

УДК: 376-056.2

А. А. Насырова

**К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И МЕХАНИЗМАХ
НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ШКОЛЕ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ**

93

Рассматривается вопрос использования учителем иностранного языка в школе для слабовидящих невербальных средств коммуникации и их значимость в процессе педагогического общения. Нарушения и искажения механизмов невербального поведения слепого и слабовидящего обучающегося рассматриваются в контексте его образовательной деятельности. В качестве коррекционных средств преодоления физических, психологических и языковых барьеров предложены апробированные автором стратегии обучения иностранному языку.

In this article, I analyse the significance of using non-verbal communication when teaching languages to visually impaired students. I consider in the context of learning activities the malfunctions and distortions of non-verbal behaviour mechanisms in blind and visually impaired students. I present my earlier tested strategy for overcoming physical, psychological, and language barriers by learning languages.

Ключевые слова: обучающиеся с депривацией зрения, обучение иностранному языку, культура невербального общения.

Keywords: visually impaired students, foreign language teaching, non-verbal communication code.

Современные исследования в области теории и практики обучения иностранным языкам (ИЯ) свидетельствуют о всё возрастающем интересе научного сообщества к проблемам языкового образования слепых и слабовидящих. В частности, в настоящее время представлен детальный психолого-педагогический портрет инвалида по зрению — выявлены и описаны его основные характеристики, раскрывающие особенности механизмов восприятия, переработки, хранения и продуцирования учебной информации, имеющие принципиальное значение для эффективного овладения ИЯ [8; 14]; осуществляется разработка высокотехнологичных информационно-коммуникативных средств обучения, нашедших свое успешное применение на уроках ИЯ в школе для слабовидящих [7]; проектируются и реализуются на практике адаптивные условия обучения, уникальность которых заключается не в способности «подстроиться» под первичный дефект зрительного анализатора, а в создании дополнительных возможностей для преодоления физиче-



ских, психологических и языковых барьеров с целью полноценного, гармоничного развития личности слепых и слабовидящих и достижения образовательных результатов, отвечающих их потребностям и интересам [4; 5]; определены общедидактические и специальные методы и стратегии формирования и развития различных аспектов языка и видов речевой деятельности [2; 15]; подробно рассматриваются сильные и слабые стороны инклюзивного образования [1; 9; 12; 13; 16]; выстраивается сложная система психофизиологического сопровождения слепых и слабовидящих школьников на протяжении всего курса обучения ИЯ [11; 17].

Вместе с тем существующий опыт развития языкового образования, а также тифлопедагогики и тифлопсихологии еще не способен охватить целый комплекс научных проблем, вызванных потребностями и интересами инвалидов по зрению и требующих своего специального изучения. В этом смысле не нашел полного отражения вопрос о сущности, стратегиях и приемах невербального общения учителя и обучающихся на уроке ИЯ в школе слабовидящих.

Актуальность данной проблематики обусловлена спецификой способов восприятия и познания при зрительной депривации — максимальным использованием всех сохранных анализаторов и активизацией не только аудиальных, но и кинестетических каналов поступления учебной информации. Так, обучение ИЯ, ориентированное на использование исключительно языковых средств коммуникации, заведомо будет методически нецелесообразным. В связи с этим возникает необходимость поиска педагогически оправданных путей построения образовательного процесса с опорой на невербальные средства общения и с перспективой преодоления трудностей, вызванных дефектом зрения, и оптимизации обучения ИЯ.

Представляется весьма конструктивным одно из возможных проектных решений обозначенной проблемы, которое будет изложено ниже с привлечением примеров из личного педагогического опыта учителей английского языка школы для слабовидящих Калининграда.

Как известно, к основным аспектам невербального поведения относят экстралингвистику, просодику, кинесику, физиогномику, контакт глаз, авербальные действия, такесику, систему запахов и проксемику [16, с. 27, 28]. Совершенно очевидно, что активизация данных аспектов невербалики на уроке ИЯ в школе для слабовидящих имеет свою специфику, которая проявляется при сравнении с их использованием в рамках обучения школьников с нормой зрения и отличается по объему и механизмам восприятия в процессе обучения ИЯ.

