

ОКУТУУНУН ТЕХНОЛОГИЯСЫ

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

TEACHING TECHNOLOGY

*Акназарова Гулумкан Анварбековна,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек,
e-mail: Gaknar@mail.ru*

**ФОРМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОТРАБОТКЕ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ
ПИСЬМЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОЙ СВЯЗЬЮ**

*Акназарова Гулумкан Анварбековна,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары,
e-mail: Gaknar@mail.ru*

**СЕБЕП-НАТЫЙЖА БАЙЛАНЫШЫ МЕНЕН ЖАЗУУ ЖҮЗҮНДӨГҮ
БИЛДИРҮҮЛӨРДҮ КУРУУ КӨНДҮМДӨРҮН ПРАКТИКАЛООДО
ФОРМАЛДУУ ЫКМАЛАР**

*Aknazarova Gulumkan Anvarbekovna,
Graduate Student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city,
E-mail: Gaknar@mail.ru*

**FORMAL APPROACHES TO DEVELOPING THE SKILLS OF CONSTRUCTING
WRITTEN STATEMENTS WITH A CAUSAL RELATIONSHIP**

***Аннотация:** В статье анализируется возможность применения формально-языкового и формально-структурного подходов к обучению русской письменной речи при составлении упражнений для отработки навыков построения самостоятельных письменных высказываний с причинно-следственной связью. Даются примеры упражнений, направленных на формирование навыков построения причинно-следственных высказываний на основе аутентичных текстов А.П. Чехова. Автором делается вывод об важности формальных подходов при составлении тренировочных упражнений для 8 класса школы с кыргызским языком обучения. Формальные подходы и методы, с ними связанные, являются важной ступенью формирования основных навыков письменной речи, так как позволяют повысить уверенность учеников в орфографических и грамматических навыках, а также навыках*

анализа высказывания и целого текста.

Аннотация: Макалада себеп-натыйжа байланышы менен өз алдынча жазуу түрүндөгү билдирүүлөрдү куруу көндүмдөрүн практикалоо үчүн көнүгүүлөрдү даярдоодо орус тилин окутууга формалдуу-тилдик жана формалдуу-структуралык ыкмаларды колдонуу мүмкүнчүлүгү талданат. А.П. Чеховдун нукура тексттеринин негизинде себеп-натыйжа билдирүүлөрүн куруу көндүмдөрүн калыптандырууга багытталган көнүгүүлөрдүн мисалдары берилет. Автор кыргыз тилинде окуткан мектептин 8-классы үчүн машыгуу көнүгүүлөрүн түзүүдө формалдуу ыкмалардын маанилүүлүгүнө тыянак чыгарат. Алар менен байланышкан формалдуу ыкмалар жана методдор жазуу тилинин негизги көндүмдөрүн калыптандыруунун маанилүү баскычы болуп саналат, анткени алар окуучулардын орфографиялык, грамматикалык көндүмдөргө, ошондой эле айтылган сөздөрдү жана бүтүндөй текстти талдоо көндүмдөрүнө болгон ишенимин арттырат.

Annotation: The article analyzes the possibility of using formal linguistic and formal structural approaches to teaching Russian written speech when composing exercises for practicing the skills of constructing independent written statements with a causal relationship. Examples of exercises aimed at developing skills in constructing causal statements based on authentic texts by Anton Chekhov are given. The author concludes the importance of formal approaches in the preparation of training exercises for the 8th grade of a school with the Kyrgyz language of instruction. Formal approaches and related methods are an important step in the formation of basic writing skills, as they can increase students' confidence in spelling, grammar skills, as well as skills in analyzing utterances and the whole text.

Ключевые слова: формальные подходы, русский язык как неродной, обучение письменной речи, причинно-следственная связь.

Түйүндүү сөздөр: формалдуу ыкмалар, орус тили эне тили эмес, жазуу тилин үйрөтүү, себеп-натыйжа мамилелери.

