

А. А. Насырова

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО УСТНОРЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

Рассматриваются некоторые трудности овладения умениями иноязычного устного речевого общения учащимися с депривацией зрения. Изучаются такие вопросы, как семантизация слова на иностранном языке, формирование представлений и развитие умений межличностной и межкультурной коммуникации. Вместе с тем рассматриваются возможные пути преодоления обозначенных трудностей средствами иностранного языка в рамках лингвистического образования в специальных образовательных учреждениях III – IV видов.

This article focuses on challenges in teaching a foreign language to visually impaired students. The target questions include the acquisition of meaning, concept development, as well as interpersonal and cross-cultural communication. The author proposes optional ways of overcoming these problems during foreign language lessons for visually impaired students in specialized schools of types III – IV.

Ключевые слова: учащиеся с депривацией зрения, обучение иностранному языку, трудности обучения иноязычному устноречевому общению.

Keywords: visually impaired students, foreign language teaching, challenges in teaching foreign language speaking.

В настоящее время проблеме обучения слепых и слабовидящих учащихся уделяется большое внимание со стороны общества и государства. Вступили в силу нормативные документы, создающие правовую основу для обучения детей с депривацией зрения [6; 8; 9], создается комфортная информационно-технологичная адаптивная образовательная среда [1; 4; 14; 15], проводится научно-исследовательская деятельность по вопросам развития, воспитания и обучения слепых и слабовидящих в нашей стране [2; 3; 10] и за рубежом [17; 18].

Включение дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) в систему базового образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является еще одним шагом к решению глобальных вопросов развития, воспитания и обучения слепых и слабовидящих. Актуальность изучения ИЯ данной категорией учащихся обусловлена рядом социальных и психолого-педагогических причин. В первую очередь овладение ИЯ выступает эффективным средством социализации и адаптации таких учащихся к условиям жизни в современном социуме. При этом процесс овладения ИЯ выстраивает дополнительную систему координат для реализации активной позитивно-ориентированной жизненной позиции инвалида по зрению: расширяется круг его интересов; обозначаются пути развития безбарьерной и ресурсной образовательной среды;



появляются дополнительные возможности для самоопределения и успешной самореализации в предстоящей профессиональной деятельности. Наконец, изучение ИЯ оказывается неотъемлемой составляющей коррекционной направленности обучения, позволяющей нивелировать некоторые негативные последствия первичного или вторичного дефектов зрения.

Развитие умений устной иноязычной речи имеет принципиально важное значение в контексте лингвистического образования слепых и слабовидящих учащихся. Согласно требованиям к уровню языковой подготовке на базе специальной общеобразовательной школы III–IV видов [5; 12], учащиеся овладевают умениями устной речи в рамках того же содержания, объема и уровня, которые определены в Федеральном государственном стандарте для общеобразовательной школы [11].

В связи с этим возникает вопрос: какие сложности в овладении устной иноязычной речью слепыми и слабовидящими школьниками должны стать предметом специального изучения тифлопедагога-предметника, чтобы его педагогические усилия могли привести к достижению необходимого уровня овладения ИЯ и выполнению основных требований, предъявляемых к языковой подготовке учащихся с депривацией зрения?

Нам представляется, что помимо таких очевидных трудностей, как овладение лексикой устной иноязычной речи, корректное употребление лексических единиц в контексте, следует обратить внимание на формирование стратегических навыков при недостаточности языковых средств, развитие умений межкультурного общения и межличностного взаимодействия. Рассмотрим перечисленные трудности более детально.

Отправной точкой для реализации коммуникативного акта на ИЯ следует считать ознакомление учащихся с определенным объемом лексических единиц, необходимым и достаточным для осуществления продуктивного устноречевого общения. Ознакомление с лексическими единицами — это комплексный процесс, предполагающий овладение звуковой и графической формами слова, а также его значением на ИЯ. Если восприятие и понимание звуковой и графической форм слова может быть облегчено благодаря применению инновационных тифлотехнических средств обучения (программное обеспечение JAWS for Windows; аудиокниги; принтер, позволяющий перекодировать печатный текст в текст шрифтом Брайля и др.), то именно при изучении значения слова слепые и слабовидящие школьники сталкиваются с рядом сложных языковых и психолого-педагогических проблем.

