

УДК 81'16

## **ВНУТРЕННЯЯ ГРАММАТИКА И ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

**Е.Ю. Мягкова**

Юго-Западный государственный университет, Курск

Обсуждаются возможности и трудности опоры на элементы внутренней грамматики при овладении иностранным языком, а также необходимость исследования особенностей внутренней грамматики современного носителя русского языка для организации успешного обучения грамматике иностранного языка.

**Ключевые слова:** *внутренний метаязык, метаязыковая деятельность носителя языка, моделирование, внутренняя грамматика.*

Продолжая начатый в [9] разговор о «формальной» и «внутренней» грамматике, рассмотрим вопросы, связанные с особенностями элементов (единиц) внутренней грамматики с точки зрения их значимости для носителя языка, в первую очередь, применительно к овладению иностранным языком.

По-видимому, стоит напомнить, что внутренний (естественный) метаязык понимается в контексте данной работы как метаязыковая деятельность носителя языка – необходимое условие пользования языком [7]. Внутренний метаязык выполняет две основные функции: *идентифицирующую* и *моделирующую* [8]. Он принципиально не может быть «выведен наружу» для внешнего наблюдателя (каковым может быть и сам носитель языка). Понятно, что «внутренняя грамматика» носителя языка существует не в форме привычных словесных правил, но работает в соответствии с собственными принципами. Следовательно, при обучении языку необходимо ориентироваться не на простое «усвоение правил», а на работу с *внутренним знанием индивида*, что само по себе оказывается задачей непростой.

Тем не менее, внутренний (естественный) метаязык можно моделировать. Это поможет не только расширить представления об устройстве механизма речевой деятельности, но и облегчить изучение иностранного языка. Основная проблема моделирования естественного метаязыка состоит в том, что следует выбрать как «тело» модели, т.е. «язык», или форму, в которой реализуется модель. С одной стороны, это должен быть какой-то особенный язык, не такой (или не совсем такой), как естественный язык. С другой стороны, он должен быть достаточно понятным не только строящему модель исследователю, но и «рядовому» носителю языка (если речь идёт об обучении языку). Эти задачи

взаимосвязаны настолько, что всегда должны решаться в той или иной степени одновременно. Подход к моделированию внутреннего метаязыка, исходящий из понимания его как необходимой деятельности говорящего человека, обеспечивает редко реализуемое единство теории и практики: это как раз тот случай, когда разработка теории и решение практических задач обучения языку выступают как две стороны единого процесса.

С начала 90-х годов я веду обучение взрослых переводу с английского языка по методике В.В. Милашевича [3]. Этот метод предлагает элементы «логической грамматики» в качестве средства формирования метаязыковых «опор». С помощью логических элементов у обучаемых вырабатываются навыки пользования схемами ориентировки в структурах иноязычного текста при обучении переводу. Эти схемы включают базовые элементы языка и связи между ними, выстроенные в целостную систему стоящей за языком «общечеловеческой» логики восприятия мира. Таким образом, вместо набора прескриптивных правил обучаемым предлагаются функциональные ориентиры, которые помогают им сформировать собственную систему внутренних знаний за счёт экстерииоризации уже имеющихся у субъекта его собственных способов и приёмов использования знаний о мире и последующей интериоризации новых знаний о другом языке. Такая системная основа, «работающая» как внутренний неосознаваемый механизм, позволяет обучаемому в дальнейшем наращивать и расширять эти знания и совершенствовать навыки практического владения языком. Одной из важных отличительных черт этого метода обучения языку является его последовательное научное обоснование: по сути дела, здесь, в русле идей Л.С. Выготского, развивается теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная психологической школой П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной (см.: [2, с. 5]). Несмотря на то, что метод был создан давно, понимание его автором проблем, связанных с «субъектным» обучением представляется удивительно современным. В.В. Милашевич опирался на понятие *психосферы*:

«Младенец рождается способным усваивать любой язык в качестве родного, но овладевая родным, теряет эту универсальную способность. Другие языки, потенциально столь же родные, становятся для него чуждыми, иностранными. То же можно сказать относительно любой производственной профессии и специализации в науке. "Он" мог стать кем угодно, но стал биологом, технологом, штурманом... Эти бывшие у младенца универсальные, но лишь в малой толике социально реализуемые природные способности в совокупности назовем психосферой (понимая, в то же время, что это одна неделимая по исторически сложившимся профессиям и научным специализациями способность – психика индивида, ещё не ставшая его сознанием)» [5, с. 15].

