

УДК 376.353

О.П. Коляда

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті розглядаються сучасні підходи до визначення понять "монологічне мовлення", "зв'язне мовлення", "текст". Обґрунтовується необхідність використання аутентичних текстів як засіб розвитку монологічного мовлення слабочуючих учнів.

Ключові слова: монологічне мовлення, зв'язне мовлення, текст, аутентичний текст.

В статье рассматриваются современные подходы к определению понятий "монологическая речь", "связная речь", "текст". Обосновывается необходимость использования аутентичных текстов как средства развития монологической речи слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: монологическая речь, связная речь, текст, аутентичный текст.

Современная концепция развития человеческого потенциала декларирует, что смысл и цель экономического, и в целом общественного развития, состоят в расширении возможностей каждого человека реализовать свой потенциал и устремления, вести здоровую, полноценную, творческую жизнь [2].

Формирование активной жизненной позиции и ответственности за свою судьбу, готовности к взаимодействию в социуме, успешная профессиональная интеграция людей с нарушением слуха невозможны без овладения ими социокультурной компетенцией. Основным средством социализации детей с нарушением слуха, по мнению ряда зарубежных и отечественных ученых, является устная речь (Л.П. Назарова, П. Янн, Е.З. Яхнина и др.).

Наиболее сложным речевым проявлением является связное *монологическое высказывание*, характеризующееся единством смысловой цельности и связности языкового оформления (В.К. Воробьева).

Развитие монологической речи учащихся с нарушением слуха на протяжении многих десятилетий остается одной из актуальных проблем сурдопедагогики. Это обусловлено тем, что глубокое

нарушение слуховой функции в раннем возрасте резко меняет условия и возможности овладения устной речью, разрывая природную связь между восприятием речи и ее воспроизведением. Интерес к указанной проблеме поддерживается и тем, что связная монологическая речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, в то же время является "каналом развития интеллекта", средством получения знаний и их контроля, играет значительную роль в обеспечении благополучного социального взаимодействия детей с нарушениями слуха (Л.М. Быкова, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко).

По мнению В.К. Воробьевой, трактовка связной речи, разрабатываемая в психологии и психолингвистике, "оказала существенное влияние на развитие методической мысли и явилась основой научного совершенствования обучения монологическому высказыванию" [1, с. 16]. Впервые понятие связная (монологическая, контекстная) речь как длительная форма воздействия на слушателя была выделена Л.П. Якубинским. С.Л. Рубинштейн отмечал, что связная речь строится на умении раскрыть мысль в связном речевом потоке, и выделил в связной речи два плана: мыслительный и речевой.

По определению М.Р. Львова, связной считается такая речь, "которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты". К её особенностям относят: связность, развёрнутость, наличие предварительного обдумывания, логическую последовательность изложения и относительную смысловую завершённость, односторонний и непрерывный характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнёра, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский).

А.А. Леонтьев подчеркивал, что устная монологическая речь в сравнении с диалогической является более произвольной. По словам ученого, "монологическая речь не "течет" сама по себе: чтобы осуществить ее, говорящий обычно должен иметь какое-то содержание, лежащее вне ситуации говорения, и уметь в порядке произвольного акта построить на основе этого внеситуативного и внеречевого содержания свое высказывание или последовательность высказываний" [4, с. 253]. Особо исследователь акцентировал внимание на том, что монологическая речь является "организованным видом речи".

В качестве основных характеристик связной монологической речи А.А. Леонтьев выделяет цельность и связность, четко дифференцируя эти понятия. Под цельностью ученый рассматривает психологическую категорию, заключающуюся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. При этом осуществляется планирование всего рассказа, как речевого целого, и планирование составляющих его частей – предложений. Исследователь подчеркивает, что проблема цельности тесно связана с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения. Категория связности, по мнению А.А. Леонтьева, проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотношенности предложений по длительности звучания [4].