Дело в том, что овладение значением слова теснейшим образом связано с полнотой представления об изучаемом предмете или явлении, которое формируется в сознании учащихся и за которым впоследствии закрепляется или уже используется слово на ИЯ. Примечательно, что даже для школьников, имеющих нормальное зрение, овладение значением иноязычного слова — это сложная и трудоемкая работа. Ее суть заключается в необходимости выхода мышления изучающего ИЯ за пределы индивидуальной культурно-обусловленной картины мира и готовности к восприятию, корректному пониманию и овладению именно того представления о предмете или явлении, которое традици-



онно существует в контексте картины мира носителей изучаемого языка. В противном случае процесс усвоения вокабуляра ИЯ произойдет лишь на уровне звуковой и графической формы слова, а его значение будет привычно «схвачено» из ресурса родной культуры, представления которой достаточно часто не совпадают с «аналогами» в изучаемом языке и культуре [13].

Нарушение зрения, затрудняя, ограничивая либо полностью исключая возможность зрительного восприятия, отрицательно сказывается на количестве и качестве формируемых представлений в масштабах не только своей культуры, но и культуры страны изучаемого языка. Представления слепых и слабовидящих характеризуются сужением круга представлений, их фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности и вербализмом [7].

Фрагментарность проявляется в том, что в представлении изучаемого объекта или явления зачастую отсутствуют многие существенные детали [7]. Например, незрячий школьник может спутать оленя и лося на том основании, что животные обладают большими рогами. При изучении лексического значения иноязычного слова учащийся с депривацией зрения может сконцентрировать внимание на отдельном элементе предмета или явления, домысливая представление о них, исключая при этом остальные детали в связи с тем, что они не попадают в доступное для его восприятия поле зрения. В результате представление оказывается неполным, лишенным целостности, а иногда и неадекватным отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется в формировании лишнего деталей и потому слабо дифференцируемого представления об изучаемом предмете или явлении [7]. Так, слепые и слабовидящие не могут установить различие между рыбами разного вида. Они отмечают наличие у них лишь головы, туловища, плавников и хвоста. Наиболее же характерные признаки: форма, величина, вариации цветовой унификации — остаются в тени, в результате чего образ памяти о рыбах, как и о любом предмете или явлении, оказывается обедненным и схематичным. В данном случае для учащегося с депривацией зрения определенную трудность представляет изучение культурно-обусловленных специальных признаков либо характеристик отдельных предметов или явлений, составляющих семантическое поле слова на ИЯ, так как именно такие детали часто оказываются вне обобщенных категорий выстраиваемой схемы.

Выпадение большого числа наиболее значимых свойств объектов, их деталей и признаков из сферы восприятия слепых или слабовидящих школьников и их недостаточный сенсорный опыт препятствуют образованию обобщенных представлений, в которых отображаются наиболее существенные свойства и признаки предметов. Этот дефект еще ярче проявляется при формировании общих представлений, содержащих признаки, характерные для ряда объектов, относящихся к одному виду или классу [7]. Например, такое происходит при изучении на ИЯ темы «Мой дом» и классификации элементов мебели.

Что касается вербализма представлений, наблюдается нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преодо-



ления последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта [7]. Вербализм представлений хорошо иллюстрируется широким использованием незрячими описаний объектов, в которых фигурируют недоступные для осязательного восприятия признаки. Так, слепой учащийся формально оперирует словосочетанием “the blue sky” («небо голубое»), однако он не имеет возможности подкрепить его значение индивидуальным сенсорным опытом.