Обсуждая проблемы обучения языку, В.В. Милашевич обращает внимание на то, что приобретение нового знания (в частности, знания языка) необходимо обусловлено психикой человека и его персональным (и социальным) опытом. Поэтому при овладении новым языком человек неизбежно опирается на те знания, умения и навыки, которыми он уже обладает:

«... скачок из родного языка в правильный иностранный сразу невозможен, а поэтому обучение иностранному представляет собой постепенный переход от родного к иностранному через “тысячу” промежуточных, гибридных языков. Поскольку же границу между ними нигде провести нельзя, то грамматика родного, промежуточного и изучаемого иностранного языков суть один предмет, а их бытующее разделение в учебниках и научных монографиях противостоит естественности. При обучении иностранному языку взрослых грамматика родного языка выступает естественной и неустранимой базой усвоения грамматики иностранного, независимо от того, регулируется ли это отношение используемой методикой или игнорируется, как, например, в крайних случаях разного рода прямых, беспереводных и прочих “тёмных” методов обучения иностранным языкам» [цит. раб., с. 8].

Оказывается, однако, что эта база (грамматика родного языка) не всегда достаточно эффективно «работает» при обучении второму языку. Как писал Л.В. Щерба, «если человек впервые приступает к изучению иностранного языка и не обладает хорошей и *сознательной* грамматической культурой в области родного языка, то дело это будет для него в высшей степени трудное» [12, с. 5]. В.В. Милашевич предлагает моделировать схемы так называемой промежуточной грамматики, но практика показывает, что и они не всегда обеспечивают успешное овладение грамматикой второго языка.

Столкнувшись с подобными проблемами в процессе преподавания английского языка русским студентам и аспирантам, мы предположили, что в этих случаях имеет место отсутствие у обучаемых достаточно сформированных опор и стратегий пользования родным языком. Отсюда возникло предположение, что описываемый метод можно использовать для выявления «слабых мест» в метаязыковой деятельности индивида, а также (в дальнейшем) поисков возможностей её развития. Сопоставляя «внешние» грамматические структуры двух языков (в данном случае английского и русского), мы получаем возможность выяснить, где, как и, возможно, почему происходят «сбои», ошибки в речевой деятельности на *родном* языке.

Рассмотрим далее некоторые из результатов наблюдений за работой обучаемых в группах подготовки к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку. Наблюдения проводились в течение 10 лет. Обучаемыми в таких группах были носители русского языка в возрасте от 22 до 35 лет, все они имели высшее образование.

Одно из упражнений курса имеет целью формирование модели герундия. Текст и задание упражнения заимствованы из [4] и с небольшими изменениями и сокращениями приводятся в табл. 1. Перед началом работы над упражнением обучаемым не даются никакие объяснения относительно того, что такое герундий, как образуются его формы и пр. Напротив, преподаватель лишь зачитывает вслух образец и предлагает обучаемым самим справиться с упражнением. Обучаемый читает предложение вслух и преобразует его по образцу. При возникновении ошибки преподаватель констатирует её наличие и предлагает обсудить, что неправильно и почему. Закрепление материала достигается через прочтение правильного варианта выполнения упражнения от начала до конца каждым членом группы. Работа считается завершённой, когда каждый обучаемый может продемонстрировать безошибочное выполнение упражнения.

Таблица 1. Упражнение на формирование модели герундия (часть 1)

<i>Задание:</i> преобразуйте придаточные предложения в герундиальные обороты.
<i>Образец:</i> а) Студент выписывает слова, когда (он) переводит текст. б) Студент (при ПЕРЕВЕДЕНИИ текста) выписывает слова.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аспирант, когда пишет статью, переводит больше бумаги, чем поэт.</li> <li>2. Учёный бесплоден, если он только описывает свои объекты.</li> <li>3. Когда студент заканчивает вуз, он ещё не стал специалистом.</li> <li>4. Юноши, которые поступают на юрфак, должны иметь жизненный опыт.</li> <li>5. Когда художник копирует картину, он должен быть скрупулёзным.</li> <li>6. Электрик рискует, если не соблюдает технику безопасности.</li> </ol>

Вполне понятно, что носители русского языка при преобразовании сложноподчинённых предложений в простые предложения с «герундиальным» оборотом склонны образовывать отглагольные существительные в соответствии с правилами русского языка, не обращая внимания на то, что предложенная в образце модель герундия учитывает особенности вида глагола (см. табл. 2). Обсуждение ошибок и правильных вариантов образования герундия по модели/образцу даёт возможность сделать некоторые выводы относительно того, как обучаемые пользуются своей внутренней грамматикой, и какие элементы этой грамматики они могут вывести на уровень осознаваемого контроля.

