.

Педагогів, що мали справу з глухонімими, в практиці вже давно оцінили читання з губ як методичний засіб, але не могли побудувати до кінця методику навчання усній мові через читання з губ тому, що до цього було багато теоретичних перешкод. І часто бувало, що зневірений педагог кидався до міміки, як до „природного“ засобу через загальний розвиток глухонімого повернути йому мову. Мп вважаємо тепер, що без мови глухонімих ніколи не дістане того розвитку, який дасть йому максимальну орієнтовку в складному суспільному оточенні. А мову можна йому повернути тільки через читання з губ.

Тут ми торкнемося другого важливого моменту в навчанні. Це навчання голосової відповіді глухонімого. Голос треба розвивати з першого-ж дня, відводячи для цього окремі години. Але в ці години постановки звуків немає чого звертати увагу на читання з губ.

Голосові вправи мусять іти незалежно від читання. Процес злиття читання з губ і виголошення пізніше наступає сам по собі без будь-яких труднощів. Ми рішуче відкидаємо застереження, що „розрив“ читання з губ од виголошення шкодить чистоті і ясності виголошення. Кажуть, що діти може й добре читають, але дуже зле виголошують. Неправда! Навпаки, в дітей і в учителя більше можливостей виробити техніку виголошення. Крім того, методика читання з губ, як основа, спричиняє до чистого рефлекторної потреби виголошення. Сам процес зчитування з губ викликає в дітей рефлекторно спочатку річеві схеми виразів, слів, звуків. Дитина ходом процесу невмолимо наслідую артикуляцію вчителя і в голосовій частині.

Зараз в моді є так звана метода цілих слів (Маліш). Ми спокійні за цю методу. Але ця метода ще досконалішою стає при вживанні методи читання з губ. В традиційній сучасній методичній техніці метода цілих слів не дасть того ефекта, який він може дати при методі читання з губ.

Як стоїть справа з письмом? Діти з першого-ж дня починають писати, але не „елементи“, а цілі ті фрази, які вони зчитують з губ. На початку це, звичайно, трудненько. Діти копіюють невдало. З першого разу навіть трудно розібрати, що написано. Але вже третя-четверта копіровка стає вдалішою. Через місяць діти досконально переписують всі найдовші й найскладніші фрази. Пишуть тільки те, що читають з губ. Як з губ діти привчаються читати з першого-ж дня, так вони привчаються читати його й у писаній формі. Для цього вчитель весь матеріал, який він подає до читання з губ, переписує ланцюгами-ж на плакаті й після того, коли діти засвоїли ланцюг з губ, вони обов'язково читають його з плакати й далі точно переписують, механічно копіюючи.

Механічне копіювання на початку веде пізніше до цілком „свідомого“ письма. Немає нічого безглуздішого, як писання дітьми так званих „елементів“ мови. Таке писання є дійсна механізація, ні до чого непотрібна.

Таким чином, і в письмі досягається повна єдність процесу. Писана мова є така-ж система знаків, як і усна. При артикуляції рецепція йде з губ, а при письмі з писаних слів. Наші досвіди наочно показують, що процес читання з плакатів цілих фраз закінчується швидше ніж, читання з губ. Ясно чому. Писані знаки мають більшу постійність, вони, так-би мовити, стабілізовані. Тоді як артикуляторні знаки досить мінливі в своїй формі, особливо коли вчитель неохайно ставить до своєї артикуляції. Тут ще раз підкреслюємо величезне значіння методичної техніки в праці, про яку справа мусять іти окремо.

* * *

На останне мусямо зазначити, що наші спроби ввести нові положення про читання з губ протягом кількох минулих років в ширшу практику не далися так просто. Для цього треба було

практично й наочно переконати робітника в самому процесі праці. Лише наочні результати нової методики дають підставу для її примінення. Починаючи з 1922 року мені не раз доводилося в ряді докладів (Київ, Харків, Одеса, Москва, Ленінград), а також і в демонстраціях, виявляти характер методичної техніки читання з губ на нових засадах, проте я не можу зазначити успіху своїх виступів. Лише робітники Харківського дитячого будинку для глухонімих щиро й рішуче взяли за переведення в житті цієї методики (див. ст. Дубляги, Сметухиної та Офіцерової) під моїм безпосереднім керуванням. Їм і їхній відданості я безмежно вдячний за ті нові шляхи, які вони практично прокладають в нашій важкій справі. Разом з тим участь одного з найвидатніших сучасних рефлексологів проф. В. П. Протопопова, наради з яким заходили часто в інтимно товариську працю, надалі гарантують за рефлексологічну витриманість нових шукань. Ми не поспішаємо з повним описанням методичної техніки читання з губ, хоч для цього вже зараз є повна можливість. Нехай жива практика на початку скаже сама про себе. А вона вже починає виявляти себе устами самих практичних робітників. Написати — добре, розповісти — краще, показати — найкраще. Коли *все* зможемо показати — тоді все й опишемо.

