

**Богданович Галина Юрьевна,
доцент кафедры русского языка**

НАУЧНЫЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МИНИМУМ И ЕГО РОЛЬ В СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ.

Обучение русскому языку в Крымском регионе представляет собой весьма нестандартное явление. Большинство населения говорит и думает на русском языке, являющемся языком межнационального общения на этой территории. Специфика заключается в том, что многонациональный Крым принял этот язык, и поэтому особо ставится вопрос о сохранении чистоты русской речи, об умении правильно использовать обороты русского языка и, естественно, о принципах обучения языку в межнациональной среде.

На этом этапе считаем важным правильный подбор грамматического материала. Это будет полезно и для носителей языка, и для людей, говорящих на данном языке. Безусловно, устная речь во многом отличается от письменной. Для того чтобы грамотно писать, следует знать правила и нормы литературного языка.

Сразу овладеть всем материалом языка невозможно, поэтому нужно как или иначе распределить языковой материал по этапам обучения, а следовательно, отобрать тот, который подлежит первоочередному изучению. Известно, что такому отбору подлежит лексический материал. Уже давно более или менее удачно создаются разного рода лексические минимумы, производится на тех или иных основаниях распределение лексического материала по этапам обучения. Многочисленные эксперименты применения словарных минимумов показывают, что хорошо подобранные слова, даже при довольно ограниченном объеме дают определенные возможности общения на изучаемом языке.

Мощный критерий частотности, в котором отражается коммуникативная значимость лексики, критерий практической необходимости, распространяется на различные сферы жизни человека. Конечно, нельзя думать, что эта задача может быть разрешена раз и навсегда. Меняются задачи, которые ставит практика, меняются потребности в овладении языком, расширяются знания о возможностях учащихся, меняется и частотная структура словаря.

Сложнее обстоит дело с научными основами распределения отобранного словаря по годам. Необходимость отбора лексического материала стала уже очевидной: несоответствие между громадным количеством слов в большом академическом словаре и реальными возможностями учащихся достаточно явно. С фонетикой и грамматикой дело обстоит иначе. В отношении обучения фонетике принято, в общем, справедливое мнение, что здесь невозможно отобрать некий минимум и им ограничиться. Правда, если в лексике главной проблемой, потребовавшей первоочередного решения, была проблема отбора материала, то в фонетике на первое место выдвинулась проблема постепенного распределения его.

Знаменитая грамматика Панини, которую справедливо считают вершиной древнеиндийской грамматической науки, была написана в форме очень сжатых

стихотворных правил. Таких правил, по мнению Я. В. Лоя, в грамматике Панини насчитывается 3999¹. Конечно, одного запоминания правила не достаточно для его применения. В "Русской грамматике" 1980 года² около десяти тысяч правил. Возможно ли эти правила выучить так, чтобы их можно было применить? Вероятно, в рамках средней школы - нет. Видимо, следует отказаться от мысли, что грамматику нужно выучить целиком. Поэтому целесообразно подумать о том, что и как отобрать из грамматической системы изучаемого языка для активного усвоения, т.е. определить так называемый грамматический минимум. Эти элементарные грамматические правила могут быть различной сложности и зависеть от этапа обучения, и от типа школы, и от места проживания.

Дискуссии о том, какого объема должен быть словарный минимум по русскому языку для начальной школы, каков этот минимум для начального этапа средней общеобразовательной школы, позволяют сопоставить эти цифры с цифрой десять тысяч правил русской грамматики. Поэтому можно считать доказанной мысль не только о необходимости составления грамматического минимума, но и о возможности его создания. Необходимо отдавать себе отчет в том, что частотность употребления тех или иных правил неодинакова. А это значит, что различна необходимость в использовании отдельных грамматических правил, различна их коммуникативная ценность. Отсюда следует, что возможно построить некоторый минимум грамматических правил на научной основе.

Следует подчеркнуть мысль именно о научной основе построения грамматического минимума. Ведь одной из главных бед в преподавании русского языка является научная неосновательность ' отбора грамматического материала, подлежащего изучению в школе. Иногда изучается что-то третьеочередное в области грамматики без усвоения первоочередного. И ошибка из этого первоочередную продолжает портить речь наших учеников, усваивающих явления если не четвертой очереди, то третьей или второй.

