

*Мягкова Е.Ю., профессор
Myagkova E.Yu., professor
Тверской институт экологии и права, Тверь, Россия
Tver Institute of Ecology and Law, Tver, Russia
elenamyagkova@mail.ru*

**ЛОГИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ: КАК
РАЗРАБОТАТЬ КУРС РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО
LOGICAL GRAMMAR AS THE PRINCIPLE FOR TEACHING LANGUAGE: HOW
TO DEVELOP A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация: принцип логической грамматики обсуждается с точки зрения внутреннего метаязыка человека. На примере курса обучения носителей русского языка грамматике английского языка рассматривается возможность и необходимые условия разработки подобных курсов для любых пар языков, в частности, курса русского языка как иностранного.

Abstract: logical grammar principle is discussed from the point of view of inner metalanguage. Potentialities and prerequisites for creating a language-teaching course for different languages is considered using the example of logical English Grammar for Russian speakers.

Ключевые слова: логическая грамматика, внутренний метаязык, модель, носитель языка.

Keywords: logical grammar, inner metalanguage, model, language speaker.

Решение практических задач обучения языку требует глубокого осмысления сущности речевой деятельности с точки зрения ее психологических и лингвистических особенностей. При обучении иностранному языку понятия об элементах и связях формируются на родном языке, поэтому в процессе овладения иностранным языком приходится приспосабливать содержание его элементов и особенности связей к родному языку. В большинстве случаев преподаватель исходит из презумпции знания обучаемыми правил родного языка и возможности прямого «наложения» на эти правила сведений об устройстве иностранного языка. Оказывается, однако, что презумпция эта в корне неверна, и успешность усвоения новых знаний будет зависеть от способности каждого обучаемого «приспособить» новое к уже имеющемуся: «обучающиеся фактически вынуждены в чуждых им иноязычных категориях самостоятельно открывать для себя привычные им значения грамматических категорий родного языка» [Милашевич 1990: 9]. Кроме того, традиции организованного обучения приводят к тому, что сам этот процесс превращается в заучивание правил и выполнение разного рода упражнений и тестов, целью которых все чаще становится не освоение знаний, а получение оценки.

Примечательно, что еще в начале XX века И.А. Бодуэн де Куртене писал, что при обучении языку «на существующий, живой, готовый материал никто не обращает внимания. Живой язык сам по себе, а обучение грамматическим тонкостям само по себе. Вместо того чтобы приучаться относиться сознательно к собственному, давно усвоенному языку, ученики должны зазубривать бессмысленные определения и положения, чуждые всякой связи с живым материалом и, стало быть, психически мертвым. Куда ни заглянешь в такой одобренный и даже рекомендуемый учебник отечественного языка, везде натыкаешься на отсутствие психической жизненности и логического смысла [Бодуэн де Куртене 2004: 6-7].

Обратим внимание на две очень важные вещи. Во-первых, И.А. Бодуэн де Куртене языка психического (того, который есть в голове у каждого носителя языка). Во-вторых, он говорит о сознательном отношении к собственному, родному языку: И.А. Бодуэн де Куртене считает, что обучение родному языку должно быть направлено не извне (т.е. должно состоять не в зазубривании правил), а изнутри (т.е. должно вырабатывать сознательное отношение к тому, чем человек уже владеет). Действительно, ведь в систему организованного обучения ребенок попадает, уже умея разговаривать, а иногда даже

читать и писать, значит, он уже знает язык. Более того, у него уже есть какие-то личные переживания, связанные с языком. С тем, которым он владеет.

Чему же тогда учить, когда речь идет об обучении иностранному языку? М. Бейкер, который говорит о внутреннем языке, рассматриваемом как «система правил и принципов, существующих в человеческом сознании», противопоставляя его «внешнему» знанию о языке, описывает первый как кулинарный рецепт, по которому можно готовить блюдо, т.е. создавать и понимать предложения, а второе – с готовым блюдом. Понятно, что если мы знаем рецепт, то сможем приготовить блюдо еще не один раз (даже если оно каждый раз будет получаться по-разному), а второе мы можем только съесть. М. Бейкер задает вопрос: когда мы сравниваем языки в процессе преподавания, «сравниваем ли мы рецепты двух языков или блюда, полученные на основе этих рецептов?» [Бейкер 2008: 58-59]

