

赵秋野◎主 编
张金忠◎副主编

心理语言学 与外语教学

X I N L I Y U Y A N X U E Y U W A I Y U J I A O X U E

黑龙江人民出版社

教育部新世纪优秀人才奖励
黑龙江省俄语教育研究基地

资助

心理语言学与 外语教学

赵秋野 主 编
张金忠 副主编

黑龙江人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

心理语言学与外语教学/赵秋野主编. —哈尔滨:黑龙江人民出版社,2007.8

ISBN 978-7-207-07451-5

I. 心... II. 赵... III. ①心理语言学—文集
②外语教学—教学研究—文集 IV. H0-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 124223 号

责任编辑:张晔明

封面设计:张娟

心理语言学与外语教学

Xinli Yuyanxue Yu Waiyu Jiaoxue

赵秋野 主 编

张金忠 副主编

出版发行 黑龙江人民出版社

通讯地址 哈尔滨市南岗区宣庆小区1号楼

邮 编 150008

网 址 www.longpress.com

电子邮箱 E-mail hljrmcbs@yeah.net

印 刷 黑龙江省地质测绘印制中心印刷厂

经 销 全国新华书店

开 本 787×1092 毫米 1/16

印 张 27.75

字 数 540 000

版 次 2007 年 8 月第 1 版 2007 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-207-07451-5/H·278

定 价 48.00 元

(如发现本书有印制质量问题,印刷厂负责调换)

本社常年法律顾问:北京市大成律师事务所哈尔滨分所律师赵学利、赵景波

《心理语言学与外语教学》序

桂诗春

2005年5月,在中国俄语教学研究会、黑龙江省教育厅、《伙伴》杂志社等单位的支持下,由哈尔滨师范大学外国语学院俄语系与黑龙江大学俄语语言文学研究中心主办的心理语言学与外语教学国际学术研讨会暨第六届中国俄语教学研究会第二次理事会议在北国名城哈尔滨召开,参加者有来自俄罗斯的著名心理语言学家亚历山德拉·亚历山得罗夫娜·扎列夫斯卡娅等外国嘉宾,全国50余所外语院校的130多位学者,可谓群贤毕至,少长咸集。会议就心理语言学与外语教学的主题,展开了热烈而又富有启迪性的讨论,赵秋野教授将会议论文编辑付梓,嘱我为序,欣然从命。

哈尔滨、俄语和心理语言学这三者在我国似乎有一种亲缘关系。我国解放后所开展的学习俄语热潮是从哈尔滨发蒙启滞的,而俄罗斯又曾经是心理语言学的发祥地之一。这次会议在哈召开,有比较多的俄语教师参加,而讨论的是心理语言学的问题,这不正是这种三角关系的一个证明吗?如果这还未完全成为现实,起码这也是一种历史使命的昭示。这就是说,我国的外语教师,特别是俄语教师,应该注视心理语言学的发展,并把它应用到外语教学的实践。所以会议的主题确实有一种承前启后的现实意义。

把心理语言学引入外语教学也是一个国际性的问题,英国 Peter Skehan 在他的《语言学习认知法》(1998)的《导言》里谈到,心理语言学在二语教学里应该是一门基础学科,一门“加油的学科”(a ‘feeder’ discipline),但是它在二语教学里的影响还不够大,从现代认知心理学有效地借鉴者尚不多。而他的这本专著正是针对把语言学习当作一种认知活动而展开的。

值得高兴的是,哈尔滨会议也是从我国外语教学的实际出发,多方面探讨心理语言学理论意义和应用价值,显示了我国心理语言学者和外语教师正在迎头赶上,勇攀高峰。大会的报告和发言有纵观大局者,如讨论心理语言学在外语教学中的地位 and 作用的;有微言大义者,如介绍和讨论俄罗斯心理语言学派和功能语法流派的理论价值的;有深中肯綮者,如探讨工作记忆、心理词汇、语言意识核心词和词汇语义在语言理解中作用的,或阐释认知心理过程、语言意识及外语教学法的关系的;有独具匠心者,如尝试建立人机通用心理语言学的理论构想的,或探索从心理学、神经心理学、文学、语义学等角度对符号与形象思维之间的关

系问题,或提出建立人机通用心理语言学的理论构想,以实现教育心理语言学与计算心理语言学的有机结合的。总之,一言以蔽之,琳琅满目、蔚为大观。

心理语言学在本质上是一门实验性的科学,我国外语教师往往视之为畏途,但我们应该把畏途看成挑战。在这次会议中已经开始出现一些值得重视的实验性的研究,标志着我国心理语言学研究正在迈入征途。我们衷心希望有更多的研究者参加这支战斗的队伍!路是人走出来的,我国心理语言学的道路是我国的心理语言学家走出来的!

