

6. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.П. Царькова. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
7. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? /Р.К. Миньяр-Белоручев //Иностр. яз. в шк. – 1996. - №1. – С.2 - 8.
9. Galisson R. La formation en question / R. Galisson, Puren C. – Paris: Cle international, 1999. – 128 p.

**З.Д. Чимбеева**

Россия, Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

**Коммуникативная компетенция в обучении чтению на бурятском языке  
как неродному в младших классах и возможности взаимосвязанного обучения  
рецептивным видам речевой деятельности**

В данной статье утверждается необходимость введения понятия *компетенция* в методику преподавания бурятского языка, поскольку это закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного, основанное на общей теории овладения и владения языком в условиях обучения. Формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение различными видами речевой деятельности. В сложившихся условиях наиболее универсальным способом общения представляется чтение, которое формируется во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности.

*Z.D.Chimbeeva*

**Communicative Competence in Teaching Reading  
(in Buryat as a Foreign Language)  
in Junior School and Possibilities of Interrelated Teaching Receptive Skills**

The author asserts the necessity to introduce the notion of “competence” into the methods of teaching Buryat. This necessity is caused by the fundamental understanding of the aims of teaching Buryat as a foreign language based on the general theory of language acquisition and language proficiency in conditions of teaching. Communicative competence presupposes acquisition of different communicative skills. It is reasonable to single out the most universal and, at the same time, available skill, that is reading, taking into consideration that communicative competence is developed through the interrelation of all communicative skills.

Одной из основных задач обучения бурятскому языку как неродному является формирование у учащихся знаний, навыков и умений, которые позволят им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям бурятского народа. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся, поэтому изложение материала дается в следующем ракурсе: 1) введение понятия *компетенция* в методику преподавания бурятского языка - закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного, основанное на общей теории обучения языкам в условиях обучения; 2) коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности и в их взаимодействии.

В контексте новых воззрений на процессы усвоения учащимся неродного языка на вопрос о том, что следует понимать под владением неродным языком, ответ кратко сформулирован Н.Д.Гальсковой следующим образом. Владеть неродным языком – значит *быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке*, при этом основным критерием владения языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность. Одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом (Гальскова Н.Д., 2006, с.17).

Владение неродным языком - многомерное понятие, все составляющие понятия «владение неродным языком» можно свести к общей и коммуникативной компетенции (Современные языки: изучение... 1996, с.5).

Если в области методики преподавания иностранных языков, русского как иностранного в качестве конечной цели обучения называют коммуникативную компетенцию и понимают ее как способность и реальную готовность к общению, если «...формирование коммуникативной компетенции, предполагает овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний», (Быстрова, 2004, с.21), то об этом же можно говорить в области преподавания вторых языков. Значит, в преподавании бурятского языка как неродного конечная цель – формирование коммуникативной компетенции; этой цели, по сути дела, подчинен весь процесс обучения. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию, как известно, составляют:

1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, - прагматический компонент коммуникативной компетенции;

3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально -культурными особенностями чужого лингвосоциума,- социолингвистический компонент коммуникативной компетенции.

Насколько целесообразно вводить понятие *компетенция* в методику преподавания бурятского языка как второго? Нужны ли они? Не результат ли это экспансии, а может быть, и просто механического перенесения методики преподавания иностранных языков? Представляется, что введение этого понятия - закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного. Коммуникативная компетенция в чтении, представляя собой сложный объект, включает лингвистическую, лингвосоциокультурную, паралингвистическую компетенции. Само же чтение – это процесс реализации определенного уровня коммуникативной компетенции читающего, не сводимый к знанию значений языковых форм и структур. Чтение представляет собой процесс восприятия, понимания (декодирования) и переработки информации, содержащейся в письменном тексте. Чтение, по З.И. Клычниковой, представляет собой “процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка” (Клычникова, 1983, с.6). Данное определение отражает основные характеристики зрелого чтения, когда можно говорить о совершенном владении этим коммуникативным умением. Известно, что глаз читающего осуществляет в норме короткие скачки, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации.

У начинающего чтеца глаза не только движутся вперед, но и делают обратные (регрессивные) движения, которые свидетельствуют о слабо развитой технике чтения, о неумении преодолевать направленность внимания на внутреннее проговаривание и о том, что восприятие не получило должной завершенности. Напомним, что механизм чтения складывается из системы многих ориентаций, более всего зрительного порядка. Именно со зрительных восприятий печатного или рукописного слова или предложения, или текста и начинается чтение. Через зрительные опознания букв, буквосочетаний и отдельных слов идут сигналы в те разделы мозга, где хранятся знания, сведения об

эталонах – образцах букв, об их связях со звуками, способами обозначения отличительных признаков звуковых вариантов разных фонем.