Key words: formal approaches, Russian as a non-native language, writing instruction, cause-effect relations.

Введение. Обучение письму на русском языке в школах с кыргызским языком обучения в значительной степени основывается на методике преподавания русского как иностранного языка. В связи с этим процесс формирования навыков письменной русской речи обладает рядом специфических особенностей.

Н.И. Гез пишет, что «обучение письменной речи как одному из видов речевой деятельности включает два основных направления: во-первых, освоение письма как овладение графической и орфографической системами языка для записи слов, словосочетаний и предложений, а также развитие навыков фиксировать устную речь с помощью письменных знаков; во-вторых, обучение самой письменной речи – то есть формирование умений строить связные тексты, выражать свои мысли письменно в соответствии с задачами коммуникации и

развивать коммуникативные умения» (выделения наши – Г.А.) [1, с. 34].

Согласно В.Э. Морозову, обучение письменной речи выполняет сразу несколько важных функций. Прежде всего, оно направлено на формирование у учащихся способности к самостоятельному созданию письменных высказываний, что делает его сложным продуктивным видом речевой деятельности. Кроме того, развитие письменной речи положительно влияет на совершенствование других видов речевой активности, таких как аудирование, чтение и устная речь. Также письменная речь играет роль объективного показателя уровня языковой компетенции учащихся на протяжении всего процесса обучения [2, с. 54].

Цель исследования – анализ применения формальных подходов для создания упражнений, направленных на развитие

навыков построения письменных высказываний с причинно-следственной связью.

Методы исследования – теоретико-аналитический, описательный и структурный.

В настоящее время существует широкий спектр подходов и методов обучения письму и письменной речи на иностранном/неродном языке. Можно выделить три основных дидактических подхода: формально-языковой (так называемый «прямой» подход); формально-структурный (или «текстоцентрический»); содержательно-смысловой (также называемый «процессуальный»).

Формально-языковой подход рассматривает письмо прежде всего как инструмент для отработки языковых навыков и контроля уровня владения другими видами речевой деятельности. В рамках этого подхода упражнения делятся на два типа: 1) *языковые подготовительные задания*, включающие воспроизведение образца, подстановочные и трансформационные упражнения, вопросно-ответные задания и диктанты; 2) *речевые упражнения*, такие как краткие сочинения и изложения на заданную тему.

Главное внимание уделяется точности – лексико-грамматической, орфографической и пунктуационной. Эта точность достигается за счёт многократного выполнения однотипных упражнений. При этом содержательная сторона письма отходит на второй план.

Согласно последним исследованиям по оценке эффективности обучения русскому языку в школе с кыргызским языком обучения [3], уверенность в письменных навыках большинства школьников является лишь удовлетворительной: «Уверенность в своих орфографических навыках постепенно увеличивается с 48% в 5-х до 54% в 9-х классах, а количество учеников, не очень уверенных в своих орфографических навыках, уменьшается с 44% в 5-х до 34% в 9-х классах. Учеников, не уверенных в своих орфографических навыках, в 5-9 классах – 3%» [3, с. 39]. Основные причины неуверенности автор приведенного исследования видит в сложности самого предмета изучения, в том, что многоязычная среда

усложняет овладение орфографией русского языка, а также в недостаточном внимании к орфографии на уроках [3, с. 39]. Таким образом, подтверждается, что формально-языковой подход к изучению языка не только не устаревает, но является актуальным в современной методике преподавания русского языка в школе с кыргызским языком обучения, так как обеспечивает необходимый уровень базовых орфографических навыков.

Э.Г. Азимов пишет, что со временем «формально-языковой подход к обучению письменной иноязычной речи был заменён формально-структурным, что связано с переосмыслением приоритета устной речи и идеей опережающего устного обучения. Основой нового подхода стали лингвистические данные о специфике письменной коммуникации, главным результатом которой является текст – образец, подлежащий осмыслению, анализу и последующему воспроизведению. В рамках данного подхода письменная речь тесно связана с чтением. Обучение построению письменных высказываний на иностранном языке включает несколько этапов: 1) чтение и понимание текстов; 2) их детальный анализ; 3) составление собственных высказываний по аналогии с образцом» [4, с. 56].