2007年2月12日于白云山水之间

文 献

Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press.

目 录

《心理语言学与外语教学》序	桂诗春 (1)
ОВЛАДЕНИЕ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ И ПРОБЛЕМА	
МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ	А. А. Залевская (1)
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ	
ПРИ ОВЛАДЕНИИ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ	Е. Ю. Мягкова (8)
语言认知的 PET 和 fMRI 脑成像研究	董燕萍 (16)
词汇深度与外语阅读	董国忠 (25)
认知心理学与心理语言学	杜桂枝 (30)
中国俄语专业学生汉、俄、英语词汇联想的实证研究	高慧敏 (37)
第二语言学习认知过程中工作记忆与注意力的关系	李 红 (42)
中国高水平英语学习者产出性词汇使用情况研究	
——基于对中美大学生英语作文范文的对比分析	
.....	李志雪 李景泉 (49)
中国学生词义预测策略及知识运用研究	刘孟兰 佟光耀 (57)
图式教学与外语学习动机形成	吕翠媛 (69)
洪堡特和维果茨基语言学思想对比	孟雪峰 (74)
“题元重合”及其认知“格式塔”参数解读	彭玉海 (81)
幽默语篇理解的社会心理机制与条件	王金玲 (91)
俄罗斯心理语言学研究中的三对重要术语试析	许高渝 (99)
专家系统 БААЛ 与计算心理语言学	姚爱钢 (107)
外语听力理解中的图式建构策略研究	闫 涛 (114)
语言个性理论看第二语言个性的塑造	颜志科 (119)
中国俄语专业学生俄、英双语语感的研究	杨立新 (125)
俄罗斯心理语义学理论与实验方法研究	易绵竹 王 琳 (134)
多义词心理表征之争	
——各派分歧、理论背景及实验支持	赵翠莲 (145)
俄罗斯心理词汇研究与俄语教学	赵秋野 (155)
工作记忆容量的测量以及与词汇知识之间的关系	张峰辉 (165)

Культурологические аспекты преподавания русского языка

- китайским учащимся И. В. Баданина (172)
- 外语语言与语法教学思索 陈国亭 (177)
- 图式理论在听力教学中的运用 陈捷 (183)
- 谈俄语口译课的教学与教材 丛亚平 (188)
- 浅谈双语教育与双语教学 郭颖 (193)
- 谈俄语教学的文化导入 国玉奇 (200)
- 俄语专业基础阶段精读课教材改革的构想 何雪梅 (206)
- 翻译方向研究生培养之我见 胡谷明 (210)
- 情境性在外语视听说“心理场”教学中的实验与研究 苏晓棠 (217)
- 医学俄语教学中问题教学法的研究与实践 王红 (226)
- 谈俄语实践课的教学方法 王利众 童丹 (235)
- 语言实验室在英语教学改革中的应用与实效评估 王茹 尚冠群 (239)
- 高校俄语专业俄英双语教学中学生的学习动机研究 吴静 (248)
- 隐喻能力与俄语多义词教学 吴哲 (255)
- 外语教学中的积极交际原则 徐存良 (261)
- 俄语专业水平测试系统的构建与教学策略 徐英平 (266)
- 大学俄语词汇的语义组合关系分析 薛秀晶 (272)
- 利用形成性评价促进大学英语教学的实证研究 杨一博 (276)
- 外语教学中的定型理论研究 赵爱国 (284)
- 从外语教师隐喻透视外语教师素质 张家政 周榕 (292)
- 语言的类推机制与俄语教学 张金忠 (301)
- 从学习者因素看高校俄语教学改革取向
- 哈尔滨工业大学个案研究 张廷选 童丹 (306)
- 俄语医学教育现状分析及改革措施 张颖 (312)
- 新时期《俄语语法》教材编写的若干问题 张志军 (317)
- 医学俄语语料库的构建思路及方法 陈晓棠 (322)
- 浅析俄汉语词序的若干问题 高原 (327)
- 小句对全译理解的瞻前作用 黄忠廉 (333)
- 汉俄语空间关系对比分析 姜宏 (341)
- 俄汉语关于“上、下”的隐喻对比研究 宋殿娇 (350)
- 浅析方位词的文化含义 唐蕾 (357)
- Категория времени глагола в русском и английском языках
- (на материале простых предложений) 王琳 (360)
- 俄罗斯功能语法探析 王铭玉 于鑫 (369)
- 中、英、俄语中常用身势语言对比 吴素娟 (382)