Процесс овладения умением читать на бурятском языке учащимися младших классов осуществляется при недостаточно сформированных механизмах чтения на родном языке, а порой при отсутствии опыта в данном виде коммуникативной деятельности. Но нужно учитывать, что почти все дети поступают в школу, будучи уже знакомые с “тайнами” слияния звуков из русского языка. При обучении детей чтению надо учитывать ту его особенность, что глаза при чтении, как это было установлено психологией, двигаются не равномерно по строке, а скачками, короткими «пробежками».

После каждой из них возникает короткая остановка – фиксация. Именно в это время и происходит опознание одной или нескольких букв, слов и даже группы слов. Фиксируя даже одну букву, глаза в своем движении по строчке замечают и несколько соседних с ней букв – это поле чтения.

Существенно важным является с самых первых шагов по овладению ребенком умения чтения методически обеспечить занятия таким образом, чтобы поле чтения охватывало по меньшей мере две буквы, образующие слияние. С самого начала используются как обратные, так и прямые слоги. На этом этапе очень важно учитывать отличие слогаделения бурятского языка от русского: в русском языке количество слогов совпадает с количеством гласных, а в бурятском две одинаковые рядом стоящие гласные относятся к одному слогу со структурой ГГС, СГГ и СГГС. Если этот момент оставить без внимания, то получим два типа ошибок: 1) дети будут воспринимать и читать долгие гласные как элементы разных слогов: *хэиээл* – [хэ-иээ-эл] вместо [хэ-иээл]; не будут дифференцировать чтение (и восприятие на слух) слов типа *хара* – *черный*; *хараа* – *смотрел*. Тренировка начинается с чтения слогов, построенных из одинаковых букв: *ла-ал, лу-ул, ло-ол* и т.п. Особое внимание уделяется правильному произнесению специфичных бурятских букво-звуков, краткости и долготы. Далее подключаются слоги, построенные из сочетания одной и той же буквы с разными гласными и согласными, последующее подсоединение согласного к прямому слогу (СГ+С) также не вызывает затруднений. Чтение двусложных и многосложных слов опирается на отработку отдельных слогов, слов, разделенных на слоги.

При восприятии слов детьми шести – семилетнего возраста их различение и узнавание являются самостоятельными процессами, поскольку различение требует наличия всех дифференциальных признаков слова, а процесс узнавания не опирается на все признаки. Единицей восприятия у начинающего читателя является слово. Назовем ряд фактов, свидетельствующих о том, что узнавание происходит не побуквенно, а целыми словами: а) время, затрачиваемое на опознание кратковременно предъявленного слова, равно времени, затрачиваемому на опознание буквы, а опознание двух и трех несвязанных букв требует больше времени, чем опознание слова; б) слова, состоящие из четырех букв, называются быстрее, чем бессмысленные комбинации, составленные из того же числа букв; в) слова узнаются, когда составлены из очень мелких букв, опознать, которые если они предъявлены изолированно, на таком расстоянии практически невозможно; г) длинные слова с оптически характерной формой узнаются лучше, чем более короткие, но с менее характерной формой. Приведенные положения существенны для методики обучения чтению в младших классах, поскольку они свидетельствуют о том, что механизмы чтения формируются не в процессе изучения алфавита, а в процессе работы с графическими единицами объемом не менее, чем слово.

В условиях реального учебного процесса коммуникативная компетенция и умения в чтении формируются в условиях несовершенного владения бурятским языком, что заставляет говорить об уровнях коммуникативной компетенции в чтении, реально достижимых в заданных условиях. Учитывая результаты методистов, исследовавших проблемы чтения как вида речевой деятельности (А.Н.Соколов, А.А.Смирнов,

З.И.Клычникова, И.А.Зимняя, З.А.Смелкова, Т.Н.Протасова, И.К.Гапочка), чтение стали понимать как «процесс реализации определенного уровня коммуникативной компетенции читающего, не сводимый к знанию значений языковых форм и структур» (Костомаров, Митрофанова, 1990, с. 37). Было признано, что уровни понимания при чтении могут быть весьма различны – от умения приблизительно понять текст до творческого прочтения.

Целевые установки в области чтения на бурятском языке в начальной школе соответствуют уровню выживания и допороговому уровню, что предполагает понимание в тексте знакомых слов, а также простых предложений; понимание очень коротких простых текстов, умение найти интересующую информацию.

С точки зрения мыслительных процессов чтение протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения. Между первым и вторым видом чтения существует ряд промежуточных, имеющих немаловажное практическое значение.