А.А. Акишина, О.Е. Каган говорят, что при содержательно-смысловом подходе «письмо стало рассматриваться как творческий, продуктивный, нелинейный, экспериментальный процесс», в нем «центральное место отводится самому пишущему, то есть тому, кто является ключевой фигурой в производстве мысли» [5, с. 40].

Формально-структурный и содержательно-смысловой подходы в преподавании любого языка обеспечивают более высокий уровень владения письменной речью, так как формируют связь учебной деятельности и внеучебной действительности. Г.М. Аманова в своем исследовании пишет, что «60% респондентов больше всего нравится писать сочинения, 15% – изложения, остальным опрошенным – рефераты и эссе» [3, с. 41]. Причинами столь высокого уровня заинтересованности в сочинении она считает

возможность самовыражения, увлекательность тем сочинений, а также похвалу и признание в случае успеха в сочинении [3, с. 41]. Учебная письменная речь представляет собой не только важное средство обучения, но и эффективный способ контроля. Наивысшую ступень в системе учебных письменных заданий занимают сочинение и изложение. Эти виды работ традиционно используются для проверки уровня сформированности продуктивных навыков письменной речи.

Таким образом, обучение письменной речи происходит в несколько этапов, первым из которых являются разнообразные языковые и условно-речевые упражнения, «направленные на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками», а последним, заключительным – речевые умения, «включая умения коммуникативной письменной речи» [6, с. 110].

Мы считаем, что формально-языковой и формально-структурный подходы при создании учебно-тренировочных упражнений, с одной стороны, позволяют использовать всё многообразие языкового и текстового материала на русском языке, а с другой стороны, создают широкие возможности для отработки отдельных навыков письменной речи. В данной статье мы рассматриваем возможности использования формальных подходов для формирования упражнений на отработку навыков построения определённого типа письменных высказываний (с причинно-следственной связью) на основе аутентичных текстов русской литературы (рассказов и повестей А.П. Чехова). Вкратце рассмотрим особенности причинно-следственных конструкций в русском языке.

А.Г. Шустер пишет, что причинно-следственное значение – значение сложного ситуативного типа. «Минимальные семантико-синтаксические структуры, выражающие это значение, двухчастны: одна часть выражает обуславливающую ситуацию (причину), другая – обуславливаемую (следствие). Отношения при этом являются несимметричны, однонаправленны, что позволяет интерпретировать их и в терминах

подчиненности, зависимости, находящихся свое выражение в их грамматической маркировке» [7, с. 1-6].

Причинно-следственные отношения проявляются на всех уровнях синтаксических конструкций: 1) простое предложение, 2) сложное предложение: сложносочинённое, сложноподчинённое, бессоюзное сложное предложение; 3) сложное синтаксическое целое. В простом предложении отношения причины и следствия показывают союзы и определённая лексика (*вследствие, благодаря, спасибо, по причине, по причинам, от радости, со скуки, в основании; объяснять, обосновывать, мотивировать, означать, оправдывать; сгоряча, со зла, со слепу* и т.п.): «Спасибо твоей жене и Владимиру, они возбудили во мне самосознание» [8, с. 548] (Ср.: **Благодаря твоей жене и Владимиру*).

Главными показателями причинно-следственной семантики в сложноподчинённом предложении являются союзы: **причины** (*потому что, так как, оттого что, отчего, поскольку* и др.) или **следствия** (*так что, отчего, от этого, почему, (и) потому, почему-то* и др.). При этом союзы могут нести дополнительные оттенки значения, то есть подвергаться модификации, например, указывать не только на причину, но и на единственность ее (*только потому что*), на ее первостепенность (*и оттого что*) и т.д.