Дефицит зрительной сенсорной системы обучающихся в условиях глубокого слабо зрения или тотальной слепоты приводит к тому, что такие аспекты невербалики, как контакт глаз, кинесика и физиогномика, исключаются из перцептивной зоны, доступной обучающемуся. Если для зрячего школьника выражение глаз, поза, жесты, мимика учителя ИЯ могут выступать в роли семантических кодификаторов учебного материала или эмоционального выражения отношения учителя к учеб-



ной ситуации, то в условиях депривации зрения в зависимости от тяжести нарушения они теряют свою смысловую нагрузку, так как не могут быть зафиксированы зрительным анализатором. Вследствие этого объем восприятия невербальных кинем слепыми и слабовидящими значительно сокращается и ограничивает экспрессивные возможности демонстрации, отработки и закрепления учебного материала на ИЯ.

Дефект зрения оказывает также влияние на механизмы невербального общения. Принципиальным отличием от нормы выступает тот факт, что кинесические проявления учителя (мимика, жесты, движения и т. д.) предстают для зрячего школьника в целостной форме и декодируются им без сознательных усилий. Нарушение же зрительного анализатора ограничивает или лишает обучающегося возможности воспользоваться аналогичным способом декодирования невербального поведения учителя. В результате механизм восприятия невербальных средств коммуникации слепыми и слабовидящими оказывается фрагментарным и сукцессивным, что, как показывает практика, приводит к неправильному толкованию и интерпретации обучающих действий учителя на уроке ИЯ.

Можно согласиться с рядом исследователей в том, что понимание значимости невербалики в процессе педагогического общения на уроке ИЯ в школе для слабовидящих теснейшим образом связано с определением основных функций профессиональной деятельности учителя, в частности мотивации, организации внимания обучающихся, управления их познавательной деятельностью, организации и обеспечения обратной связи, контроля [10]. Реализация данных функций на уроке ИЯ осуществляется в том числе через невербальные действия учителя посредством применения им различных стратегий в процессе педагогического взаимодействия со слепыми и слабовидящими обучающимися. Значение конкретного невербального действия является ситуативным и определяется контекстом его использования. Рассмотрим каждую из функций более подробно.

Мотивация обучающихся с нарушением зрения на уроке ИЯ предполагает актуализацию нескольких составляющих, которые включают мысль (идею) и подкрепляющие ее эмоции, приводящие субъекта к действию для достижения поставленных целей. Если для формулировки и уточнения мысли необходимо слово в его широком смысле, то эмоциональная сторона может создаваться или поддерживаться такими аспектами невербальной коммуникации, как просодика, проксемика, такесика. Наш опыт взаимодействия в условиях активации данных кинем в педагогическом общении, а также отзывы слепых и слабовидящих обучающихся о подобном опыте показывают, что экспрессивный тон мотивирующего восклицания, дружелюбное похлопывание по плечу или уверенное пожатие руки, вхождение в личную пространственную зону выступают теми знаковыми системами невербального общения, которые в большей степени отвечают способам их восприятия и передачи чувств и эмоций в условиях депривации зрения. В своей совокупности они представляют собой примеры *эмотивных стратегий* культуры невербального поведения учителя на уроке ИЯ.



Отдельного обсуждения заслуживает *организация внимания* обучающегося с нарушением зрения на уроке ИЯ, которая может успешно осуществляться при помощи использования учителем *регулятивных стратегий*. Их сущность заключается в устойчивом обеспечении сферы ощущений и восприятия обучающегося необходимым и достаточным количеством сигналов и внешних воздействий, информирующих о важнейших свойствах предметов и явлений окружающего мира с целью сосредоточить его сознание на изучаемом объекте. В этой связи наравне с применением экстралингвистики, просодики и такесики значимое место занимают невербальные действия, система запахов и проксемика. Личный опыт обучения слепых и слабовидящих показывает, что здесь эффективно могут использоваться задания на распознавание разнохарактерных звуков и запахов и угадывание соответствующих им предметов на ИЯ; описание средствами ИЯ ситуации и контекста, в рамках которого в реальной жизни могли бы присутствовать некоторые тактильные, обонятельные и аудитивные ощущения.

