

УДК 376.33 (811)

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СВЕТЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Е.В. Рахманова**

**НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования  
Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь**

[REV\\_elena@rambler.ru](mailto:REV_elena@rambler.ru)

Современный этап развития системы специального образования в Республике Беларусь характеризуется идеей развития инклюзивного образования призванного повысить качество образования и качество жизни всех обучающихся. Реальным шагом, направленным на решение важной проблемы повышения качества образования через расширение возможностей языковой подготовки лиц с нарушением слуха и с тяжелыми нарушениями речи, стала разработка содержания и научно-методического обеспечения новых учебных предметов «Развитие речи» и «Английский язык». Особый акцент на совершенствовании речевого общения и изучении иностранных языков детьми с особенностями психофизического развития – это не дань моде, а насущная необходимость. Она связана не только с современными инклюзивными процессами, расширением международных связей, но и с дополнительными перспективами, открывающимися перед выпускниками в получении профессионального образования и повышении конкурентоспособности на рынке труда, что является наиважнейшим фактором успешности их социализации.

По сравнению со слышащими, дети с нарушением слуха ограничены или вовсе лишены естественного устного общения, что не позволяет им спонтанно овладевать 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 [4]. Опыт показывает, что обучающиеся обнаруживают полную несостоятельность в практическом использовании заученного на уроках речевого материала в процессе свободного общения. 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.

Представляется, что причина такой ситуации кроется в недостаточном развитии дискурсивной компетенции учащихся, которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной. Поэтому идею перевода обучения детей с нарушением слуха языку в плоскость развития их дискурсивных способностей следует проанализировать с новых для сурдопедагогики позиций: именно сквозь призму наличия/отсутствия полноты дискурсивной структуры *предмет-субъект-адресат*. Незавершенность ее воплощения при остановке лингвистического развития на формировании только языковых обобщений заключается в отсутствии третьего компонента – *адресата*. В обсуждаемом нами случае таким лицом должен стать обучаемый с нарушением слуха, который действительно заинтересован в получении информации в процессе общения и имеет мотивацию к развертыванию речевой или любой другой деятельности, вытекающей из предмета общения.

Тёнван Дейк, определяя место дискурса в культуре и фактически развивая суждения М. М. Бахтина, писал: «Дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерными чертами которого являются интересы, цели и стили» [2]. «Интересы» в трактовке ученого соответствуют

предметно-смысловой области высказывания, «цели» – авторской стратегии текстопорождения, а за стилем стоит именно тот адресат, на которого и ориентировано высказывание. Из приведенного определения видно, что наличие адресата является непременным условием реализации дискурса.

Для сравнения обратимся к М. Бахтину, который определял жанр через специфику взаимодействия в его структуре автора, героя и читателя: «Жанр... определяется предметом, целью и ситуацией высказывания»[1], где предмет – это герой, цель – это интенция автора, а ситуация – это тот или иной мыслимый адресат, и взятые вкуче три составляющие создают целое жанра.

Из кратко проведенного анализа воззрений двух известных ученых на понятие дискурса очевидно, во-первых, полное совпадение двух его признаковых компонентов, во-вторых – схождение в едином функциональном назначении наименований его третьего компонента: *адресата* – в одном случае и *ситуации* – в другом. Как было показано выше, именно этот третий компонент является недостающим в развитии вербальной компетенции традиционными методами у школьников с нарушением слуха. Очевидной становится необходимость его актуализации со взаимодополняющим воссоединением обоих понятий, с тем, чтобы не ограничивать неслышащих заучиванием текстов как образцов языковой реализации и определенного смысла (темы), а учить их самим создавать, воспринимать и участвовать в дискурсах, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения.

Восполнить отсутствие третьего компонента дискурса представляется возможным через введение нового для сурдопедагогики принципа ситуативно обусловленного обучения, который, как показывает практика, является решающим условием развития у ребенка с нарушением слуха вербально-коммуникативных умений на родном и иностранном языках. Именно собеседников, заинтересованных друг в друге слушателей, находящихся между собой в определенных взаимоотношениях, задаваемых речевой ситуацией и не хватает в традиционном обучении.