Каким образом следует реально строить грамматический минимум? Практически всегда он дублирует программу для русской школы. Наверное, считается, что программа для русской школы - эталон, к которому надо стремиться и в национальной школе. Но это не так. Русские школьники изучают грамматику родного языка, который они практически знают. Грамматика русского языка для русской школы направлена на то, чтобы обобщить, подвести теорию под то, что известно практически. Видимо, в национальной школе это не так. Здесь грамматика - не обобщение известного, а раскрытие неизвестного, нового. Грамматика русского языка должна помогать учащимся строить тексты на русском языке, синтезировать их. И поэтому направленность у них должна быть другая - синтезирующая. В грамматике русского языка для русских нет необходимости сообщать некоторые сведения, сами собой понятные для любого носителя русского языка. Поэтому основой для выработки грамматического минимума по русскому языку для национальной школы должна служить научная грамматика. Однако следует отдавать себе отчет в том, что некоторые направления лингвистической мысли, по справедливому указанию А. М. Пешковского, «не могут быть для школы обязательными»³.

Совершенно естественно, что-то, что носителю языка дается проще, в национальной школе требует более детального рассмотрения и обобщения.

При построении русской грамматики для школы следует основываться на научной описательной грамматике русского языка, учитывая и иные работы лингвистов в различных направлениях.

Грамматический минимум должен закладываться в программах. К сожалению, программы просто называют некоторые грамматические явления, например глагольное управление, а суть как раз состоит в том, что следует правильно отобрать те конкретные случаи этого глагольного управления, которые следует освоить в том или ином классе. Чтобы грамматический минимум нашел отражение в программе, его надо разработать. А это дело более сложное, чем составление словарного минимума; оно требует серьезной и комплексной научной разработки и практической проверки, содружества лингвистов, методистов, учителей-практиков.

Трудно предлагать генеральные решения поставленной проблемы, так как сделано немало. Поэтому остановимся на некоторых принципиальных вопросах, связанных с подходом к отбору грамматических минимумов по русскому языку.

Отбор материала, его распределение по ступеням обучения производится на базе экстралингвистических (внелингвистических) потребностей и возможностей, с одной стороны, и интралингвистических (собственно лингвистических) данных, с другой. Потребности общения, цели и задачи обучения определяют тот объем материала, к усвоению которого надо стремиться. Возможности же усвоения материала, связанные с отводимым на обучение временем; условиями и организацией обучения и прежде всего с психологическими особенностями учащихся, ограничивают рамки этого оптимального объема материала.

Экстралингвистические потребности определяют не только общий объем материала, но и некоторые конкретные черты его содержания. Выбор внелингвистических задач, безусловно, существенно отражается на составе отбираемого материала по грамматике. Для слушающего очень важно правильно понимать и воспринимать текст. Поэтому объем и состав грамматического минимума во многом определяется этой задачей.

Грамматическая конструкция, не требующая видоизменения слова до неузнаваемости, понятна и не толкуется в родном языке учащегося - она, как правило, не вызывает практических трудностей в понимании текста. Значит, грамматика-минимум для слушающего должна включать в себя трудные случаи опознавания форм слова:

супплетивные формы, чередование основ с беглыми гласными, чередующимися согласными. Отсюда следует еще одна задача - знание правил объединения форм слова в единую лексическую единицу.

Грамматика должна быть известна для слушающего до такой степени, чтобы он не смешивал лексически одинаковые конструкции, но различающиеся морфологически или синтаксически: *фотографировать фотоаппаратом и фотографировать фотоаппарат*. Важным при этом считаем научить слушающего не делать ошибок в понимании текстов, основанных на неверных ассоциациях с фактами

родного языка. В русском языке, например, подлежащее может стоять и перед сказуемым, и после него.

Безусловно, иначе должен строиться минимум, если бы мы ставили перед собой цель активного обучения языку. Каков объем предлагаемого ученику материала, который он в состоянии усвоить? От чего это зависит? В этом вопросе поможет большая экспериментальная работа по исследованию того, сколько грамматической информации может усвоить ученик за единицу времени, в зависимости от обучения на разных этапах, в зависимости от возрастных особенностей, степени новизны материала, социальной адаптированности и т.д.