Отечественные исследования о роли проксемики в образовательном процессе [3] указывают на то, что обеспечение необходимого объема, переключаемости и устойчивости внимания слепых и слабовидящих также зависит от пространственного положения, занимаемого учителем на уроке ИЯ в классной комнате. При демонстрации нового учебного материала в устной форме для всего класса оптимальным считается расположение учителя у первой парты первого ряда (у стола учителя) [3, с. 64]. При этом проксема не должна изменять свои координаты. Мы также получили практическое подтверждение того, что ее фиксация в пространстве обеспечивает надежность восприятия внешних раздражителей и позволяет повысить их интенсивность, что положительно сказывается на качественных показателях внимания обучающегося.

Ключевую роль в обучении ИЯ играют *стратегии когнитивного порядка*, которые призваны обеспечить *управление познавательной деятельностью* обучающихся с депривацией зрения. С этой целью можно предложить комплекс кинем, способных предоставить тактильную опору для будущего иноязычного высказывания в устной или письменной формах. Так, уже доказала свою эффективность практика использования строения руки от кончиков пальцев до предплечья в качестве опоры для закрепления порядка слов при построении вопросительного предложения на английском языке. Обучающиеся имели возможность использовать данную кинему самостоятельно с привлечением индивидуального кинестетического опыта.

Другим вариантом когнитивной стратегии могут выступать невербальные действия учителя ИЯ, построенные на основе экстралингвистики. В частности, при знакомстве слепых и слабовидящих с системой времен английского языка учитель передает их значение с помощью невербальных перформативных средств. К примеру, ударяя в ладони и варьируя темп, ритм и динамику ударов, можно сформировать «акустический образ» конкретного времени английского языка, музыкальный фон которого отражает его грамматическую сущность. Насто-



ящее неопределенное время (The Present Simple Tense) может передаваться через удары с умеренным интервалом, а настоящее продолженное время (The Present Continuous Tense) — через более интенсивный ритм с большей частотностью ударов за единицу времени. Стратегия руководства акустическими параметрами использовалась на авторских уроках ИЯ в школе слабовидящих и показала свою эффективность: она позволяла обучающимся с нарушением зрения идентифицировать и дифференцировать изучаемый грамматический материал; обеспечивала методической поддержкой в ситуации затруднения с выбором грамматической конструкции в конкретных ситуациях общения, когда обучающегося необходимо было направить на поиск правильного ответа; использовалась при демонстрации нового учебного материала.

Отдельного внимания требует решение проблемы *организации и обеспечения обратной связи* при обучении ИЯ слепых и слабовидящих. Она имеет принципиально важное значение в нескольких направлениях: при общении с учителем ИЯ в рамках педагогического процесса, в социальных контактах вне школы и в ситуациях межкультурной коммуникации. Особое внимание к данной проблеме объясняется тем, что депривация зрения преобразует механизмы невербального поведения обучающегося таким образом, что они, в своем привычном выражении, часто оказываются не соответствующими принятым социально детерминированным представлениям о способах межличностного взаимодействия.

Так, наблюдения над пантомимикой и мимикой слепых обучающихся на уроке ИЯ показали, что для более полного восприятия речи учителя они переносят основной корпус тела на парту и направляет ведущее ухо к источнику звука; с этой же целью слабовидящие с глубоким нарушением зрительного восприятия закрывают глаза и разворачивают голову «в сторону» от учителя или располагают ее на сложенных в локтях руках. Иными словами, невербальное поведение слепого или слабовидящего обучающегося отличается ограниченным использованием / исключением зрительного контакта, обедненностью кинесических проявлений (отсутствие в их арсенале выразительных мимики, жестов, поз), нарушением зоны личного пространства партнера по общению, оперированием средствами просодики, не релевантными ситуации общения.

В таком случае субъектам коммуникации оказывается достаточно сложно достигнуть взаимопонимания и направить вектор общения в сторону эффективного взаимодействия. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, собеседник с нормой зрения не владеет знаниями о специфике невербального поведения слепого и слабовидящего и, соответственно, не получает ожидаемой социально обусловленной реакции. А с другой стороны, депривация зрения не позволяет обучающемуся перенять существующий опыт невербального общения и бессознательно использовать его для осуществления обратной связи и реализации полноценного коммуникативного акта.