Основні педагогічні положення автора такі:

1. Сучасне природознавство вщерть підійшло до вивчення структури особистості і її поведінки й уже зараз дає педагогові міцні наукові підвалини для організації педагогічного процесу.

2. Коли *поведінку* особистості розуміти як характер відношень *особистості й оточення*, то процес організації установки відношення особистості до оточення і є педагогічний процес.

3. Виходячи з даних сучасної науки про поведінку (науку про вищу нервову діяльність Павлова), можна вже зараз ¹⁾ зробити висновки, які в основі змінюють наші погляди на природу „дефективності“ взагалі, і зокрема на так звану „фізичну дефективність“ (сліпоглухонімі, глухонімі, сліпі). Висновки ці загалом зводяться до того, що організація поведінки („обучення и воспитание“), напр., сліпоглухонімих простіша, ніж організація поведінки глухонімих; організація поведінки глухонімих простіша, ніж організація поведінки сліпих; організація поведінки сліпих простіша, ніж організація поведінки „нормальних“. Таким чином, організація педагогічного процесу по ступням його ускладнення можна розположити од простішого до складного так: 1) сліпоглухонімі, 2) глухонімі, 3) сліпі, 4) „нормальні“, 5) церебрально-дефективні, а не навпаки, як вважають і досі, що з „нормальним“ просто, а з сліпоглухонімим дуже важко, а то й зовсім неможливо.

4. Праця з сліпоглухонімими уявляє собою величезне, як практичне, так і теоретичне значіння, але праця з глухонімими і сліпими уявляє собою центральну науково-педагогічну проблему.

¹⁾ Писано в 1923 році (І. С.).

Zusammenfassung

UEBER DAS SOGENNANTE VON - DEN - LIPPEN ABLESEN

I. Sokoljanskyj

Der Verfasser ist absolut ein Anhänger von der reinen lautlichen (deutschen) Methodik des Taubstummenunterrichts. Doch während einer ganzen Reihe von Jahren im streben begriffen einen der schwierigsten Momente im Unterrichtsprozess, nämlich das von-den-Lippen Ablesen zu vervollständigen ist der Verfasser, abgesehen von aller Theorie, auf eine rein technische Weise dazu gekommen den Unterricht direkt von genanntem Ablesen zu Beginnen. Der Umstand, das die Kinder keine Lautsprache besitzen wird dabei fürs erste nur behilflich, keineswegs störend.

Also wird das von-den-Lippen Ablesen zur hauptsächlichen Methode des Taubstummenunterrichts und zwar vom ersten Tage an. Ausser dem hat die Verbesserung dieser Methode die weitere Entwicklung der Lautsprache zur Folge gehabt. Damit wird weiter die Methode der ganzen Wörter vervollständigt. Bei dieser Unterrichtsweise wird Mimik nicht nur völlig zwecklos sondern, was mehr, die Kinder selbst machen keinen Gebrauch von ihr und zwar aus eigener Initiative.

Die Lautsprache wird dagegen für die Kinder zu einem unbeziehbaren physiologischen Bedürfniss.

Der Verfasser benennt seine Methodik die Ketten-methodik (oder ukrainische Methode). Sie ist nicht auf psychologischen Basis aufgebaut, sondern auf reflexologischer Grundlage im Sinne der Grundansichten über das Wesen der physiologischen Mechanismen der höchsten Nerventätigkeit des Menschen (des sich Behemmens).

Hier muss man insbesondere eines ins Auge fassen, nämlich, dass es nichts gemeinsames gibt zwischen der Psychologie und der Reflexologie. Der Verfasser behauptet den Standpunkt, dass die Frage des Taubstummenunterrichts nur in dem Falle gelöst sein kann, wenn jeglicher Psychologismus aus der Pädagogik schonungslos ausgemerzt wird. Die Psychologie ist eines der grössten Hindernisse für die pädagogische Arbeit. Die Reflexologie, die die physiologischen Mechanismen des sich-Behemmens studiert, ermöglicht das sich-Benehmen als die Gesetzmässigkeit des Erregers. (Umgebung) und des Reflexes (Organismus) aufzufassen. Der Verfasser macht in der Pädagogik Gebrauch von solchen Terminen: „das Zeichen“ (die Umgebung) und „der Akt des sich-Behemmens“ (Organismus).