Несмотря на все сложности, особенности овладения значением иноязычного слова слепыми и слабовидящими учащимися в значительной степени могут быть нивелированы посредством коррекционной работы учителя ИЯ, направленной, в первую очередь, на формирование полноценного полисенсорного представления, образ которого максимально отражает все признаки и характеристики реального объекта или предмета, изучаемого в рамках дисциплины ИЯ. С этой целью предлагается максимальное использование остаточного зрения и всех сохранных анализаторов учащихся, а также активизация ресурсов памяти и мышления — в большей мере, чем у зрячих учащихся. Однако принципиально важна, на наш взгляд, следующая логика формирования представлений:

- 1) формирование представления об изучаемом предмете или явлении, принятого в родной культуре;
- 2) формирование представления об аналогичном предмете или явлении, принятого в культуре страны изучаемого ИЯ;
- 3) обязательное сравнение данных представлений посредством приемов познания: анализа и синтеза;
- 4) закрепление за представлениями соответствующих слов на русском и иностранном языках;
- 5) отработка лексических единиц посредством использования языковых и коммуникативных упражнений.

Наш опыт показывает, что успешность формирования адекватных представлений учащихся положительно влияет на развитие умений корректного использования лексических единиц в контексте, а также стратегических умений продуктивной реализации коммуникативной задачи при недостаточности языковых средств.

Еще одним и не менее важным аспектом в процессе обучения иноязычному устноречевому общению учащихся с депривацией зрения является необходимость актуализации их социальных навыков и умений личностного и межкультурного взаимодействия.

При сохранении нормы зрения в процесс коммуникации активно подключаются зеркальные системы мозга [16], позволяющие считывать невербальное поведение собеседника и вызывать ответную эмоциональную и поведенческую реакцию, соответствующую контексту и ситуации общения. Недостаток же зрения или его отсутствие в значительной степени ограничивает возможности полноценного, а в некоторых случаях и адекватного восприятия невербального и эмоционального поведения партнера по общению при коммуникативном взаимодействии.

Человеку с нормой зрения, который не знаком с данной особенностью слепых и слабовидящих, трудно корректно интерпретировать их



поведенческие реакции. Это проявляется в том, что в процессе устно-речевого общения слепой или слабовидящий учащийся иногда не поддерживает зрительный контакт с собеседником (его взгляд чаще отведен в сторону); общение сопровождается навязчивыми движениями; жестикация, поза и мимика оказываются невыразительными, безэмоциональными и не всегда отвечающими содержанию коммуникативного акта. В результате при межличностном взаимодействии слепого или слабовидящего со зрячим оппонентом последний характеризует первых как пассивных, безэмоциональных, а иногда как «непонятных» собеседников.

Следует учитывать некоторые особенности поведения слепых, специфичные для них именно в силу отсутствия зрения. Например, слепой учащийся может, опираясь телом о парту, развернуть голову активно слушающим ухом к источнику звука. Такая поза слушания может вызвать недоумение у педагога, не знакомого с особенностями восприятия слепыми звучащего текста, хотя данная поза весьма характерна для внимательного отношения слепого к речи учителя-собеседника.

Слепым и слабовидящим свойственна и так называемая *индивидуальная проекция действительности*, которая формирует следующую мысль учащегося: если ему недоступно полноценное зрительное восприятие окружающего его мира, то и восприятие его самого в данном мире другими людьми нечеткое и размытое. Подобные мысли провоцируют отклонения в поведении учащихся, поскольку им кажется, что они не могут быть замечены или контролируются со стороны учителя либо партнера по общению.

Отдельное место занимает вопрос межкультурной коммуникации, в рамках которой слепой и слабовидящий, вступая в контакт с представителем иноязычной культуры, для продуктивного взаимодействия должен выстраивать свое невербальное поведение в соответствии с требованиями и нормами, принятыми в стране изучаемого ИЯ. В данном случае возникает потребность в овладении еще одной системой правил поведения, в чем-то отличной от системы, принятой в родной культуре.