Существуют различные точки зрения на определение видов чтения. В научной литературе выделяют медленное и быстрое чтение, чтение вслух и про себя, изучающее, поисковое, просмотровое, ознакомительное и др. Все они весьма подробно освещены в специальной литературе (Фоломкина С.К., 1987; Клычникова, 1983; Ипполитова, 2001). Учет классификации способствует не только лучшей организации материала, но и более правильной разработке упражнений, при построении которых, с одной стороны, необходимо учитывать механизмы, лежащие в основе чтения (как в области технических навыков, так и на уровне смыслового восприятия), с другой стороны, операции, которые совершает читающий в каждом виде чтения. Под видами чтения принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» (Фоломкина С.К., 1987, с.22-32).

Какому же из перечисленных видов чтения обучают младших школьников на бурятском языке? На первых порах чтение младших школьников является несамостоятельным: слишком много помощи требуется детям. Приходится объяснять много непонятных слов, уточнять и направлять работу воссоздающего воображения, совершенствовать ассоциативное мышление. На уроке под руководством учителя даже небольшой текст перечитывается несколько раз, и всегда это полезно для ребенка.

Самым простым, возможно, будет решение вопроса о месте в начальной школе и соотношении таких видов чтения, как вслух и про себя. На первый взгляд ответ прост. Обучают сначала громкому чтению, а потом постепенно этот навык свертывается и переходит в чтение про себя. Следовательно, встают вопросы о соотношении и преобладании этих видов на практике, о том, в каком классе чаще читать вслух или, наоборот, про себя, при чтении каких текстов это следует учитывать. Применительно к начальной школе об аналитическом чтении принято говорить как о довольно медленном, когда техника чтения очень слаба. Виды быстрого чтения, например ознакомительное, поисковое и просмотровое совершаются преимущественно в режиме чтения про себя, а не вслух. Эти виды предполагают хорошо развитый навык чтения, которым владеет только опытный читатель. Младшего школьника таковым назвать трудно.

Итак, в начальной школе в период обучения первоначальному чтению трудно определить специфический вид чтения, его трудно квалифицировать как самостоятельное или несамостоятельное или, скажем, изучающее, оно тем более не ознакомительное и не просмотровое. Однако это тоже чтение, которое связано со всеми другими видами чтения, в последующих классах присутствующие в практике обучения чтению на бурятском языке как неродному. Все виды чтения при условии сформированности технических навыков

развиваются одновременно уже на начальном этапе. По окончании начального этапа учащиеся должны:

1) понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, имеющих ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, тексты песен, сказки, комиксы, рассказы, юмористические истории, личное письмо в детский журнал), догадываясь при этом о значении незнакомых слов по контексту, по словообразовательным элементам (уровень общего понимания);

2) понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы), построенных преимущественно на знакомом учащимся языковом материале (уровень полного детального понимания)

3) находить необходимую/интересующую информацию, прочитать ее вслух, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне) (Программа по бурятскому языку..., 2003, с.34-35).

Коммуникативная компетенция при этом формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии. При обучении чтению и аудированию мы опираемся на принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, который является одним из способов повышения эффективности обучения. Реализация этого принципа основывается на том, что разные виды речевой деятельности положительно влияют друг на друга. Важность принципа объясняют по меньшей мере два положения:

1) при параллельном обучении различным видам речевой деятельности происходит опора на все виды ощущений (зрительные, слуховые, речедвигательные и моторные) и каждый вид речевой деятельности выступает не только как цель обучения, но и как средство, способствующее формированию других видов речевой деятельности (это положительно сказывается на процессах усвоения учащимся содержания обучения бурятскому языку)

2) каждый из видов речевой деятельности обладает своими особенностями, своими специфическими механизмами, которые должны учитываться при отборе и организации содержания обучения.

По мнению психологов, проблема взаимодействия видов речевой деятельности в методическом плане состоит прежде всего в том, чтобы «определить, каким должно быть соотношение между рецептивными (слушание, чтение) и продуктивными (говорение и письмо) видами речевой деятельности, чтобы каждый из них был сформирован на уровне, требуемом программой обучения, т.е. должна быть определена степень взаимовлияния внутри всех видов речевой деятельности, последовательность выполнения упражнений для одновременного обучения видам речевой деятельности, наконец, «должен быть так отобран и организован учебный материал, чтобы, будучи включенным в один вид речевой деятельности, он с определенной частотой повторялся бы в других видах» (Зимняя, 1991, с. 15).

Этот подход позволяет включить в понятие «взаимосвязанное обучение речевой деятельности» следующие моменты:

- определение последовательности соотношения видов речевой деятельности применительно к начальному этапу обучения;
- наличие общего языкового материала (лексика, грамматика), который включается во все виды речевой деятельности;
- разработка наиболее эффективных упражнений для взаимосвязанного обучения чтению и аудированию.