И все-таки основа содержания грамматического минимума **во** многом определяется лингвистическими факторами. Прежде всего - системной организацией грамматического материала, всесторонним взаимодействием частей грамматики в процессе функционирования языка.

Таким образом, отбор грамматического материала следует как бы разделить на две части: внутреннюю (внутрилингвистическую) и внешнюю (экстралингвистическую).

К экстралингвистическим факторам принято относить языковую ситуацию данной языковой среды. Это **во** многом определяется характером взаимоотношений национального языка (национальной языковой политики) и русского языка, являющегося на территории Крыма языком межнационального общения. Определяющим в языковой ситуации будет являться наличие в большей или меньшей степени русской языковой среды.

Интралингвистическими следует считать, в первую очередь, такие факторы, определяющие отбор грамматического минимума, которые связаны с текстообразующей способностью данной языковой единицы, и, во-вторых, с местом данной единицы в языковой системе.

Что же следует понимать под текстообразующей способностью языка? Думается, что это прежде всего частотность использования конкретной грамматической единицы в реальных текстах. Текстообразующая способность единицы является также показателем более глубоких внутренних различий, которые можно выделить в различных языках полилингвистической крымской среды. Поэтому рассматриваемая грамматическая единица может одновременно служить и показателем отличий явлений изучаемого языка от соответствующих явлений родного языка. Однако количественное соотношение употребительности тех или иных форм во многом может быть условным. И вместе с тем отбор грамматического минимума будет определяться сквозь призму лингвистических фактов родного языка. При этом нельзя упустить из виду некоторые грамматические единицы, занимающие существенные, узловые места в системе языка, но являющиеся малоупотребительными.

Важным представляется отбор минимума с учетом грамматической синонимии, например придаточное определительное предложение и причастный оборот, которые на разных этапах обучения могут рассматриваться как синонимичные конструкции и одной из которых на определенном этапе может быть отдано предпочтение.

Кроме этих положений, связанных с учетом структуры русского языка, важны еще и сопоставительные данные о структуре изучаемого языка в плане соотношения ее со структурой родного языка. Соотношение общих и специфических грамматических явлений в структурах родного и изучаемого языков, учет возможностей нежелательной интерференции явлений родной и изучаемой грамматик не *могут* не определить некоторые особенности отбора материала по грамматике русского языка, подлежащего усвоению на том или ином этапе обучения.

Вероятно, чем ближе системы родного и изучаемого языков, тем важнее рассмотрение фактов изучаемого языка через призму родного.

Если системы родного и изучаемого языков достаточно близки, основное внимание должно быть уделено различиям в системах (не в отдельных фактах, а в месте, которое эти факты занимают в общей грамматической системе). Поэтому сопоставление изучаемого языка с родным более существенно при отборе фактов в перечень явлений, подлежащих усвоению. Необходимо учесть еще и то обстоятельство, что роль соответствия или несоответствия явлений изучаемого языка явлениям родного больше при отборе первоначального грамматического материала изучаемого языка и меньше после усвоения минимума, когда можно перейти к усвоению некоторых более сложных фактов.

Роль сравнения с фактами родного языка может больше проявиться не в отборе того или иного конкретного явления в число обязательных для активного усвоения грамматических единиц, а в установлении общего объема грамматического минимума изучаемого языка и, что более существенно, в дозировке времени и определении способов подачи некоторой части грамматического материала.

В психологическом плане еще мало известно, каков механизм взаимодействия систем родного и второго языков в грамматической сфере при построении текстов. А между тем механизмы производства текстов в условиях полилингвистической среды очень существенный компонент для установления принципов отбора грамматических явлений, подлежащих усвоению на разных этапах обучения языку.

Лингвисты, методисты, учителя провели колоссальную работу по отбору и поэтапному распределению материала русской грамматики, подлежащей изучению в школах, эту работу нельзя еще считать законченной. Требуется дальнейшее совершенствование методики, принципов отбора материала, улучшение качества отбираемых минимумов. Немаловажное значение имеет рассмотрение фактов русского языка сквозь призму грамматики родного языка учащегося.

