

Рахманова, Е. В. Обучение иноязычной вербальной коммуникации детей с нарушением слуха / Е. В. Рахманова // Материалы V Международн. научно-практ. конф. «Специальное образование: традиции и инновации» г. Минск, 14-15 апреля 2016 г. – Минск: БГПУ, 2016 (научное электронное издание локального распространения).

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Е.В. Рахманова  
НИО (Минск)

Изучение иностранных языков детьми с особенностями психофизического развития – это не дань моде, а насущная необходимость, связанная не только с интеграционными процессами, расширением международных связей, но и с дополнительными возможностями, открывающимися перед выпускниками в получении профессионального образования и повышении конкурентоспособности на рынке труда, что является наиважнейшим фактором в успешности их социализации.

Поэтому сегодня перед специалистами, работающими в области коррекционной педагогики, встает серьезная проблема в разработке содержания и в выборе инновационных технологий обучения английскому языку во втором отделении специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха и специальной общеобразовательной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Решение данной проблемы позволит обеспечить учащимся с особенностями психофизического развития способность использовать получаемые школьные знания для решения конкретных задач в различных жизненных ситуациях, в том числе и для расширения сферы своей профессиональной пригодности.

По сравнению со слышащими, дети с нарушением слуха ограничены или вовсе лишены естественного устного общения, что не позволяет им спонтанно овладеть словесной речью в результате подражания речи окружающих. Поэтому формирование и развитие их речевого общения на родном языке приходится на более поздний период – младший школьный возраст и осуществляется специально направленными коррекционными методами, подобно тому, как это происходит, когда слышащие изучают иностранный язык. Создается непростая ситуация: дети с нарушением слуха приступают к изучению иностранного языка, не имея опоры на предшествующий опыт общения с помощью слова на родном языке, что можно квалифицировать как дополнительные трудности.

В настоящее время в традиционном обучении детей с нарушением слуха родному языку основной акцент делается на формирование лексико-грамматических обобщений и заучивание речевого материала в учебных

ситуациях. Однако выученные таким образом словосочетания или предложения являются для ребенка абстрактными, не вытекают из его жизненных и коммуникативных потребностей, поэтому в процессе общения не ассоциируются с новыми ситуациями и не воспроизводятся подсознательно. Очевидным становится факт, что, заучив языковые модели текста, обучающиеся обнаруживают полную несостоятельность в их практическом использовании в процессе свободного общения. Полагаем, что причина такой ситуации кроется в недостаточном развитии дискурсивной компетенции учащихся, которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной. Решить данную проблему помогает использование *принципа ситуативно обусловленного обучения вербальной коммуникации*, который был разработан нами для повышения эффективности развития вербальной речи на родном языке [3]. Считаем, что он может быть плодотворно использован и в процессе обучения иностранному языку детей данных категорий.

Представление нового для сурдопедагогики ситуативно обусловленного обучения вербальной коммуникации, начнем с аналитического рассмотрения основных научных предпосылок, которые отличают его от традиционного обучения.

1. Известно, что базовым понятием для теории и практики традиционного обучения языкам является *текст*. Именно вокруг текста и на его основе строится учебный процесс, вводится новый материал, разрабатываются упражнения и т.д. Таким образом, текст выступает в качестве носителя определенной информации, а также образца для использования конкретного языкового материала в конкретных речевых ситуациях [1, с.19]. Напротив, при ситуативно обусловленном обучении вербальной коммуникации центральное место в процессе обучения занимает *дискурс*, выбор в пользу которого обусловлен следующим:

Во-первых, отличительной характеристикой дискурса, является то, что помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, он включает и социальный контекст, ситуацию, дающую представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о предметах обсуждения, обстоятельствах события, коммуникативной задаче речевых партнеров.

Во-вторых, особенностью дискурса является его динамический характер, его способность актуализировать текст, сделать его лично ориентированным. Решение коммуникативных задач, индивидуальных для каждого участника диалога и отсутствие однозначности реакции на речь собеседника создают новые смыслы и тем самым обуславливают дальнейшее развитие диалога.

И, наконец, в-третьих, дискурс есть речевое общение, коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим. «Вне актов живой речи о дискурсе говорить невозможно» [2, с.45].