Для преодоления обозначенных проблем личностного и межкультурного устно-речевого общения представляются оптимальными разработка и применение специальных технологий и стратегий обучения, использующих интеграцию теоретических знаний и практических умений тифлопедагога и учителя-предметника по ИЯ. Эти технологии и стратегии должны быть ориентированы на:

- 1) проектирование и организацию специальной системы поведенческих актов и расшифровку их значения в зависимости от ситуации общения;
- 2) надстройку указанной системы над существующим опытом невербального поведения учащихся с целью его коррекции и адаптации к нормам и правилам, принятым в родной культуре;
- 3) проектирование и создание системы поведенческих актов, актуальных для культуры страны изучаемого ИЯ, и расшифровку их значения;



4) развитие представлений слепых и слабовидящих учащихся о способах корректного невербального поведения посредством сравнения основных элементов двух систем невербального поведения – в родной и иноязычной культурах;

5) развитие умений адекватного взаимодействия в условиях межличностной и межкультурной коммуникации.

В данной статье актуализируются лишь некоторые вопросы, связанные с проблемой обучения иноязычному устноречевому общению учащихся с депривацией зрения, и обозначаются пути преодоления существующих проблем. В целом развитие умений иноязычного устноречевому общению у слепых и слабовидящих учащихся представляет собой комплексный, многоаспектный процесс, содержание которого должно учитывать всю систему психолого-педагогических характеристик учащихся с депривацией зрения и особенностей их первичного дефекта; ориентироваться на коррекционную функцию обучения, нацеленного на преодоление существующих вторичных дефектов. При этом необходимо не упрощать образовательный контент, а предоставлять дополнительные возможности учащимся этой особой группы для полноценного овладения требуемым объемом учебного материала в целях гармоничного развития их личности в процессе иноязычного образования.

Список литературы

1. Буданова Л.Б. Построение модели инновационного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.

2. Горская И.А. О проблемах изучения иностранного языка слепыми, глухими и слабовидящими студентами // Художественное образование и наука. 2014. №1. С. 33–37.

3. Денискина В.З. Специальные образовательные потребности детей с глубоким нарушением зрения // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. №5. С. 45.

4. Данкин Н.С., Шутенко А.И. Модель адаптивной образовательной среды обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2014. № 6(12). С. 27–36.

5. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие. М., 2000. URL: <https://studfiles.net/preview/1763353> (дата обращения: 18.03.2018).

6. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве : закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. №16 // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/37188011763353> (дата обращения: 18.03.2018).

7. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие. СПб., 1998 // Педагогическая библиотека. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0497/3_0497-1.shtml1763353 (дата обращения: 18.03.2018).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 №1598 // Сайт Министерства образования и науки Рос-



сийской Федерации. URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/51321763353> (дата обращения: 18.03.2018).

9. *Примерная* адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/03_PrAOOP_slepye_03_04_2105.pdf1763353 (дата обращения: 18.03.2018).

10. *Тупоногов Б.К.* Контроль процессов функционирования специальных школ II и IV видов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №6. С. 15–22.

11. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 кл.) // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/23651763353> (дата обращения: 18.03.2018).

12. *Allman C. B., Lewis S.* ECC Essentials: Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments. N. Y., 2014.

13. *Lado R.* Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. Michigan, 1996.

14. *Lewis L. S.* iOS in the Classroom: A Guide for Teaching Students with Visual Impairments. N. Y., 2016.

15. *McKenzie A. R., Lewis S.* The Role and Training of Paraprofessionals Who Work with Students Who Are Visually Impaired // Journal of Visual Impairment & Blindness. 2008. Vol. 102, № 8. P. 459–471.

16. *Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V.* Mirrors in the Mind // Scientific American. 2006. Vol. 295, iss. 5. P. 54–61.

17. *Waterfield J., West B.* Meeting the specific requirements of Blind and Partially Sighted Students studying in Higher Education in the UK University of Plymouth. Plymouth, 2008. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5a0e/c1c763420983e97.aed67a8613a1dcfbff62f.pdf1763353> (дата обращения: 18.03.2018).

18. *Slavin R. E.* Educational Psychology. Theory and Practice. N. Y., 2018.

Об авторе

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

E-mail: sabo_anna@mail.ru

The author

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

E-mail: sabo_anna@mail.ru