Итак, у любого человека имеется некоторое представление о языке, о его устройстве и закономерностях пользования языком. Это представление мы далее будем называть внутренним метаязыком. Термин метаязык широко используется в современном научном дискурсе, преимущественно в значении языка научного описания, то есть языка, средствами которого исследуются и описываются свойства объекта (в том числе и другого языка). Отметим, что в отношении к метаязыку как к языку описания лингвистика занимает в кругу наук особое место, что связано с проблемой смешения метаязыка и языка-объекта. Этот феномен представляет, на наш взгляд, особый интерес, в частности, если задуматься, как описывает для себя язык не ученый, а рядовой носитель языка.

С этим аспектом деятельности человека связано понимание метаязыка в значении метаязыковой деятельности носителя языка как необходимого условия пользования языком. По словам В.Б. Кашкина, металингвистическая функция является «не столько функцией языка, сколько частью деятельности его носителя» [Кашкин 2002: 4]. Обратим внимание на двунаправленность /двойственность этой деятельности: метаязык нужен как для описания и регулирования языка «для себя», так и для выработки собственных «правил» языка: каждый носитель языка имеет свою собственную «теорию» языка. Примерами действия таких правил и теорий могут служить, например, явления ложной (народной) этимологии, в которых с очевидностью проявляется то, как носитель языка объясняет языковые явления на основании собственного жизненного и языкового опыта, сравнивая новое с тем, что ему уже известно (ср.: *полувер, спинжак* и пр.). Но сравнивая и пытаясь отыскать знакомое, человек узнает это «знакомое» даже там, где его на самом деле нет: «Никому не дано воспринимать пустоту... глаз поневоле создает формы, как язык создает слова» [Акройнд 2011: 322]. Понятно, что собственный опыт как основа когнитивной деятельности не может приобретаться вне социума, отсюда неразрывное взаимопроникновение и взаимодействие социального и индивидуального.

Представляется, что рассмотрение проблем обучения языку в принципе не может осуществляться без учета постоянного взаимодействия и взаимопроникновения этих двух ипостасей жизни человека. Это значит, что все попытки разработки практических курсов обучения языку в качестве основы должны иметь хорошую теоретическую базу, интегрирующую достижения разнообразных наук о человеке. В языковедении всегда существовала традиция обращения, например, к психологии. В частности, в ходе развития российской лингвистики понимание необходимости обращения к человеку и особенностям его мышления обусловило возникновение психологически ориентированных теорий языка, в первую очередь, теорий грамматики. Характерной чертой таких теорий является то, что «...лингвист такой ориентации никогда не анализирует одни только внешние знаки, никак не связанные с человеком, отделенные от человека, будь то изолированное слово, словосочетание или предложение. Он идет не от формы, а от содержания, которое является «внеязычным», мыслительным, которое лишь объективируется в языковых единицах, но без рассмотрения которого невозможно лингвистическое описание» [Наумова 1991: 2; курсив автора]. Т.Н. Наумова отмечает также, что деятельностный подход к языку диктует и новый взгляд на проблему

предложения: «Предложение в психологически ориентированных концепциях – это не выражение в национальной форме какого-либо конкретного языка универсального логического суждения. Предложение рассматривается в процессе его формирования, в процессе «сказывания» – с точки зрения его генезиса в сознании говорящих, как форма осуществления акта мысли. Оно – воплощение деятельности мышления; в речевой деятельности «человек объективирует мысль» [там же: 3].

Если всякую мысль рассматривать как «сопоставление мыслимых объектов друг с другом в каком-либо отношении» [Сеченов 2001: 214; курсив автора], то грамматику языка следует рассматривать как способ «фиксирования» различных отношений между мыслимыми объектами для объективации мысли в речевой деятельности. Важно, что в такой трактовке число отношений, в которых мысль «сопоставляет объекты друг с другом», видится как конечное и не значимо большое: существуют определенные типы таких отношений, которые можно соотнести с тремя главными категориями отношений (по И.М. Сеченову): сходством, сосуществованием и последованием [там же: 215]. Соответственно, и на уровне языкового выражения существуют определенные типы отношений, закрепленные в языках разными способами реализации предикативности в рамках такой грамматической структуры как предложение.

