

і вдячний всьому колективу. Хочу зазначити, що своє перше тренування я провів саме у спортзалі нашого вишу. Таким чином можна сказати, що моя спортивна кар'єра почалася саме тут.»

Міжкультурна комунікація здійснюється також через участь учасників освітнього процесу, науковців та студентів у міжнародних наукових та освітніх програмах та проєктах, а також через кооперацію із зарубіжними закладами освіти і науки, участь у спільних освітніх та наукових заходах.

Таким чином, можна констатувати, що заклади вищої освіти являють собою осередок та джерело міжкультурної комунікації як для студентської молоді, так як здобувачами освіти одночасно можуть бути представники 20-ти і більше країн, так і для науковців, шляхом їх інтеграції у світовий науковий та освітній простір.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-279-4-34>

Замша А. В.

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СПІЛЬНОТА ЧУЮЧИХ ЯК ЧИННИК КУЛЬТУРОГЕНЕЗУ ГЛУХИХ

Нині вважається, що спеціальні школи є лише складовою екосистеми культури глухих [2, с. 168]. Втім, аналіз процесу формування спільноти глухих дає підстави стверджувати, що якщо спеціальні школи є одним із елементів екосистеми глухих зараз, то наприкінці XVIII ст. – початку XIX ст. саме школи стали джерелом, обумовивши виникнення культури глухих і відокремлення спільноти глухих в окрему лінгвокультурну меншину [1, с. 240].

Так заснування спеціальних шкіл ознаменували заміну індивідуальної форми навчання на групову – в такий спосіб ці школи на зламі означених століть стали єдиним місцем, де глухі різного віку були зосереджені. Відтак глухі отримали можливість спілкуватися один з одним впродовж тривалого часу, що сприяло появі у них відчуття спільності й єдності один з одним, в підсумку це заклало підґрунтя для відмежування спільноти глухих від спільноти чуючих.

Звісно перші спеціальні школи для глухих засновувалися педагогами-новаторами, які були чуючими. Однак при відкритті перших шкіл конфлікту між культурами глухих та чуючих не існувало, оскільки не було сформовано і самих цих спільнот.

На початку створення спеціальних закладів була конкуренція і дискусія між представниками двох основних методів навчання глухих. При цьому методи навчання були важливими не лише для вирішення освітніх завдань, а й вплинули на формування культури глухих як такої. Важливим чинником в цьому плані став жестовий метод навчання глухих. Більше половини європейських та американських спеціальних шкіл впродовж XIX ст. практикували саме цей метод навчання, запропонований французьким педагогом Ш.-М. де Л'єпе. Означений метод ґрунтувався на використанні жестової мови глухих та штучних методичних жестів як засобу навчання. Школи, які практикували цей метод давали освіту такого ж рівня, який отримували чуючі. Глухі випускники спеціальних шкіл були високоосвіченими, мали можливість знайти гідну роботу і реалізувати себе в суспільстві, зокрема й заявити та відстояти свої інтереси. Глухі, які навчалися в школі разом, після випуску продовжували підтримувати зв'язок один з одним та зі своєю школою впродовж багатьох років. Частина глухих випускників згодом ставали вчителями спеціальних шкіл, їх директорами й засновниками. Постійна взаємодія глухих зміцнювала зв'язки всередині спільноти глухих та забезпечувала наступність поколінь глухих для передачі цінностей, досвіду, знань про те як може реалізувати себе глуха людина в тогочасному суспільстві. Центральним об'єднавчим фактором спільноти глухих став спільний засіб комунікації – жестова мова, яка є ядром культури глухих.

Саме мовні відмінності відокремили дві спільноти одна від одної – чуючі між собою спілкуються словесною мовою, а глухі – жестовою мовою. Звісно частиною освітньої підготовки глухих було вивчення словесних мов (читання та письмо). Відповідно й чуючі, за бажання, могли вивчити жестову мову, що й робили чуючі вчителі тих спеціальних шкіл, які дотримувались жестового методу навчання. Також частина чуючих батьків вивчала жестову мову, щоб спілкуватися зі своїми глухими дітьми [3, с. 2]. Втім загалом саме мовні відмінності стали причиною для розмежування двох спільнот.

Специфічну мову, якою користувалися глухі при спілкуванні між собою, і якою не володіли чуючі, останні почали сприймати як щось незрозуміле й чужорідне, щось що вирізняє глухих в окрему групу. Зокрема чуючі це відчували тоді, коли бачили переклад жестовою мовою для глухих на різних заходах (богослужіння, зібрання тощо), а також

тоді, коли спостерігали за спілкуванням глухих між собою. Саме відчуття чуючими людьми незрозумілості жестової мови, зумовила формування сприйняття глухих як інакших, не таких як чуючі.

Спеціальні школи для глухих були, з одного боку, фактором, що сприяв формуванню культури глухих та виокремленню глухих в окрему спільноту, а з іншого боку ті школи, які дотримувалися усного методу, зумовили культуроцид.

Знищення культури глухих, ядром якої була жести́ва мова, почалося саме з руху чуючих педагогів та поширення наративів щодо шкідливості жестової мови для навчання глухих, її несправжності як мови, її меншоварності порівняно зі словесною мовою. Особливо відзначилися представники італійських спеціальних шкіл, які визначали жести́ву мову як знаки диявола, а користування нею означувалося як гріх [2, с. 173]. З огляду на те, що значна частина спеціальних шкіл Європи засновувалися і функціонували за фінансової підтримки релігійних громад, теза про шкідливість використання жестової мови як засобу спілкування та навчання поступово звучала все гучніше.