Таблица 2. Варианты выполнения упражнения

<i>Исходный вариант</i>	<i>Искомый вариант</i>	<i>Ошибочный вариант</i>
когда пишет	ПИСАНИЕ	написание
если описывает	ОПИСЫВАНИЕ	описание
когда заканчивает	ЗАКАНЧИВАНИЕ	окончание
которые поступают	ПОСТУПАНИЕ	поступление
когда копирует	КОПИРОВАНИЕ	копирование
если не соблюдает	СОБЛЮДАНИЕ	соблюдение

Итак, самую большую сложность при выполнении этого задания составила категория вида глагола. Интересно, что в ходе обсуждения большинство обучаемых вспоминают правила образования форм вида, но не в состоянии описать, что выражают такие формы и для чего они используются. Тем не менее, сравнение искомых и ошибочных вариантов ответов (см. табл. 2) достаточно быстро позволяет обучаемым понять разницу в значении вида и использовать модель ДЕЛЕНИЕ для образования моделей герундия конкретных глаголов. Эта модель сразу же становится продуктивной.

Как видим, довольно сложная незнакомая конструкция не вызвала у обучаемых значительных трудностей, но они начинаются при выполнении второй части упражнения (см. табл. 3). Как ни странно, самые большие трудности возникли при попытках построить первый и второй варианты предложения, включающие деепричастные обороты, и требующие расположить деепричастный оборот сначала в начале, а потом в конце предложения. Как только возникала необходимость изменить порядок слов, возникали ошибки в образовании формы деепричастия. При этом обучаемых, как правило, не смущает то, что по правилам русского языка в некоторых примерах использование деепричастного оборота недопустимо или нежелательно. Кроме того, наши наблюдения полностью подтверждает сделанные М.А. Репринцевой [11] выводы о том, что хотя носители русского языка в состоянии «сознательно «сmodellировать» деепричастие в виде моделей ДЕЛАЯ, СДЕЛАВ, они, по видимому, не в состоянии смоделировать целую фразу с деепричастным оборотом, т.е. не «видят» взаимоотношения между реальным субъектом и предикатом высказывания» [11, с. 228].

Таблица 3. Упражнение на формирование модели герундия (часть 2)

<i>Задание:</i> те же самые предложения преобразуйте по моделям.
<i>Образец:</i> а) ПЕРЕВОДЯ текст, студент выписывает слова. б) Студент выписывает слова, ПЕРЕВОДЯ текст. в) Студент ПЕРЕВОДЯЩИЙ текст выписывает слова. г) Студент при ПЕРЕВЕДЕНИИ текста выписывает слова.
1. Аспирант, когда пишет статью, переводит больше бумаги, чем поэт. 2. Учёный бесплоден, если он только описывает свои объекты. 3. Когда студент заканчивает вуз, он ещё не стал специалистом. 4. Юноши, которые поступают на юрфак, должны иметь жизненный опыт. 5. Когда художник копирует картину, он должен быть скрупулёзным. 6. Электрик рискует, если не соблюдает технику безопасности.

Дальнейшая работа с курсом показывает, что при выполнении упражнений на моделирование целого предложения обучаемые, проработавшие описанное выше упражнение и выполнившие его без ошибок с начала до конца, не испытывают трудностей в моделировании видо-

вых форм деепричастий. При этом в процессе работы не объяснялись правила относительно таксисных отношений, несмотря на то, что они считаются исключительно важными при работе над этой грамматической формой/частью речи (ср., например, [1]).

Ещё один вывод можно сделать на основании наблюдения за работой обучаемых над моделированием целого предложения. Первые свидетельства того, что обучаемые не понимают (и не осознают) значение порядка слов в предложении для передачи смысла высказывания, были сделаны ещё в ходе работы над описанным выше упражнением. При попытке переделать по модели предложение № 2 обучаемые опускали или переставляли слово *только*, не замечая, что при этом меняется смысл высказывания.

Учёный бесплоден, если он *только* описывает свои объекты.

\*Учёный бесплоден при описывании своих объектов.

\*Учёный бесплоден при описывании *только* своих объектов.

При указании на ошибку, предлагались другие варианты.

\*Учёный бесплоден при описывании своих объектов *только*.

\*Учёный бесплоден при описывании своих *только* объектов.