В таком понимании соотношения языка и мышления становится понятным противоречие между формальными описаниями языка и внутренними «представлениями» о языке у рядового его носителя. Следует согласиться с мнением С.И. Бернштейна о том, что «формальная грамматика» не способна «охватить проблему предложения», поскольку «идет не от социальной функции языка к его техническим средствам, а отправляется от технических средств и, не располагая методом для построения языкового выражения мысли, вынуждена то и дело перепрыгивать *от элементов к целому*, которое никак не удастся сложить путем механического суммирования» (цит. по: [Наумова 1990: 21]). Целое же может быть выявлено лишь через «перспективу предикативных отношений», через иерархию предикативностей, включающую взаимоотношения между реальным (психологическим) субъектом и предикатом высказывания, между формально-грамматическим субъектом и предикатом, а также «едва намеченные предикативные отношения между отдельными понятиями» («имплицитная предикативность»). Как видно из сказанного выше, предикативность, в концепции С.И. Бернштейна, – это категория психологическая, «механизм структурирования содержательных единиц» (см.: [Наумова 1991]).

В концепции Л.С. Выготского без выяснения природы «внутреннего плана речи», который «раскрывается» за семантическим планом (начальным и первым из внутренних планов речи), нельзя понять отношения мысли к слову. Первой и главнейшей особенностью внутренней речи является «совершенно особый синтаксис», характеризующийся фрагментарностью, сокращенностью по сравнению с внешней речью, преобладанием смысла над значением, агглютинацией, «влиянием» смыслов, редуцированностью фонетики. Основная форма внутренней речи – «чистая и абсолютная предикативность» [Выготский 1984]. Внутренняя речь «по сравнению с «чистым» мышлением – это еще речь, а по сравнению с речевым сообщением – это особая речь, форма мышления; от внешней речи она происходит, а благодаря скрытому за ней мышлению ее бессвязные частицы выполняют осмысленную роль; и генетически, и функционально внутренняя речь служит переходом от внешней речи к чистой мысли и от нее к внешней речи» [Гальперин 1957].

Понятно, что все «мыслимые» типы устанавливаемых субъектом отношений между объектами мысли (и обозначающими их элементами языка) существуют в *предметном* мышлении, «имеющем корни несомненно в чувствовании» [Сеченов 2001: 215; курсив автора]. По словам А.А. Леонтьева [Леонтьев 2000], мы живем в мире предметных, а не вербальных значений. Последние появляются только тогда, когда возникает необходимость абстрагирования, или осуществляется рефлексия. В плане рефлексии существует два аспекта представления о языке: системное и интуитивное. А.А. Леонтьев

совершенно справедливо утверждает, что эти два представления о языке не являются независимыми друг от друга. В этом смысле можно, по-видимому, говорить о наличии у носителя языка некоторого «психологического» эквивалента системы языка, в котором уникальным образом сосуществуют (возможно, как разные виды знаний) интуитивная и «выученная» системы.

Метаязыковая деятельность протекает на разных уровнях осознанности, выступая как в виде непосредственного обдумывания и рассуждений об устройстве и правилах языка, так и в виде внутреннего знания, позволяющего человеку пользоваться языком. Именно это *внутреннее знание* (или *внутренний язык*), связанное с представлениями об устройстве и правилах функционирования языка и выступающее как опоры (ориентиры) для построения и интерпретации высказывания интересует нас в плане обучения языку.

Важно понимать, что внутренний (естественный) метаязык выполняет две основные функции: *идентифицирующую* и *моделирующую*. Он принципиально не может быть «выведен наружу» для внешнего наблюдателя (каковым может быть и сам индивид). Поэтому мы лишь в общих чертах представляем, как он может быть устроен. Понятно, что «внутренняя грамматика» носителя языка существует не в форме привычных словесных правил и имеет свои принципы действия. Следовательно, при обучении языку необходимо ориентироваться не на простое «усвоение правил», а на работу с внутренним знанием индивида, что, по изложенным выше причинам представляется непростой задачей.