2. При традиционном освоении языка сначала изучают материал в системе языковых и речевых упражнений, а затем переходят к неподготовленным коммуникативно направленным высказываниям. В условиях ситуативного общения происходит объединение общения и обучения в параллельно развертывающийся процесс. При этом усвоение формы речевых единиц

происходит через выполняемые ими речевые функции, что обеспечивает не только понимание системы языка, но и овладение ею с помощью адекватных речевых средств, используемых в конкретных коммуникативных действиях.

3. Обучение иностранному языку в условиях ситуации известно давно и проходит по схеме: на первом месте находится самоцель – освоение языка, на втором месте в качестве условия для достижения этой цели стоит ситуация. Иными словами, идея обучения языку, выступая ведущей, обеспечивается и облегчается в своем достижении через создание учебных ситуаций. В результате становится очевидным следующий факт: языковые навыки обучающихся оказываются сформированными, но под вопросом остается развитие их языкового мышления. Сигналом, позволяющим судить о том, что это так, служит достаточное владение заученными языковыми моделями и практически полная несостоятельность обучающихся как собеседников в свободном общении. Причина такого положения видится в отсутствии единого понимания содержания понятия «речевая ситуация», поэтому, как показывает опыт работы в «специальной» детской аудитории, не все «оречевленные» или речевые учебные ситуации являются пригодными для формирования речевого общения. При ситуативно обусловленном обучении таковыми являются только такие речевые ситуации, которые соответствуют следующим четырем условиям:

- являются лично значимыми для ребенка, то есть вызывают мотив, потребность общения;
- представляют систему отношений собеседников как речевых партнеров;
- содержат речемыслительную задачу, решение которой стимулирует к производству собственных высказываний;
- обладают способностью к изменению, которая реализуется за счет смены обстоятельств, требующих решения новых коммуникативных задач.

Реализация перечисленных выше условий позволяет создавать на уроке ситуации, которые являются *специально организованной формой общения*.

Обозначив основные различия систем обучения иностранному языку слышащих и неслышащих, выделим то новое и, на наш взгляд, самое существенное, что привносит в образовательный процесс принцип ситуативного обучения. Для ребенка с нарушением слуха важно, что ситуация воссоздает те условия, которые служат ему для осознания содержательного плана общения – *кто* сказал, *кому*, *как*, *о чем*, *с какой целью*, которые помогают ему управлять формированием своего коммуникативного намерения, дают возможность почувствовать цель высказывания, вынуждают отбирать необходимые речевые средства для его построения. Но самым главным отличием выступает то, что правильное использование речевых ситуаций при обучении детей с нарушением слуха иноязычному общению создает «человеческое пространство», ту социально-психологическую среду, которая конституируется заинтересованно общающимися индивидами, выполняющими соответствующие коммуникативные, социальные, культурные, межличностные, идеологические и психологические роли. Таким образом, в поведенческий акт

самым активным образом вводится социальный контекст с социально значимыми характеристиками коммуникантов – адресанта и адресата.

Обобщение сказанного, дает основание для вывода о том, что ситуативно обусловленное обучение восполняет ту *социальную стерильность*, которая стала уже привычной при формировании устной речи в условиях слуховой депривации вне речевого общения. Такова логическая цепочка пути повышения вербально-образовательной подготовки детей с нарушением слуха и их социализации, т.е. обеспечения того, чтобы процесс их вхождения в общество был как можно более ранним и полным.

На современном этапе развития специального образования принцип ситуативно обусловленного обучения вербальной коммуникации, используется при разработке научно-методического обеспечения содержания учебного предмета «Английский язык» в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи. В настоящее время ведется активная апробация разработанных с его применением материалов: учебных программ, инновационного дидактического материала, методических рекомендаций для педагогов по предметным методикам обучения иностранному языку. Получаемые промежуточные результаты подтверждают правильность выбранного инновационного пути.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Макростратегии // Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / сост. В.В. Петрова; пер. с англ. под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. М. : Прогресс, 1989. – С. 11-67.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров.- М.: ИТДГК "Гнозис", 2003. – 280с.
3. Рахманова, Е.В. Теория и практика формирования вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Е.В. Рахманова. – Минск: Бестпринт, 2009. – 192с.