Примечательно, что после сравнения этих ошибочных вариантов и обсуждения правильного варианта модели герундиального оборота для этого предложения (*Учёный бесплоден при только описывании своих объектов*) обучаемые начинали с большим вниманием относиться к этому аспекту работы с языковым материалом. Тем не менее, приходится констатировать, что при последующей работе с моделированием распространённого предложения повсеместно наблюдается следующее: читая длинное предложение, обучаемые, как правило, не могут выстроить логику высказывания, поскольку «перестают видеть» главные члены предложения и их связи. Это особенно заметно на примере упражнений, которые требуют постепенно «достраивать» предложение за счёт добавления новых смысловых элементов (см. пример в табл. 4). Как только количество элементов превышает 3-4, начинаются проблемы.

Таблица 4. Моделирование предложения

<i>Предложение</i>	<i>Модель</i>
Машина везёт людей	КТО ДЕЛАЕТ ЧТО
Машина по улице везёт людей	КТО по чему-то ДЕЛАЕТ ЧТО
Отремонтированная машина по улице везёт людей	Сделанная КТО по чему-то ДЕЛАЕТ ЧТО
Отремонтированная машина по улице везёт поющих людей	Сделанная КТО по чему-то ДЕЛАЕТ делающих ЧТО

Изложенные выше наблюдения, как представляется, могут помочь выявить особенности внутренней грамматики, обеспечивающей

стратегии и опоры построения/понимания высказывания на родном языке. Выявленные элементы и зависимости помогут не только повысить эффективность обучения иностранному языку, но и выявить специфику внутреннего метаязыка человека. При этом могут быть обнаружены и описаны несовпадения логики стандартной грамматики (внешних правил) и внутреннего метаязыка. К тому же, длительные наблюдения могут выявить особенности и тенденции изменения в пользовании языком как живым знанием.

### **Список литературы**

1. Валова Л.В. Деепричастие на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Л.В. Валова // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11–13 октября 2013) / Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>
2. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1979. – № 4. – С. 54–63.
3. Милашевич В.В. Дорога к многоязычию: о преодолении языкового барьера в научной информации [Электронный ресурс] / В.В. Милашевич // Химия и жизнь, 1981. № 4 / Режим доступа: [www.milgred.ru/authors.shtml](http://www.milgred.ru/authors.shtml).
4. Милашевич В.В. Обучение научно-техническому переводу с английского языка. Логическое изучение грамматики : метод. рекомендации / В.В. Милашевич [Текст] – Владивосток, 1988. – 38 с.
5. Милашевич В.В. Для выживания нужна другая наука : Отчет по теме «Языковая модель экологизации» // Тихоокеанский институт географии ДВО АН СССР; Центр опережающего обучения МНПО «Дальвент» [Текст] / В.В. Милашевич. – Хабаровск, 1990. – 16 с.
6. Мягкова Е.Ю. Значение заимствованных слов в сознании носителей русского языка [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст : сб. науч. тр. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 70–74.
7. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып. 6. – С. 122–130.
8. Мягкова Е.Ю. Язык – логика – грамматика: к проблеме моделирования метаязыка [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Методология современного языкознания : сб. ст. / отв. ред. А.Г. Сонин, А.С. Баранов. – М. : АСОУ, 2010. – С. 141–150.
9. Мягкова Е.Ю. О «формальной» и «внутренней» грамматике [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Вестник Тверского государственного университета. –

- Серия «Филология». – 2012. – № 24. – Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 96–103.
10. Мягкова Е.Ю. Логическая грамматика как основа обучения языку: как разработать курс русского как иностранного [Электронный ресурс] / Е.Ю. Мягкова // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11–13 октября 2013) / Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>.
  11. Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А, Исследование внутреннего мета-языка человека на материале грамматических ошибок [Текст] / Е.Ю. Мягкова, М.А. Репринцева // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2012. – № 10. – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 224–229.
  12. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки [Электронный ресурс] / Л.В. Щерба. – М. ; Л., 1929 / Режим доступа: <http://dmtr.nm.ru/scherba/>

## INNER GRAMMAR AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

**E. Yu. Myagkova**

South-West State University, Kursk

Opportunities and challenges of taking advantage of inner grammar elements in foreign language acquisition and the need to investigate inner grammar specificity in contemporary Russian speakers is discussed with the aim of providing successful foreign language teaching.

**Keywords:** *inner metalanguage, speaker metalanguage activity, modeling, inner grammar.*

*Об авторе:*

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Юго-Западного государственного университета, e-mail: [elenamyagkova@mail.ru](mailto:elenamyagkova@mail.ru).