Тем не менее, представляется, что в целях оптимизации обучения внутренний (естественный) метаязык может быть смоделирован для того, чтобы: 1) расширить представления об устройстве механизма речевой деятельности; 2) помочь развивать эту деятельность на родном языке; 3) облегчить изучение иностранного языка. Решение всех этих задач требует, во-первых, соблюдения принципов моделирования (в целом установившихся в современном научном обиходе), а во-вторых, четкого определения объекта и предмета моделирования. Основная проблема моделирования естественного языка 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. Перечисленные выше задачи взаимосвязаны настолько, что всегда должны решаться в той или иной степени одновременно.

С начала 90-х годов я веду обучение переводу с английского языка по методике В.В. Милашевича (см.: [Милашевич 1981]). 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 счет экстерииоризации уже имеющихся у субъекта, его собственных способов и приемов 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.: [Гальперин, Талызина 1979; Милашевич 1990]). Несмотря на то, что метод был создан достаточно давно, около тридцати лет назад, 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, еще не ставшая его сознанием)» [Милашевич В.В. 1990: 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, и «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 противоестественно. 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, беспереvodных и прочих «темных» методов обучения иностранным языкам» [там же: 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» [Щерба 1929: 5]. В.В. Милашевич предлагает моделировать схемы так называемой промежуточной грамматики, но практика показывает, что и они не всегда способствуют овладению грамматикой второго языка.

Столкнувшись с подобными проблемами в процессе преподавания английского языка русским студентам, мы предположили, что в этих случаях мы сталкиваемся с отсутствием у обучаемых достаточно сформированных опор и стратегий пользования родным языком. Отсюда возникло предположение о том, что описываемый метод можно использовать для выявления «слабых мест» в метаязыковой деятельности индивида, а также (в дальнейшем) поисков возможностей ее развития. Таким образом, 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. Экспериментальные исследования показывают, что носители языка действительно используют свое «чувство языка», но некоторые метаязыковые опоры, к сожалению, не всегда оказываются достаточно правильно (с точки зрения пользования языком) сформированными. Участники экспериментов [Репринцева 2010; Мягкова, Репринцева 2012] не смогли вывести свои внутренние языковые ориентиры на сознательный уровень, что свидетельствует, по-видимому, о несформированности на глубинном уровне «грамматического понятия», т.е. модели, в которой «могут выражаться и фиксироваться такие качества оригинала, которые либо не выступают в последнем непосредственно, либо не могут быть в нем прямым объектом действия субъекта» [Давыдов]. Например, оказалось, что при построении и восприятии предложений с деепричастными оборотами носители русского языка, знающие, что такое деепричастие и умеющие сознательно смоделировать деепричастие в виде моделей ДЕЛАЯ, СДЕЛАВ, не в состоянии смоделировать целую фразу с деепричастным оборотом, т.е. не «видят» взаимоотношения между реальным субъектом и

предикатом высказывания, «едва намеченные предикативные отношения между отдельными понятиями» («имплицитную предикативность»), «иерархии предикативностей» (предикативность мы понимаем, вслед за С.И. Бернштейном [Бернштейн 1920] и Л.С. Выготским [Выготский 2005], как категорию психологическую, механизм структурирования содержательных единиц, основную форму внутренней речи (см. также: [Мягкова 2010]).

Наши наблюдения за работой студентов в течение более чем десяти лет позволили сделать некоторые предварительные выводы, которые, как представляется, могут иметь значение не только в практическом, но и в теоретическом плане.

Во-первых, анализ результатов работы в рамках метода логической грамматики может помочь выявить особенности стратегий и опор построения/понимания высказывания на родном языке. Разработанные на базе метода экспериментальные методики могут позволить провести широкомасштабное исследование в этой области. Создание таких методик – дело ближайшего будущего.

Во-вторых, выявленные с помощью такого экспериментального исследования функциональные опоры помогут не только повысить эффективность методов и методик обучения второму языку, но и выявить специфику внутреннего метаязыка человека при деятельности на родном языке. 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.

В-третьих, следует признать, что описанный выше метод является действительно инновационным, поскольку представляет собой творческий подход к методической реализации обучения практическим навыкам владения языком, а также может динамично развиваться для освоения иных аспектов языковой/речевой деятельности и использования в разных типах аудиторий.