Отбор и распределение материала русской грамматики по этапам является важной частью оптимизации обучения русскому языку, открывающему перед нашими учащимися более широкие горизонты русской и мировой культуры.

При отборе языкового материала весьма существенным фактором оказывается частотность употребления тех или иных слов. Главные возражения, как правило, строятся на непонимании возможностей статистического анализа текстов, а также на критике источников частотного обследования. Как известно, частотность языковых, в том числе и грамматических, явлений зависит от содержания текста, на который следует ориентироваться и опираться при изучении языка. Однако редкость

грамматической категории относительна. Думается, распределение по употребительности не должно обязательно означать вообще отказа от изучения данного явления, в том числе даже на первом этапе.

К изучению грамматических явлений возможны два подхода. **Один** из них можно назвать грамматическим. В этом случае усваивается некоторое грамматическое правило, применимое к целому ряду изучаемых слов. Усваивается, например, парадигма склонения, по которой склоняется десять-сто изученных существительных. Сначала этому правилу подчиняется не очень много слов, но впоследствии к нему могут быть подключены все новые и новые слова.

Другой подход к освоению грамматических форм можно назвать лексическим. Здесь критерий частотности может быть совмещен с критерием коммуникативной ценности отдельных языковых явлений. В связи с этим существенный интерес представляют проводившиеся Л. В. Копецким исследования о лексическом наполнении (лексической компетенции) грамматических правил⁴.

Соединение такого рода сведений позволяет точнее установить все соответствующие грамматические явления в системе, их текстообразующую роль, а потому и определить способ изучения этого явления - грамматический или лексический. А критерий частотности, при правильном истолковании его, покрывает такой критерий отбора, как коммуникативная необходимость. Однако в плане отбора лексики он должен сочетаться с принципом тематического отбора, так как различные факторы - возраст учащихся, их профессиональная направленность - диктуют более полное ознакомление с лексикой одних тематических полей при большем или меньшем безразличии к некоторым другим полям.

Тематический принцип отбора грамматического материала продвигается скорее для тренировки. Однако для грамматики, как и для лексики, существен критерий, связанный с системным подходом к отбору материала. Его можно назвать критерием относительной замкнутости отобранного материала, хотя при этом обязательно следует иметь в виду разнообразные дидактические пути поступления нового языкового материала.

На каждом этапе обучения, при соблюдении в отборе материала критерия относительной замкнутости, учащийся будет владеть некоторой упрощенной моделью изучаемого языка. При этом важно, чтобы он хорошо понимал, что эта модель не исчерпывает всего механизма изучаемого языка, что она может быть расширена и обогащена. А это и достигается тем, что каждое изученное явление постепенно в ходе обучения как бы разворачивается, обрывает все новыми и новыми возможностями его применения.

Отбор материала для обучения языку может быть представлен как некоторое особое моделирование этого языка. Одна из особенностей такой обучающей модели языка состоит в ее динамичности, т.е. способности постепенно разворачиваться, приближаясь все больше к пределу - самому языку. А потому при обучающем моделировании необходимо все время предусматривать возможность разворачивания, правила перехода от одной модели, более простой, к другой, более сложной. Динамизм такой обучающей модели и должен отличать ее от подхода

некоторых методистов, стремящихся создать упрощенный вариант языка и обучать ему без учета правил перехода от упрощенного языка к неупрощенному.

Создание комплекта хороших пособий по языку требует большой предварительной научно-исследовательской работы **по** отбору материала.

Приступая к написанию пособий по русскому языку для средней школы с русским языком обучения, мы исходили прежде всего из особенностей нашего крымского региона, считая, что школам Крыма полезен будет дополнительный материал, который можно использовать на уроках русского языка. Основой пособий стала действующая программа по русскому языку (без уроков развития речи) для школ с русским языком обучения. Весь материал сгруппирован поурочно с соблюдением общего количества часов. Эти пособия - **не** методические рекомендации не конспекты уроков - это материалы к урокам, которые учитель может использовать по своему усмотрению.

1. О группировке теоретического материала.