Г.Я. Зимина характеризует монологическое высказывание как системную коммуникативную единицу монологической речи, которая, будучи цельным, функционально, структурно и тематически завершенным, логически связанным минимальным тематическим высказыванием, представляет собой сложное единство высказываний низлежащих уровней, объединенных общей коммуникативной целью, темой, синтаксическими и стилистическими особенностями и используемое в устной и письменной формах общения [3]. В работах Н.Д. Зарубиной, М.А. Захаренковой, Е.И. Мотиной, О.А. Нечаевой указывается на то, что под монологической речью понимается речь не только с длительной формой воздействия при общении, но и с наличием в ней в пределах её минимальных единиц типологического смыслового и структурного единства высказывания: монологическое повествование с развивающимися действиями, монологическое описание с перечислением одновременных признаков в объекте и монологическое рассуждение с причинно-следственными отношениями.

В современной психологической и психолингвистической литературе наряду с терминами "монологическая речь" и "связная речь" как синонимичное используется понятие "текст". Ученые проводят многоаспектное исследование текста: анализируется его статус, внешняя и внутренняя структура, свойства. В.А. Бухбиндер считает, что текст синтезирует в себе языковые сущности и речевые свойства. Он одновременно является единицей языка и произведением речи. Такое системное психолого-лингвистическое понимание категории "текст" используется лингвистами для характеристики связной развёрнутой речи, т.е. он изучается как "язык в действии" (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев).

Г.А. Золотова пропонує розглядати тексти або їх фрагменти, блоки, як реалізацію комунікативних, або реєстрових різновидностей мови. Вона виділяє блоки репродуктивного (образотворчого), інформативного, генеритивного реєстрів. Ці блоки в взаємодії з блоками інших реєстрів, з однієї сторони, формують структуру тексту, а, з іншої сторони – служать одиницями членення при його аналітичному розгляді. Якщо тип тексту передбачає однорідність реєстрового рішення, розмір гомогенних блоків зростає до цілого тексту.

В психолінгвістических дослідженнях текст розглядається спочатку як лінгвістический об'єкт, як вербальне явище, на рівні якого взаємодіє мова і мислення (Н.І. Жинкін, І.А. Зимня, А.А. Леонтьєв). В лінгвістическому аспекті під текстом розуміють єдине смислове і структурне ціле, включаюче зв'язані між собою і тематически об'єднані закончені смислові відрізки [А.А. Леонтьєв, М.Р. Львов, Л.П. Якубінський]. Н.І. Жинкін розглядає текст як самостійну лінгвістическу і психологіческу одиницу, як багаторівневе, ієрархічески організоване ціле, скреплене ієрархією предикатів, яке має два плану: план змісту (внутрішній, мислительний план) і план вираження (зовнішній, мовний рівень) [4]. А.А. Леонтьєв виходить з того, що текст є функціонально завершене мовне ціле, комунікативно-мовна одиница, яка характеризується цілісністю в структурно-смиловому і зв'язаністю в мовному плані.

З.Я. Тураєва слід за І.Р. Гальперініним приймає вузьке визначення тексту, яке виключає з розгляду усну мову і визначає текст з точки зору різних параметрів:

- онтологіческого (текст представляє собою сукупність пропозицій, об'єднаних в структуру різними типами зв'язу, єдністю прагматическої установки і визначеною інформацією);
- гносеологіческого (текст є відображена і заломлена в свідомості і реалізована в мовній матерії картина реального або альтернативного можливого світу);
- епістеміческого (під текстом можна розуміти рівень мовної системи, засіб втілення і фіксації знань).

Теорія тексту як процесу і результату складної мовно-мислительної діяльності лягла в основу удосконалення методики навчання монологіческої мови. Сучасний підхід передбачає відмову від вузько лінгвістического розуміння монологіческої мови як визначених видів усних і письмових

изложений и сочинений, и акцент на содержательной стороне высказывания [1, стр. 16].