По нашему мнению, решение обозначенной проблемы находится в области профессиональной компетентности учителя ИЯ, педагогическая деятельность которого должна быть направлена на развитие у слепых и слабовидящих учащихся компетентности в области невербального общения, отвечающей всем культурным нормам, принятым в конкретном социуме. В контексте лингвистического образования требования к обучению усложняются тем, что обучающийся с депривацией зрения должен овладеть сразу несколькими системами невербальной коммуникации, которые позволят ему выступать полноценным участником общения в рамках не только родной, но и иноязычной культуры.

В центре внимания учителя ИЯ должны стоять такие вопросы, как обучение способам самовыражения, которые могли бы раскрыть слепому и слабовидящему обучающемуся богатую палитру чувств и эмоций и соответствующих им кинем; специфика формирования навыков и умений невербального общения при вступлении в контакт и его завершении, поддержании беседы и изменении ее направления, побуждении к действию; а также развитие компенсаторных способностей, использующих язык тела для детализации информации о свойствах, качестве и функциональном назначении объекта или явления при недостаточности языковых средств.

Для организации и осуществления образовательного процесса с учетом обозначенных проблем необходимо принять целый комплекс мер по преодолению трудностей межличностного взаимодействия. Он должен включать в себя использование специальных *коммуникативных стратегий* обучения невербальному общению слепых и слабовидящих учащихся. Представляется, что в первую очередь для обеспечения взаимодействия на уроке ИЯ необходима совместная разработка обучающимися и учителем системы «невербального этикета», которая представляет собой совокупность правил невербального поведения, понятных для всех сторон педагогического общения (как учителя, так и ученика), и отработка ее в игровых учебных ситуациях, типичных для урока ИЯ. Вместе с тем, опираясь на тактильную наглядность, принципиально важно предложить слепым и слабовидящим обучающимся ознакомиться с различными кодами невербальной коммуникации, принятыми в родной культуре и культуре страны изучаемого ИЯ, проанализировать их и установить аналогии и различия. Более того, активное привлечение в образовательный процесс ролевых игр позволяет осуществлять практику невербального общения и обогащать личный опыт обучающихся навыками и умениями продуктивной коммуникации с представителями различных лингвосоциумов.

Педагогическое общение посредством невербального взаимодействия учителя как с классом, так и с отдельным учеником позволяет более успешно реализовать функцию *контроля* на уроке ИЯ. Принимая во внимание многогранность толкования понятия «контроль», рассмотрим его в самом узком понимании — как «способ управления учебной деятельностью» [6, с. 342] слепых и слабовидящих обучающихся.



ся. Инструментом контроля в данном случае могут выступать контрольно-обучающие стратегии, назначение которых раскрывается в единстве контролирующей и обучающей функций. Другими словами, содержание и приемы контроля носят «обучающий характер и синтезируют ранее усвоенный языковой материал и приобретенные умения, обеспечивая их повторение и закрепление» [6, с. 342].

Правомерность данного утверждения подкрепляется тем, что депривация зрения, в разной степени ее проявления, оказывает негативное влияние не только на качество формируемых представлений об изучаемом объекте или явлении, но и на способы их закрепления и хранения в долговременной памяти. Своеобразие протекания таких процессов памяти, как сохранение и забывание, у слепых и слабовидящих в первую очередь обусловлено тем, что они не располагают достаточными возможностями для повторного восприятия учебного материала, в результате чего наблюдается резкое снижение уровня его дифференцированности и адекватности [8, с. 63]. В связи с этим перед учителем ИЯ встает задача не только обеспечить обучающихся с депривацией зрения полноценными представлениями, но и осуществлять их регулярное подкрепление и надежное закрепление в памяти. Именно эклектический подход к контролю через обучение позволяет нивелировать обозначенные проблемы и определить перспективы дальнейшего обучения ИЯ.