Die Pädagogik wird also zur Wissenschaft über die Organisation des sich-Behemmens. Unter diesen Standpunkten betrachtet erscheint das Wesen der Sprache in einem völlig neuen Lichte. Die Sprache wird als ein sehr kompliziertes System von Zeichen Erreger der sozialen Formen des sich-Behemmens aufgefasst.

Am besten wird diese Definition der Sprache bei dem Taubstummunterricht durch das von-den-Lippen Ablesen klargestellt. Die Art des von-den-Lippen Ablesens nach der neuen Methodik ist die, dass die Kinder von den Lippen nicht vereinzelte Wörter, oder vereinzelte Sätze ablesen, sondern ganze Komplexe von Sätzen (Ketten). Dabei geht dieses Ablesen in einer streng methodischen Weise vor sich. Später beginnt von selbst der Prozess der Vereinigung des von-den-Lippen — Ablesens mit dem Aussprechen. Die Lautübungen vom Anfang des Unterrichts an und Später während der ganzen Dauer des Unterrichtes werden unabhängig von dem von-den-Lippen Ablesen getrieben; sie fangen auch vom ersten Tage an, doch in speziellen Unterrichtsstunden. Die Ketten- methodik ist besonder wirkungsvoll beim Unterricht der blinden Taubstummen, and der blinden und nur teilweise in dem Falle von zerebral-Defektiven. Mit blinden Taubstummen ist eine Reihe von Experimenten angestellt worden, die die Behauptung ermöglichen, dass die Methodik des Unterrichtes der blinden Taubstummen nach reflexologischen Prinzipien aus einer der schwierigsten (ja gar mystischen) zu einer der leichtesten unter allen Arten der pädagogischen Arbeit wird. Es ist dieses kein Paradoxon, sondern die richtige Folgerung aus den neuen Ansichten über die Natur des Menschen und über das Wesen der Sprache. Als bahnbrechende für diese neuen Ansichten über den Menschen sind zweifelsohne die genialen Arbeiten des Akademikers Pawlow anzusehen.

Des Verfassers Grundthesen sind folgende:

1) Die heutige Naturkunde ist dicht an das Studium der Persönlichkeit herantreten und gibt schon heute dem Pädagogen feste wissenschaftliche Grundlagen um den pädagogischen Prozess zu organisieren.

2) Wenn man unter dem sich-Benehmen der Persönlichkeit die Art der Gegenwirkung der Persönlichkeit und der Umgebung versteht, so ist der pädagogische Prozess die Organisation von eben dieser Gegenwirkung der Persönlichkeit und der Umgebung.

3) Wenn man Konsequenzen aus den heutigen Theorien über das sich-Benehmen (die Lehre von der höheren Nervenheitigkeit von Pawlow) folgert, so werden sie unsere Ansichten über die Natur der „Defektivität“ überhaupt und des physischen „Defektivität“ (blinde-Taubstumme, Blinde, Taubstumme) im einzelnen radikal verändern. Diese Schlussfolgerungen werden im allgemeinen so zusammengefasst, dass die Organisation des sich-Benehmens (Unterricht und Erziehung) der blinden Taubstummen einfacher ist als die Organisation des sich-Benehmens der Taubstummen; die Organisation des sich-Benehmens bei den Taubstummen ist einfacher, als bei den blinden; weiter, die Organisation des sich-Benehmens bei den Blinden ist wieder einfacher, als solche bei „normalen“ Menschen.

4) Die Organisation des pädagogischen Prozesses nach dem Grade seiner Kompliziertheit und Schwierigkeit bildet also, unserer Ansicht gemäss, eine solche Stufenskala: 1) Blindheit-Taubstummheit,

2) Taubstummheit, 3) Blindheit, 4) Normale Sicht, Gehör und Sprachfähigkeit, 5) Defektivität verursacht durch Störungen im zentralen Nervensystem.

5) Die pädagogische Arbeit mit den blinden Taubstummen ist von grossem wissenschaftlichen und praktischem Interesse.

6) Doch die pädagogische Arbeit mit Taubstummen und Blinden ist ja ein Zentralproblem der Pädagogik.