Следует особо подчеркнуть, что, по мнению ученых (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов), умения и навыки монологической речи при спонтанном развитии не достигают необходимого уровня даже у нормально развивающихся детей. Особенности монологической речи, характерными для нормально развивающихся детей, являются:

- прерывистость, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в "срывах" начатого слова или предложения;

- интонационная нерасчлененность речи, т.е. произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного отграничения их друг от друга;

- отсутствие интонации целого текста, которое обычно связано с отсутствием определенного замысла высказывания;

- интонационный монотон.

Только в условиях специально организованного обучения даже слышащие дети овладевают монологом в его зрелой и структурированной форме.

Исследователи выделяют умения, необходимые для развития монологической речи учащихся (ее содержательной и внешней сторон):

- определять объем содержания и границы темы;
- подчинять речевое сообщение основной мысли;
- собирать материал;
- систематизировать материал;
- строить сочинения различных видов;
- правильно и ярко выражать мысль;
- осуществлять контроль за собственной речью.

В соответствии с положениями психолингвистического подхода, речевая деятельность обеспечивается внутренней языковой системой, которую Л.В. Щерба назвал "психофизиологической речевой организацией индивида". Ученые особо подчеркивают, что любой ребенок может перерабатывать доступный ему языковой материал, предопределяемый уровнем его общего психического развития, а также степенью созревания соответствующих отделов мозга. Поэтому в основе обучения монологической речи должно лежать определение того, что собой представляет временная языковая система детей: какие единицы ее образуют и каковы правила их употребления.

С позиции психолингвистического подхода, важной задачей коррекционной педагогики является необходимость выявления общих и специфических закономерностей формирования речи при разных

видах сенсорных или интеллектуальных нарушений (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Л.А. Пиотровская, Л.В. Щерба и др.). Т.е. учителю-дефектологу важно знать, качество каких временных языковых систем такое же, как и при нормальном онтогенезе, а при каких внутренняя языковая система становится "асистемной", насколько длительным является период функционирования какой-либо одной языковой системы.

Обучение детей с нарушением слуха связной речи является специальной задачей образовательного процесса (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский А.И. Дьячков, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Э.И. Леонгард, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф). Оно базируется на целевых установках общей педагогики, которые остаются обязательными и для этой категории детей.

Вместе с тем, как свидетельствуют исследования развитие речи детей с нарушением слуха это, в большей или меньшей степени, изменение естественного пути формирования устной речи (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин). Это процесс, который не может быть реализован в практике обучения глухих и слабослышащих детей в виде типичного, естественного пути развития слышащих детей, исследователи отмечают, что стремление строить обучение глухонемых устной речи по образцу обучения слышащих должно быть проведено крайне осторожно, не упуская из виду специфических особенностей речевой функции у детей, лишённых слуха (Р.М. Боскис).

В научно-методической литературе большое внимание уделяется исследованию факторов, влияющих на формирование речи детей с нарушением слуха. К объективным условиям относят: время наступления потери слуха наличие сопутствующих нарушений развития, время обнаружения нарушения слуховой функции и начала проведения коррекционно-педагогических мероприятий. Среди субъективных факторов выделяют: интеллект ребёнка, одарённость к языку. Социальными факторами выступают готовность и реальное участие семьи в процессе педагогической помощи своему ребёнку. Влияние патологии в периферическом отделе слухового анализатора на речевое развитие всесторонне исследовались в сурдопедагогике (И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Л.В. Нейман, Т. В. Пелымская, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко). Даже такое, казалось бы, незначительное, снижение слуха в пределах 15-20 дБ способно осложнять восприятие речи и затрудняет понимание языковых единиц (В.И. Бельтюков, С.С. Ляпидиевский, Л.В. Нейман, М.Е. Хватцев, Е. Л. Черкасова). Именно ограниченные возможности восприятия и понимания устной речи как средства коммуникации и трудности её

овладением определяют специфику методики формирования речи детей с нарушением слуха.