Для реализации контрольно-обучающих стратегий на уроках ИЯ могут использоваться традиционные приемы мнемотехники для слепых и слабовидящих обучающихся. К примеру, ассоциация с количеством и расположением пальцев, за каждым из которых закрепляется слово на ИЯ как часть логически завершенного предложения, в сознании слепых и слабовидящих школьников помогает фиксировать структуру различных типов предложений (повествовательных, отрицательных, вопросительных и других) на ИЯ, учитывающую не только наличие предполагаемых частей речи, но и их позиционную организацию по отношению друг к другу. В данном случае коррекция грамматических ошибок при использовании данной стратегии сопряжена с одновременным обучением и повторением пройденного материала. Например, при нарушении порядка слов в предложении или их пропуске на этапе контроля грамматических навыков обучающихся учитель указывает на тот палец, за которым закреплялось пропущенное слово и, активизируя процесс повторения, восстанавливает корректную лексико-грамматическую структуру предложения на ИЯ.

Выводы

Поставленные нами вопросы не исчерпывают проблематику сущности и механизмов невербального общения в процессе обучения слепых и слабовидящих, так же как и предложенные и апробированные нами стратегии. Tактические и методические приемы затронули лишь отдельные аспекты преподавания ИЯ в специальной школе. Однако



совершенно очевидно, что понимание сущности культуры невербального общения в процессе лингвистического образования обучающихся с депривацией зрения выходит далеко за рамки технического вопроса использования языка тела на уроке ИЯ. Она является сложной семиотической системой и выступает необходимым ресурсным и адаптивным средством, позволяющим переносить знания, навыки и умения из внешнего мира в личный языковой опыт обучающегося с депривацией зрения, и находит свое приложение не только в учебной деятельности слепых и слабовидящих школьников, но и в практике их межличностного и межкультурного общения. При этом точность восприятия учебного материала и полнота познания оказываются зависимыми от грамотного использования учителем ИЯ соответствующих стратегий обучения (эмотивных, когнитивных, регулятивных, коммуникативных и контрольно-обучающих) в образовательном процессе.

Список литературы

1. Вялкина Е. А., Портнов Е. А. Инклюзивное образование как педагогическая инновация // Вестник непрерывного образования. 2015. №3. С. 95–101.
2. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
3. Иванов В. Д., Иванова Е. В., Иванова А. В. Невербальная коммуникация учителя: проксемика классной комнаты // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. : Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. №4–1. С. 64–66.
4. Квасюк Е. Н., Яковлева О. А. Приемы для создания адаптивной среды для детей с нарушением зрения на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2015. №7. С. 37–42.
5. Климентьева В. В., Сарксян С. К. Особенности адаптирования материала при обучении слабовидящих и незрячих студентов // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2018. №8. С. 11.
6. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.
7. Латыпова Л. Ф., Дорофеева Е. Н. Современные тенденции разработки образовательных технологий для людей с нарушениями зрения // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сб. ст. VII Международ. науч.-практ. конф. : в 3 ч. Ч. 3. Пенза, 2017. С. 196–202.
8. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 1998. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0497/3_0497-1.shtml (дата обращения: 18.06.2019).
9. Мельникова Е. П., Орехова Т. Ф. Опыт обучения слепых и слабовидящих иностранному (английскому) языку с применением инновационной методики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59–4. С. 88–93.
10. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. М., 1998.
11. Прибылова Н. Г., Фролова С. В. Психофизиологическое сопровождение процесса обучения слепых и слабовидящих // Уникальные исследования XXI века. 2015. №4(4). С. 57–64.
12. Сигал Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против. Казань, 2017.



13. Симаева И.Н., Бударина А.О., Сундх С. Состояние и привлекательность инклюзивного и специального образования в России и странах Балтии // Балтийский регион. 2019. Т. 11, №1. С. 76–91.

14. Солнцева Л.И., Денискина В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения. М., 2004.

15. Тупоногов Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения : науч.-метод. пособие. М., 2005.

16. Чиркова Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. СПб., 2009.

17. *Teaching Students with Visual Impairments . A Guide for the Support Team* / ed. by G. Francis ; Saskatchewan Learning Gail Clark, Saskatchewan Learning, 2003. URL: <http://www.sasked.gov.sk.ca/k/pecs/se/publications.html> (дата обращения: 15.06.2019).

Об авторе

Анна Анатольевна Насырова – канд. пед. наук., доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: sabo_anna@mail.ru

The author

Dr Anna A. Nasyrova, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: sabo_anna@mail.ru