结构—语义分类法对主从复合句的认识和问题	许凤才 (387)
“意思⇌文本”语言学与词典学	薛恩奎 (401)
从汉语“里”型时空看俄语表达手段	翟晶华 (412)
勃洛克诗歌中的“反象征”和“反象征”	纪 薇 (416)
试析《大师和马格丽特》的狂欢化特点	王希悦 (423)
一个上帝子民的困惑	
——《静静的顿河》中主人公葛利高里困惑的原因	
.....	王英丽 (432)

(论文按照作者姓氏的音序排列)

目

录

ОВЛАДЕНИЕ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ И ПРОБЛЕМА МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

А. А. Залевская / *Тверь, Россия*

Проблема повышения эффективности обучения далеко не нова, над ней ломали головы уже мыслители древности. В этой связи полезно вспомнить метафоры, с помощью которых описывался в целом процесс научения знанию. В западной традиции ученика трактовали то как «чистую доску», на которой «пишется» знание, то как пустой сосуд, который требуется наполнить. Имеется и метафора родовспоможения, согласно которой учитель помогает обучаемому «родить знание». В восточной сокровищнице многотысячелетнего опыта очевидно также имеются свои метафоры по этому поводу, которые мне очень хотелось бы узнать. Пока же хочу сообщить, что в российской дидактике, и в лингводидактике в частности, принято трактовать обучаемого как **активного субъекта** деятельности научения, который сам через соответствующую учебную деятельность должен выработать необходимую систему **внутренних опор и ориентиров**, способную обеспечить успешное пользование знанием.

Мне было очень приятно узнать, что китайские коллеги в принципе принимают подобную трактовку обучаемого как **активного субъекта** деятельности учения. Об этом, например, очень интересно пишут профессор Чжао Цюе ^[7] и профессор Ду Гуйчжи ^[1]. Такая трактовка обучаемого полностью отвечает наблюдаемым в мировой науке поворотом к человеку, акцентированием внимания на **личности** обучаемого и на используемых им **стратегиях** овладения знанием.

Однако, к величайшему сожалению, имеется дистанция огромного размера между **декларированием** деятельностного подхода к обучению языку и **реальным** проведением его в жизнь. Например, некоторым кажется, что обучаемый достаточно активен и совершает необходимую деятельность, когда он

прилежно заучивает наизусть правила, диалоги, монологические сообщения по темам и т. п. Этим мы обманываем сами себя, выдавая желаемое за действительное, хотя бы потому, что, например, выученные диалоги и монологи остаются *мертвым* знанием: студент получает высокую оценку за складный и содержательный ответ по теме или за участие в учебном диалоге, но оказывается не в состоянии ответить на вопрос из того же диалога, заданный ему за пределами учебной аудитории, вне ситуации учения. В последние годы к этому добавилась также тенденция подготовки обучаемых к преодолению трудностей тестирования через разграничение правильных и ошибочных вариантов выполнения тестовых заданий, что фактически выливается в *умножение* стоящих перед студентом трудностей и ведет к *заучиванию неправильностей*. Я полностью согласна с тем, что пишет по этому поводу уважаемая профессор Ду Гуйчжи^[1]. Всё это — совсем не та деятельность, которой следует управлять, если мы действительно ходим добиться повышения эффективности обучения языку.

Чтобы найти более перспективный подход к обучению, необходимо прежде всего разобраться в *причинах* имеющейся на сегодняшний день ситуации обучения языкам.

Известно, что лингводидактика решает проблемы целей, содержания и методов обучения языку, т. е. отвечает на вопросы: зачем, чему и как учить. Ответ на первый вопрос очевиден: учить языку надо для успешного его использования. С этим вроде бы всё ясно. А далее начинаются сложности и неувязки. Что же требуется для реального пользования языком? Обычно отвечают, что для этого необходимы соответствующие знания, умения и навыки, но внимание акцентирует именно на *знаниях*, хотя на словах все признают, что знание вовсе не является самым главным из числа этих трех компонентов содержания обучения. Это **первое противоречие**, которое делает свой вклад в современное состояние обучения языкам.