Прежде чем обозначить специфику данного принципа необходимо разграничить понятия «текст» и «дискурс» для того, чтобы определить место последнего в процессе обучения устному общению детей с нарушением слуха.

Во-первых, понятие дискурс, рассматриваемое как сложное коммуникативное явление, является более объемным, чем текст, и включает в себя последний.

Во-вторых, самой существенной характеристикой дискурса, является то, что помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, дискурс включает и социальный контекст, ситуацию, дающую представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения.

В-третьих, особенностями дискурса являются его динамический характер, способность актуализировать текст, а также упомянутые выше экстралингвистические характеристики.

И, наконец, в-четвертых, дискурс есть речевое общение. Вне актов живой речи о дискурсе говорить невозможно.

Проанализировав сказанное, мы приходим к пониманию того, что именно ситуативно обусловленное обучение и создает те условия, при которых протекает коммуникативное событие. Таким событием является взаимодействие участников посредством общения в виде вербальных высказываний, в определенных ситуациях. Почему именно так? Потому что в научных представлениях о механизмах речи ситуации общения играют значительно «большую роль, чем это может показаться на первый взгляд. Эта роль возрастает до максимально важной при коррекционно-педагогической работе в условиях нарушения слуха. Доминантность ее заключается в

том, что благодаря принципу ситуативно обусловленного обучения в поведенческий акт самым активным образом вводится *социальный контекст с социальными характеристиками коммуникантов – адресанта и адресата*. Именно эти определяющие речевое поведение социальные характеристики существенным образом меняют коммуникативную деятельность как при порождении речи, так и при ее восприятии. Принцип ситуативно обусловленного обучения восполняет ту социальную стерильность, которая стала уже привычной при формировании устной речи в условиях слуховой депривации.

Есть еще два весьма важных момента в избранном подходе. Имеется в виду тот факт, что речевая ситуация содержит речемыслительную задачу, решение которой пробуждает интерес школьника к общению, формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует речевую активность, направленную на производство собственных высказываний. Потребность, ситуация и опыт — необходимые условия возникновения конкретной направленности целесообразного речевого поведения.

Кроме того, экспериментально доказано, что между ситуацией общения и речевым поведением отсутствуют однозначные соответствия. И именно это отсутствие однозначности реакции на речь собеседника дает неслышащему ребенку возможность поиска и выбора стратегий своего речевого поведения. А коль скоро это так, становится очевидным, что степень сформированности навыков выбора различных стратегий зависит от опыта общения, от дискурсивной/коммуникативной компетенции и, в конечном итоге, от социального опыта. Именно этот социальный опыт, столь востребованный в условиях слуховой депривации, и формируется в своем первичном виде в конкретных и нужных ребенку ситуациях общения.

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. Однако, как показывает опыт практической работы, 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 личностно значимыми для ребенка, вызывают мотив, потребность общения;
- представляют систему отношений собеседников как речевых партнеров друг к другу и к окружающим их объектам;
- содержат речемыслительную задачу, решение которой формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует к производству собственных высказываний;
- обладают способностью к изменению, которая реализуется за счет смены обстоятельств, требующих решения иных коммуникативных задач, индивидуальных для каждого участника диалога, как ответа на речевую реакцию собеседника [3].

Реализация перечисленных выше условий позволяет создавать на уроке ситуации, которые являются *специально организованной формой общения*, запланированной в нужном русле развития коммуникативных показателей.

В настоящее время ведется активная апробация разработанных материалов: учебных программ, инновационного дидактического материала, методических рекомендаций для педагогов по предметным методикам обучения иностранному языку. Получаемые промежуточные результаты подтверждают правильность выбранного

инновационного пути. Использование ситуативно обусловленного обучения способно вывести школьника с нарушением слуха за пределы культурно-лингвистического меньшинства и создать возможность усваивать духовную и нравственную культуру общества наравне со слышащими сверстниками, познавать себя и окружающий мир путем речевого взаимодействия с окружающими. А это значит – утверждать себя в нем и расширять свои возможности в получении профессионального образования и конкурентоспособности на современном рынке труда.

**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.
4. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / И.Г. Багрова и др.; под ред. Е.Г. Речецкой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655с.