Весь теоретический материал, в соответствии с требованиями современной методики и программы, сгруппирован в крупные блоки. Например, в 5 классе из 76 часов на изучение нового материала отводится ровно половина, остальные уроки используются для закрепления.

2. О содержании теоретического материала.

Прежде всего мы исходили из того, что в действующих учебниках теоретический материал дан очень скупо, а порой просто отсутствует, в то время как задания к упражнениям требуют его. Этот пробел мы восполнили, представив теоретический материал в каждом уроке с изучением нового в виде связного текста или таблицы.

3. О соблюдении принципа преемственности и перспективности.

Как известно, принцип преемственности и перспективности является одним из основных в процессе обучения.

Соблюдение этого принципа особенно важно при изучении синтаксиса, при обучении орфографии. Одна из причин низкой пунктуационной грамотности учащихся - отсутствие систематической работы по синтаксису при изучении морфологии. Первое пропедевтическое знакомство с синтаксисом в 5 классе так и заканчивается в этом же классе.

Учитывая данную ситуацию, в пособии для пятого класса мы расширили объем теоретических сведений, включающих сведения о сложноподчиненных предложениях с двумя и даже тремя придаточными (для этого отведен урок уже во второй половине года), введя в схему синтаксического разбора обязательное указание вида сложного предложения (сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное сложное), выделение в СПП главного и придаточного и постановку вопроса к придаточному предложению.

В то же время работа по синтаксису в 8-9 классах проводится с опорой на имеющиеся у учащихся знания, учитель имеет возможность остановиться на наиболее трудных случаях в каждой теме и закрепить их.

4. О методике работы над новым материалом.

Как известно, обучение должно быть развивающим. Реализовать принцип развивающего обучения возможно только с использованием активных методов обучения, с включением учащихся в процесс добывания новых знаний. Поэтому в пособиях ни одна тема не дается в готовом виде. Сначала это материал для наблюдения, затем - вопросы к этому материалу, только потом предлагаются формулировки правил и т.д. Таким образом, учащиеся знакомятся с новым материалом после того, как они сами сделают нужные выводы.

5. О системе повторения.

В пособиях предусмотрено систематическое повторение изученного ранее, которое осуществляется как на практическом, так и на теоретическом уровнях. Особенно важным считаем повторение морфологии и орфографии при изучении синтаксиса, поэтому в пособиях 8-9 классов достаточное количество обобщающих схем, таблиц, алгоритмов по орфографии.

6. О содержании дидактического материала. Следующий этап - закрепление полученных знаний, выработка прочных умений и навыков. Только продуманная система повторения, причем сквозного повторения, может дать положительные результаты. Это первое. Второе (не менее важное): нельзя обучать на облегченном дидактическом материале. Только на интересных текстах достаточной трудности можно научить ученика думать, А это главное - научить думать! Эффективнее всего проводить закрепление на предложениях и связных текстах с грамматическим заданием. Их в пособиях достаточно много.

В зависимости от уровня подготовленности класса учитель может использовать различные виды заданий, некоторые из них построены таким образом, что и могут выполняться прямо в учебном пособии.

Несмотря на то, что уроки по развитию речи в учебном пособии не представлены, многие виды заданий ориентированы на развитие способностей самостоятельного составления грамотного письменного текста письма и связной речи.

7. В пособиях 9, 10-11 классов введен материал для самоконтроля

Учебные пособия ориентированы на то, что учащийся, пропустивший урок, без труда может его восстановить самостоятельно.

Литература.

1. Лея Я.В. Теория лингвистических учений. - М., 1968.
2. Русская грамматика. М., 1980. - Т. 1-2.
3. Пешковский А.М. Избранные труды. - М., 1959. - С.228.
4. Копецкий Л.В. Лекции по фонетике и морфологии русского языка. - Прага, 1965; Копецкий Л.В. Типы склонения русских существительных мужского рода // Вопросы языкознания - 1970, - № 3. - С.19-35; Копецкий Л.В. О лексической компетенции грамматического правила // *Filologicre studie*, 3. - Прага, 1972. - С.31-37; Копецкий Л.В. **Типы** склонения русских существительных среднего рода. // *Filologicre studie*, 4.- Прага, 1973 - С.31-61.