Союзы, например, *откуда*, обычно передают пространственные отношения, однако в некоторых контекстах этот союз может выступать в роли синонима союза *отчего* и выражать причинно-следственные связи: «... уже никто не помнил, **откуда** произошло это прозвище» [8, с. 525]. «Союз-частица *ведь* среди недифференцированных союзных средств отличается наибольшей функциональной гибкостью. В одних случаях она указывает на непосредственную и истинную причину, в других – выполняет роль уточняющего элемента, поясняющего или мотивирующего комментария, связанного с отдельными частями основной мысли (или более широким контекстом), либо обозначает дополнительное уточняющее обстоятельство» [9, с. 582]. Например: «У

меня линия, господа, ... **а ведь все вы можете только сидеть и писать, больше ничего!**» [8, с. 540].

Предикативная часть, содержащая причинный союз, информирует о предопределяющих или побочных факторах, поводе, предлоге или стимуле того, что описывается другой предикативной частью предложения.

Союзы со значением следствия содержатся в той предикативной части, которая логически является зависимой, даже если грамматически она оформляется как главная.

В сложносочиненном предложении нет явных средств выражения причины и следствия, но они выражены с помощью других средств. Например, союз «и» может указывать и на связь между предикативными частями, и на причинные отношения: «*В это время послышался звонок, и она встала*». [8, с. 528] Такие предложения возможно трансформировать, введя в их состав причинный союз: **В это время послышался звонок, и (поэтому) она встала*.

Причина и следствие выражаются в бессоюзных сложных предложениях имплицитно, то есть только как логическая связь между компонентами высказывания. Единственными показателями связи служат знаки препинания и интонация. «В бессоюзных конструкциях с интонационной конструкцией-3 (ИК-3) в формах изъявительного наклонения временные, условные и причинно-следственные отношения остаются неразграниченными. В аналогичных сложносочинённых предложениях временные планы могут совпадать, поэтому при отсутствии союзов интонация не в состоянии чётко передать различия в значении. Части бессоюзной конструкции, как правило, произносятся с интонацией завершенности, чаще всего с использованием ИК-2. Эта интонация особенно характерна для второй части высказывания, где она подчёркивает значение типа “*вот в чём причина*”, “*вот почему*”» [9, с. 651-654].

Причинно-следственные отношения в сложном синтаксическом целом (ССЦ)

реализуются в двух и более предложениях, например:

«— Разве можно подметить то, чего нет? - спросил доктор.

— Нет, **потому что** мы не видим» [8, с. 569].

Причинные отношения в ССЦ могут быть представлены и в форме вопроса и ответа:

«— Гм!.. **Отчего же он умер?** ...

— А кто ж его знает! **Должно, от горячки...**» [8, с. 306].

Приведём примеры упражнений на отработку навыков построения высказываний с причинно-следственными связями для 8 класса школы с кыргызским языком обучения.

Упр. 1. Вставьте в следующие предложения недостающие союзы: *потому что, оттого что, так как*. В каких случаях можно использовать разные союзы? Запишите разные варианты предложений, подчеркните союзы.

1) Мы пошли в поле и, расположившись на траве, продолжали наш разговор и смотрели на город, где все окна, обращенные на запад, казались ярко-золотыми ... заходило солнце. 2) ... мы встали очень рано и потом ничего не делали, этот день казался очень длинным, самым длинным в моей жизни. 3) Она радостно улыбнулась сквозь слезы и пожала мне руку и потом все еще продолжала плакать, ... не могла остановиться, а я пошел в кухню за керосином¹. 4) Дня через три пришел ко мне Афанасий и спросил, не надо ли послать за доктором, ... с барином что-то делается. 5) ... работы во флигеле² не хватало и на одного, то Чепраков ничего не делал, а только спал или уходил с ружьем на плёс³ стрелять уток. (Чехов)

Объясните, почему в предложениях 2 и 5 невозможно вставить союз *потому что*?

Примечание: ¹керосин – горючая жидкость, применяемая как топливо; ²флигель – пристройка сбоку главного здания или дом во дворе большого здания; ³плёс – широкий участок реки или озера с большой глубиной.