Формирование способности использовать речь как средство общения у слабослышащего ребенка, эффективно использующего слуховой аппарат, предполагает обязательное развитие слухового восприятия окружающих звуков и речи (способность обнаруживать, различать, опознавать и распознавать неречевые звуковые образы и акустические корреляты разных речевых сигналов – дифференциальных признаков фонем и самих фонем, слогов, слов, фраз; формирование базы слуховых образов этих сигналов в памяти). Формирование слуховых умений в различении и опознавании акустических (речевых и неречевых) сигналов, в свою очередь, ускоряет и обогащает социальное и коммуникативное развитие детей с нарушениями слуха. И развитие экспрессивной речи: умение порождать и развивать замысел высказывания, преобразовывать иерархическую структуру замысла в линейную последовательность речевых единиц и формирование в памяти необходимой для этого информации; это информация о значении слов, правилах их изменения и соединения в высказывании, употребления в речи, а также двигательных программах артикуляторных органов, обеспечивающих генерацию речевых сигналов с соответствующими акустическими характеристиками [6].

В настоящее время в школах для детей с нарушением слуха реализуется разработанный в 50-е годы XX века, коммуникативный подход обучения языку, направленный на развитие словесной коммуникации в тесной связи с развитием мышления и практической деятельности детей (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская). Было предложено организовать обучение языку в плане развития языковой способности учащихся, формирования разных видов речевой деятельности, что предполагало повысить уровень осознанности употребления речевых средств и исключить формальное заучивание речевого материала. Однако даже в условиях полной реализации коммуникативного подхода в развитии связной речи детей с нарушением слуха наблюдается ряд стойких особенностей: трудности в осмыслении воспринятого, неполное раскрытие основной мысли рассказа, нарушение логики, нарушение соотношения между основными частями высказывания, использование своеобразных синтаксических конструкций, большое количество грамматических и речевых ошибок, отсутствие навыков самоконтроля.

Речевая деятельность – это двусторонний процесс, в котором участвует субъект, формирующий текст и субъект, воспринимающий его (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Восприятие любого

текста является по сути, текстопорождающей деятельностью, поскольку, как установлено в современной лингвистике, в процессе этой деятельности реципиент создает свой собственный текст, который лишь условно можно считать тождественным исходному. Многие сурдопедагоги справедливо указывают, что для большинства учащихся с нарушением слуха создание собственных высказываний значительно затруднено или невозможно, усвоение речевого материала остается формальным и не используется в реальной речевой коммуникации (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, В.А. Синяк).

Становится очевидным, что основные проблемы детей с нарушением слуха связаны не только с восприятием речи, но и с ее пониманием, не с воспроизведением фразы, а с формулированием мысли в наиболее точной и доступной для собеседника форме (Ф.Ф. Рау, Т.А. Соловьева). Меняется традиционное понимание развития связной речи детей с нарушением слуха как обучение созданию высказываний.

Современная цель обучения языку слабослышащих учащихся определяется как необходимость ввести детей в языковую действительность, в содержательный мир языка, создав условия для разностороннего личностного развития, социальной адаптации; использовать процесс обучения языку как ведущий путь приобщения их к современной культуре.

Поэтому для специальной школы нужны такие приемы обучения языку, которые бы стимулировали взаимосвязанное коммуникативное (речевое), когнитивное развитие учащихся с нарушениями слуха, обеспечивали возможность социокультурного образования, направленного на формирование готовности личности к интеграции в современное культурно-образовательное пространство.

В 2010-2011 учебном году в учебных планах специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха было изменено название предметной области коррекционных занятий с "развития слухового восприятия и коррекции произношения" на "развитие устной речи и слухового восприятия". Таким образом, поле деятельности учителя-дефектолога (сурдопедагога) значительно расширилось: с формирования произносительных умений акцент перенесен на развитие устной речи как средства общения.