«Различные виды речевой деятельности имеют общие и дифференциальные механизмы, отчего оказываются взаимосвязанными, но не взаимообусловленными, т.е. успешность в овладении одним (например, слушанием, чтением) не сопровождается таким же успехом в овладении другими (например, говорением, письмом)...» (Костомаров В.Т., Митрофанова О.Д., 1990, с.200). Таким образом, под взаимосвязанным обучением

понимается одновременное обучение видам речевой деятельности в рамках их определенного последовательного соотношения на общем для них языковом материале с помощью упражнений. Но все же о них приходится говорить раздельно, так как обучение любому из них предполагает развитие специфических механизмов и требует разных систем упражнений.

В процессе восприятия речи «работают два основных речевых механизма речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения» (Жинкин Н.И., 1964, с. 15). Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. К моменту изучения неродного, в данном случае бурятского языка, фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на неродном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков неродного языка, так и от звуковой системы родного языка.

В основе взаимосвязи чтения и аудирования лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием (рецепцией), анализом и синтезом. При аудировании слушающий воспринимает звучащую речь, а читающий – написанную. При чтении, также как и при аудировании, имеет большое значение вероятностное прогнозирование, которое может быть как на вербальном, так и на смысловом уровне. В работе слухового и зрительного анализаторов имеется ряд специфических особенностей, связанных с характером протекания слуховой и зрительной рецепций. Как известно, акустическая система человека намного «пассивнее» зрительной.

Трудности восприятия могут происходить по причине скорости речи, незнакомых ритмических и акцентуальных структур, числа говорящих в разных регистрах, плохой артикуляции, наложения речи, эмоциональности речи, фонового шума, а также отсутствия зрительных опор. Речь идет о таких опорах, как мимика, жесты, движения губ, указание на предметы, о которых идет речь, выражение глаз говорящего, обращенность речи. Зависимость восприятия устной речи от зрительных опор свидетельствуют об эффективности использования в учебном процессе различных подсказок, в том числе и вербальных, позволяющих подключить зрительный канал к восприятию устной речи.

Вследствие недоразвитости у многих детей речевого слуха на начальном этапе обучения неродному языку необходимо предусматривать задания на восприятие речи с обязательным подключением зрительных и вербальных опор. Так, при разучивании стихов или песен использование различных опор способствует более прочному запоминанию. В тех случаях, когда дети не совсем точно произносят слова, сочетания слов, учитель может выписать их на доске и наглядно показать и объяснить допущенные учениками неточности.

В целом же в организации и методике обучения основам умения читать важно учитывать сходные параметры чтения и аудирования, которые исследованы в работах ряда авторов (Ильина, 1972; Клычникова, 1983; Тен, 1998; и др.). В обобщенном виде черты сходства чтения и аудирования можно представить следующим образом:

- характер и направленность выполняемой речевой деятельности, связанные с рецепцией информации, посредством которой осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения. В обоих случаях происходит членение речевого потока на сегменты и перекодирование воспринимаемой информации для ее хранения в долговременной памяти;
- принципиальная схема извлечения информации: мысль у слушающего и читающего идет от слова к общему смыслу;
- опора на внутреннюю речь и лингвистический опыт при восприятии;
- зависимость от вероятностного прогнозирования; уже первые услышанные или прочитанные слова не только осознаются, но и вызывают «представления ожидания», в

результате чего дальнейшее понимание воспринимаемой информации происходит в форме предвосхищения смысла и проверки правильности выдвинутой гипотезы;

- общность перцептивно- мнемических процессов;
- общность объекта, предмета, продукта и результата деятельности.

Итак, широко принятое в последние годы в рамках коммуникативного подхода в обучении неродным языкам понимание коммуникативной компетенции, формируемое во всех видах речевой деятельности и в их взаимодействии, должно осознаваться как закономерное следствие более глубокого теоретического осмысления сущности целей преподавания бурятского языка как неродного.

#### *Литература*

1. Батоев Б.Б. Изучаем литературный бурятский язык. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2004.
2. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания рус.яз. как иностр./под ред. Р.П.Неманова и др. – М., 1989.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1983.
6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Т. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
7. Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е.А.Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
8. Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А.А.Леонтьев. – М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 448 с.
9. Программа по бурятскому языку для начальных классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. / Э.П. Нанзатова и др. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2003. – 40с.
10. Сыроев П.В., Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // Иностранный язык в школе. – 2007 - №3. – С. 107.
11. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987.
12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш.школа, 2003. – 334 с.