Упр. 2. Прочитайте предложения. На какой вопрос отвечает выделенная часть?

Какими союзами можно заменить союзы *отчего* и *откуда*?

1) С доктором теперь она говорила охотнее¹, чем со мною, и я не понимал, *отчего это так*. 2) И заплакала, *неизвестно отчего*. 3) ... уличные мальчишки и гимназисты² прозвали меня маленькою пользой; да и теперь еще мальчишки и лавочники³, случалось, дразнили меня так, хотя, кроме меня, уже никто не помнил, *откуда произошло это прозвище*⁴ (Чехов).

Составьте собственные предложения с союзами *отчего* и *откуда* таким образом, чтобы они имели значение причины.

Примечание: ¹*охотнее* – с большим желанием; ²*гимназист* – ученик гимназии, специализированной школы; ³*лавочник* – владелец небольшого уличного магазина, лавки; ⁴*прозвище* – кличка.

Упр. 3. Проанализируйте предложения. Какие их части отвечают на вопрос «почему»? Какие союзы используются в этих предложениях? Почему они повторяются? Составьте с этими союзами свои предложения.

1) К тому же в городе у меня была дурная репутация оттого, что я не имел общественного положения и часто играл в дешевых трактирах¹ на бильярде, и еще оттого, быть может, что меня два раза, без всякого с моей стороны повода, водили к жандармскому² офицеру. 2) Скажите, не оттого ли это, что в вас нет уверенности и что вы не удовлетворены? (Чехов)

Примечание: ¹*трактир* – устаревшее название гостиницы со столовой, рестораном или же самой столовой, ресторана, ²*жандарм* – полицейский.

Данные упражнения отрабатывают навыки семантического и синтаксического анализа, а также анализа цельного высказывания, в ходе которого выясняются оттенки причинных значений и позиции причины союзов в предложении. Упражнения также направлены на синтез собственных высказываний по аналогии.

Упр. 4. Прочитайте сложные предложения. Какими союзами соединены части предложений? Какой знак препинания стоит

в предложениях? Каким союзом можно заменить выделенные вами союзы?

1) В гимназии у меня было непобедимое отвращение к греческому языку, так что меня должны были взять из четвертого класса.

2) ... городская и клубная библиотеки посещались только евреями-подростками, так что журналы и новые книги по месяцам лежали неразрезанными...

3) Конечно, жаль, привыкли мы тут, но Должиков обещал сделать Жана начальником станции Дубечни, так что мы не уедем отсюда, будем жить тут на станции, а это всё равно, что в имении¹.

4) В знак согласия Иона дергает вожжи, отчего со спины лошади и с его плеч сыплются пласты снега... (Чехов).

Перепишите два последних предложения, заменив союзы *так что* и *отчего* на другие. Запишите собственные предложения с союзами *отчего* и *так что*.

Примечание: ¹*имение* – земля с усадьбой, собственным домом.

Упражнение позволяет самостоятельно проанализировать информацию и, синтезировав полученные знания, использовать их в самостоятельной деятельности.

Упр. 5. Прочитайте предложения. В чём отличие союзов *почему* и *почему-то*? Как вы думаете, можно ли заменить эти союзы друг на друга?

1) ... она смотрела мне в лицо, и по глазам ее было видно, что она понимает, почему я смущен. 2) А мои знакомые при встречах со мной почему-то конфузились¹. 3) ... когда Анна Алексеевна возвращалась, то я встречал ее в передней², брал от нее все ее покупки, и почему-то всякий раз эти покупки я нес с такою любовью, с таким торжеством, точно мальчик. 4) ... в глазах у нее я иногда подмечал выражение, какое бывает у людей, которые серьезно больны, но почему-то скрывают это. 5) Ели мы, маляры, очень много и спали крепко, и только почему-то по ночам сильно билось сердце (Чехов).