Фінальною крапкою в протиставленні різних методів навчання, що гуртувалися на різному ставленні чуючих до глухих став Міжнародний конгрес з освіти глухих, проведений 1880 року в м.Мілан, Італія. Місце для проведення конгресу не було випадковим, бо попередні два конгреси, що проводилися у Франції завершилися нічим через гарячі дискусії між представниками двох методів навчання і зокрема потужну підтримку жестового методу спільнотою глухих. Відтак була обрана Італія, адже саме італійські школи були ревними поборниками усного методу. Водночас організатори Міланського конгресу (Товариство Перейри) зробили все можливе аби прихильники жестового методу не мали можливості взяти участь в заході. Для двох глухих, які приїхали на конгрес за власний кошт не було забезпечено переклад, відтак ці учасники не мали можливості брати участь на рівні з чуючими. За результатами цього заходу було прийнято резолюцію про тотальне впровадження усного методу та заборону жестової мови в спеціальних школах.

Для розуміння культурного аспекту цього конгресу варто навести основний аргумент, що став підґрунтям для впровадження саме усного методу. Бо володіння глухими усним мовленням дозволить їм інтегруватися в суспільство чуючих людей, а жести́ва мова «ізолює глухих в їх вузькій спільноті». Це фактично свідчить про небажання спільноти чуючих визнавати культуру глухих як таку та «переробити» глухих під себе задля власного комфорту.

Втілення в практику рішення Міланського конгресу відбулося впродовж наступних десяти років. Глухі вчителі втратили роботу в

спеціальних школах, відтак глухі діти не мали можливості взаємодіяти зі спільнотою глухих, не знали ані про жестову мову, ані про культуру глухих. Фактично глухі діти, які почали здобувати освіту після 1880 років були примусово вилучені з культури глухих.

Варто зауважити, що ефективність навчання глухих усному мовленню була вкрай низькою, це в підсумку спричинило різке падіння рівня освіченості глухих і часто призводило їх до жебрацтва після школи. Низький рівень освіченості глухих зумовив зниження статусу спільноти глухих та її представників, ототожнювати себе з цією спільнотою було ганебно. Ідеальний образ глухої людини це людина, яка здатна говорити усно так само як і чуучі. Однак сформувати здатність говорити усно у глухих є надзвичайно складним завданням, тож в такий спосіб у молодих глухих формувався комплекс своєї меншовартості порівняно з чуучими.

В ХХ ст. з часом освічена генерація глухих, що здобувала освіту до культууроциду поступово зникала. Хоч і намагалася допомогти глухим молодого покоління. Зокрема вони засновували різні організації, де глухі могли реалізовувати себе, спілкуватися один з одним, вивчати жестову мову [3, с. 3].

І якщо увага спільноти глухих була зосереджена на реінтеграцію глухої молоді в спільноту глухих та подолання наслідків культууроциду, то чууча спільнота як представників спільноти глухих «слухала і чула» виключно тих, хто здатен добре говорити усно, тобто однією мовою – це здебільшого слабкочуучі.

Варто зауважити, що спільнота слабкочуучих та спільнота глухих як на початку ХХ ст., так і зараз є абсолютно різними спільнотами з різними цінностями, що навіть виявляється в існуванні двох міжнародних асоціацій – Всесвітньої федерації глухих та Міжнародної федерації слабкочуучих людей. Якщо перша зосереджена на культурі глухих та жестовій мові, то друга спрямовує свою увагу на розвиток усного мовлення, залишків слуху тощо. З огляду на це представництво спільноти глухих слабкочуучими не сприяло визнанню культури глухих і статусу їх спільноти як лінгвокультурної меншини [4, с. 20].

Те, що «голосом глухих» стали представники іншої спільноти зумовило домінування медичного погляду на глухоту, що виявляється в її баченні як інвалідності, а не культурної особливості. Цей етап взаємовідносин між спільнотами глухих та чуучих отримав назву соціоепістемологічного насилля, спрямованого на винищення всього, що пов'язане з культурою глухих та того, що відрізняє глухих від чуучих [5, с. 190].

Лише останні декілька десятиліть спільнота глухих починає виборювати свій статус, зокрема шляхом визнання національних жестових мов, через введення вимоги щодо обов'язковості навчання глухих жестової мови тощо.

Загалом можемо виокремити такі етапи впливу спільноти чуючих на культурогенез глухих: промоція формування культури глухих, культуроцид, визнання культури глухих та прийняття культури глухих.

Список використаних джерел

1. Замша А. В. Роль жестової мови у формуванні особистості нечуючої дитини. Жестова мова й сучасність. 2010. Вип. 5. С. 238-249.
2. Замша А. В., Федоренко О. Ф. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : Collective monograph. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. P. 160-180.
3. Cantin Y. Une catégorie fragile : les sourds-muets et la réforme de l'éducation dans les années 1880. Intervention au séminaire ESOP du 11 janvier 2011. EHESS-CRH, 2011.
4. Fernandes J. K., Shultz Myers S. Inclusive Deaf Studies: Barriers and Pathways. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2010. Vol.15(1) P. 17-29.
5. Snoddon K. The Social and Epistemological Violence of Inclusive Education for Deaf Learners. Canadian Journal of Disability Studies. 2020. № 9. P. 185-213.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-279-4-35>

Катаргіна Т. І.

*кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут історії України НАН України*

**ПОСТІЙНЕ ПРЕДСТАВНИЦТВО УКРАЇНИ ПРИ ООН.
ГЕННАДІЙ УДОВЕНКО – КОРИФЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ
ДИПЛОМАТІЇ ТА МІЖНАРОДНИХ ЗВ'ЯЗКІВ**

За 77 років існування Організації Об'єднаних Націй інтереси України представляли відомі дипломати й політичні діячі, які, хоча й були обмежені впливом позицій СРСР на міжнародній арені, але здійснили вагомий внесок у розвиток наукового, культурного взаємозв'язку України