Мы предположили, что основным средством развития устной речи (ее восприятия и воспроизведения) может выступить аутентичный текст, так как ориентирует занятия по развитию устной речи и слухового восприятия на реальную коммуникацию, создает основу для обучения естественному речевому поведению в самых разных ситуациях повседневной жизни.

До настоящего времени на коррекционных занятиях использовались тексты, четко ориентированные на доступность учащимся по содержанию и грамматическому оформлению, так называемые "искусственные дидактические модели" (В.П. Белогрудова). Авторские тексты чрезмерно упрощались, "препарировались", не всегда учитывали интересы учащихся. Содержание текста определялось лексикой и грамматикой, представленной к изучению, и сам текст выступал не как средство передачи информации, а способ презентации новых языковых единиц.

Аутентичные же тексты – это собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий коммуникации, а не для учебной ситуации (И.И. Халеева). Работа с такими текстами должна отражать свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах между конкретными людьми, адресно ориентирована.

Необходимо отметить, что понятие "аутентичность" несводимо лишь к отбору лексики и правильному грамматическому оформлению высказывания. Важную роль при отборе текстов для учебных занятий играет оценка их содержательной стороны. Содержательные аспекты аутентичности учебного текста включают культурологическую, информативную, ситуативную, реактивную, аутентичность оформления (Е.В. Носович, Р.П. Мильруд).

Следует отметить, что аутентичные тексты могут быть слишком сложными и не отвечать конкретным задачам и условиям обучения. Поэтому возможно и компромиссное решение: создание методически аутентичных текстов (тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам). Они должны соответствовать, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой – методическим требованиям, языковому и интеллектуальному уровню развития учащихся.

М.С. Мацковский определяет параметры текста, влияющие на его трудность:

- элементы словарного состава текста;
- факторы, связанные со структурой предложений;
- количественные характеристики концептуальной насыщенности текста;
- мера того интереса, с которым читает данный текст (степень интереса, который вызывает данный текст) [5, с.129].

Несомненно, что в учебном процессе не должны использоваться крайние позиции – в содержании занятий по развитию устной речи и слухового восприятия должны присутствовать как аутентичные, так и модельные тексты. Но и те, и другие должны соответствовать языковой компетенции учащихся и отражать реалистические модели

письменного или разговорного языка.

Мы предполагаем, что включение аутентичных текстов в работу по формированию монологической речи учащихся с нарушениями слуха, создает благоприятную почву для развития устной речи как средства общения, обеспечивает активность и личностную заинтересованность, опору на имеющийся опыт в языке и общении и, в конечном счете, формирует социокультурную компетентность учащихся. Разработка методики формирования монологической речи на коррекционных занятиях (фронтальных уроках, групповых и индивидуальных занятиях) средствами аутентичных текстов и определение приемственности в работе является целью нашего исследования.

Список використаних джерел

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / Пер. с англ.; ПРООН – М.: Изд-во "Весь Мир", 2010. – 232 с.
3. Зими́на, Г.Я. Обучение старшеклассников некоторым функциональным разновидностям монологического высказывания / Г.Я. Зими́на // Вопросы совершенствования процесса обучения иностранному языку в средней школе и вузе. – Горький. – 1978. – Вып. 3. – С. 42-53.
4. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Медицина, 1974. – 312 с.
5. Мацковский, М.С. Проблемы читабельности печатного материала / М.С. Мацковский // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 126–142.
6. Черкасова, Е.Л. Логопедическое воздействие при нарушениях речи, осложненных минимальными расстройствами слуховой функции: дис. канд. пед. наук: 10. 00.03 / Е.Л. Черкасова. – М.: Институт специальной педагогики, 2001. – 232 с.

In the article considers modern approaches to definitions of the concepts such as “monologue”, “connected speech”, “text”. It gusticius the necessity of the use of authentic texts ac a means of development of monologue speech of hearing children.

Keywords: monologue speech, connected speech, text, authentic text.

Отримано 2.10. 2011