В-четвертых, разработка основанного на описанном выше принципе курса обучения грамматике возможна, по-видимому, для любой пары языков. Выступления на конференциях и проведенные мною мастер-классы, а также последовавшее за этим общение с преподавателями русского языка в Великобритании, Казахстане, Китае, Румынии показали, что преподаватели-практики проявляют глубочайший интерес к этой идее. Однако в процессе обсуждения выявились следующие специфические трудности.

По методике Милашевича разработаны курсы обучения переводу/пониманию текста с английского, немецкого, французского, испанского и итальянского языков на русский. Однако мне неизвестны увенчавшиеся успехом попытки создания подобных курсов для обучения русскому языку носителей других языков. Как утверждают те, кто задумывался над этим вопросом, создателем такого курса должен быть носитель того языка, который является родным для обучаемых, при этом он должен в совершенстве владеть русским. Если же речь идет о создании курса русского как иностранного для носителей тех языков, структура которых значительно отличается от русского, то совершенно необходимым окажется сотрудничество такого специалиста с носителем русского языка.

Основная трудность в разработке курса русского языка как иностранного состоит в необходимости выбрать минимальное количество действительно значимых для «вхождения» в русский язык элементов грамматической структуры и определить их иерархию. Это весьма трудная задача для специалиста по русскому языку, поскольку, на первый взгляд, все части описанной правилами, традиционной грамматики одинаково важны. Отбор нужных для моделирования «внутренней» грамматики грамматических явлений может быть осуществлен только на основании тщательного исследования значимых для носителя языка метаязыковых опор, что потребует, по-видимому, не только теоретического обоснования, но и убедительного экспериментального подтверждения.

Список литературы:

1. Акройд П. Чаттертон: Роман: Пер. с англ. Т. Азаркович – М.: Астрель: CORPUS, 2011.
2. Бейкер М. Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания / Пер. с англ. / Под ред. О.В. Митрениной, О.А. Митрофановой. – М.: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Бернштейн С.И. Основные вопросы синтаксиса в освещении А.А. Шахматова // Изв. ОРЯС. - 1920. - Т. 25. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1920/01/201-208.htm>.
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Введение в языковедение: С приложением: Сборник задач по «Введению в языковедение» / Вступ. Статья В.М. Алпатова. - 6-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://yanko.lib.ru>.
6. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 5 - 90.
7. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи: Доклады АПН РСФСР. – 1957. - № 4. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://flogiston.ru/library/galperin_talk.
8. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_davidov_analiz_strukt.htm.
9. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». - 1979. – № 4. – С. 54 – 63.
10. Кашкин В.Б. Бытовая философия языка и языковые контакты // Теоретическая и прикладная лингвистика: Межвузовский сборник научных трудов. - Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 4 - 34.
11. Леонтьев А.А. Лекция для студентов 4 курса иныза КГПУ 26 апреля 2000 г. [Конспект].
12. Милашевич В.В. Для выживания нужна другая наука // Отчет по теме «Языковая модель экологизации». – Хабаровск: Тихоокеанский институт географии ДВО АН СССР. Центр опережающего обучения МНПО «Дальвент», 1990.
13. Милашевич В.В. Дорога к многоязычию: О преодолении языкового барьера в научной информации // Химия и жизнь. - 1981. - № 4. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.milgred.ru/authors.shtml
14. Мягкова Е.Ю. Язык – логика – грамматика: К проблеме моделирования метаязыка // Методология современного языкознания: Сборник статей / Отв. ред. А.Г. Сонин, А.С. Баранов. – М.: АСОУ, 2010. – С. 141 – 150.
15. Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А. Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». - 2012. – Выпуск 2. – № 10. – С. 112 - 117.
16. Наумова Т.Н. Психологически ориентированные синтаксические теории в русской и советской лингвистике. – Саратов: Изд-во Сар. гос. ун-та, 1990.
17. Наумова Т.Н. Психологически ориентированные синтаксические теории в отечественной лингвистике (XIX – первая треть XX века): Автореф. дис. ... доктора филол. наук. – Москва, 1991.
18. Репринцева М.А. К вопросу о системной организации «наивного» метаязыка (на примере причастия и деепричастия) // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – 1 (5): В 2-х ч. – С.196 - 199.
19. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001.
20. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – М. - Л., 1929.