Можно ли исключить эти союзы из предложений? Как поменяется их смысл? Запишите предложение 5 с союзом и без союза. Составьте свою подобную пару

предложений с союзом «почему-то» и без него.

Примечание: ¹*передняя* – прихожая, ²*конфузиться* – смущаться.

Упр. 6. Прочитайте предложения. Какое значение имеют выделенные части этих предложений? На какой вопрос они отвечают?

1) Елена Никифоровна стала ссориться с соседями, стала судиться, не доплачивать приказчикам и рабочим; все боялась, как бы ее не ограбили – *и в какие-нибудь десять лет Дубечня стала неузнаваемой*. 2) И потом я слышал, как он сказал: «Уберите этого господина, *он портит мне нервы*». 3) Продолжать этот разговор было бесполезно: *отец обожал себя, и для него было убедительно только то, что говорил он сам*. 4) Мне самому было скучно и давно уже хотелось отбыть в обществе не маляров: *я искренно обрадовался ему* (Чехов).

Перепишите предложения 2, 3 и 4, подставляя союзы *потому что* и *поэтому*. Как изменилась пунктуация в предложениях?

Упражнения 5 и 6 позволяют отработать навыки семантического и трансформационного анализа, использовать его данные при составлении аналогичных высказываний, а также показать связь пунктуации со смысловым наполнением предложения. Все приведённые примеры упражнений направлены на отработку самостоятельных навыков анализа, результаты которого используются при трансформации уже имеющих или при порождении собственных высказываний.

При включении данных примеров в учебный материал необходим предваряющий комментарий учителя, в котором нужно рассказать об особенностях причинно-следственных отношений в русском языке: их средства весьма разнообразны (лексические, грамматические, синтаксические), но преобладают всё же синтаксические средства как способные выражать взаимообусловленные отношения. Надо помнить, что основанием для выделения причинно-следственной семантики всегда будут логические связи компонентов высказывания, поэтому важно

обращать внимание учащихся 8 класса на логическую связь компонентов предложения, учить их видеть прежде всего семантику высказывания.

Выводы. Как мы видим, типы упражнений в рамках формальных подходов весьма разнообразны и имеют конечной целью отработку продуктивных письменных навыков. Таким образом, формально-языковой и формально-структурный подходы являются важным этапом в формировании прочной основы навыков письменной речи и должны быть регулярно использованы в практике составления учебных материалов. Однако даже при главенстве формальных подходов нельзя упускать из виду и содержательно-смысловой подход, являющийся основой логичного высказывания на неродном языке. Поэтому в наши упражнения мы обязательно включаем вопросы, направленные на выяснение семантики союзов и синтаксических связей. Обсуждение их и составление собственных высказываний или микро-текстов создают условия для постепенной тренировки навыков самостоятельного порождения учащимися письменных высказываний.

Литература:

1. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. [Текст] / Н.И. Гез, Н.В. Лиховицкий, А.А. Миролюбов. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
2. Морозов, В.Э. Культура письменной научной речи [Текст] / В.Э. Морозов. – М.: Икар, 2007. – 268 с.
3. Аманова, Г.М. Оценка эффективности обучения русскому языку в школах с кыргызским языком обучения при помощи анкетирования [Текст] / Г.М. Аманова // Известия Кыргызской академии образования. – 2025. - № 1 (65). – С. 36-42.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. [Текст] / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык, 2002. – 256 с.
6. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности [Текст]: учеб. пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
7. Шустер А.Г. Лингвистический статус категории следствия на разных ярусах синтаксиса современного русского языка [Электронный ресурс] / А.Г. Шустер. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5232
8. Чехов, А.П. Избранные произведения в 3 томах [Текст] / А.П. Чехов. Т.2. Повести и рассказы. – М.: Художественная литература, 1983. – 610 с.
9. Русская грамматика [Текст] / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – Т.П. Синтаксис. – М.: Наука, 1982. – 710 с.

Рецензент:

*Ниязова А.М.,
кандидат педагогических наук*