Знание принято увязывать с различными видами компетенции; выделяют языковую, речевую, коммуникативную, социокультурную, лингвострановедческую, компенсаторную, учебно-познавательную и еще кое-какие виды компетенции в разных комбинациях, но сейчас мы с вами обратим внимание на *условность* такого подразделения и более подробно остановимся на *языковом и метаязыковом знании*, что **фактически** принимается за **основу владения языком**.

Под языковым знанием принято понимать знание грамматики, опреде-

ленного лексического минимума и знание особенностей произносительной и орфографической систем языка. Хочу акцентировать внимание на том, что речь во всех случаях идет о **системном описании** языка, т. е. его **описательная модель** оказывается положенной в основу содержания обучения **языку как деятельности**. Это **второе противоречие**, при котором происходит подмена понятий, а именно: вместо деятельностной модели берется модель описательная, которая изначально не может, да и не должна, адекватно показывать специфику процесса пользования языком.

Третье противоречие связано с тем, что мы должны учить **пользованию** живым естественным, прежде всего **разговорным** языком, в то время как описательная модель языка базируется на анализе языка **письменного**. И дело не столько в том, что, например, грамматические правила то и дело нарушаются в разговорной речи, что в ситуации общения может не мешать правильности понимания, сколько в неадекватности самой сути таких правил процессам реального овладения языком. Заметим, что, во-первых, правила, по определению, формулируются в соответствии с жесткими требованиями логики и предполагают наличие определенной конечной системы составляющих, в рамках которых они «работают». Во-вторых, в западной традиции грамматические правила не только основываются на анализе письменного, т. е. **вторичного** языка, но и берут за основу грамматику классических языков, прежде всего — латинского. В-третьих, что на самом деле является **самым** главным, жесткая эксплицитная вербальная формулировка правила, прекрасно соответствующая канонам логики и требованиям описательной модели языка, на самом деле **плохо отвечает** задачам обучения языку. Известно, что поступающий в школу ребенок свободно владеет родным языком, но испытывает большие трудности при изучении грамматических правил, а выучивший правила иностранного языка ученик или студент чаще всего не может свободно говорить на этом языке. Более того, имеются данные по результатам сопоставления уровня владения английским языком как родным в начальной школе и в выпускных классах школ США (об этом говорится в новой книге А. В. Кравченко^[3]). Оказалось, что **функционально** обучаемые остаются на том же уровне владения языком, какой у них был до изучения языка в школе. Александр Владимирович Кравченко там же высказывает мнение, что подобное исследование в российской школе выявило бы аналогичную картину. Я с ним в этом совершенно согласна, т. е. выучивание правил описательной грамматики мало помогает повышению эффективности процесса обучения да-

же родному языку.

Почему же такое происходит?

Думается, одна из причин кроется в том, что при обучении языку, как родному, так и иностранному за основу берется метаязыковое знание **второго порядка**, т. е. **научное знание**, выводимое не из особенностей **процессов** овладения и владения языком, а из анализа **продуктов** использования языка, текстов. В то же время овладевающий родным языком ребенок формирует *собственное метаязыковое знание*, которое является первичным, или метаязыковым знанием **первого порядка**, поскольку оно вырабатывается **самим** субъектом овладения языком. Следует особо подчеркнуть, что при этом ребенок осваивает язык не сам по себе, а как **средство познания и общения**. Обратите внимание на то, что я ставлю *познание* на первое место: это очень важно, поскольку традиционная трактовка языка прежде всего и почти исключительно как *средства коммуникации* затенила его другую ипостась. Именно овладение языком как средством познания обеспечивает мощнейшую роль мотивации, о которой русская поговорка гласит: *охота пуще неволи*, т. е. заставить себя выучить что-то—еще не значит «овладеть знанием», в то время как жизненно необходимое или желаемое запечатлевается по принципу импринтинга и оказывается «**живым знанием**», жизнеспособным и готовым к использованию в аналогичных ситуациях. Более того, при таком овладении языком он выступает не как самодостаточная система абстрактных правил и отношений, а именно как **средство доступа к образу мира**, вне которого язык как достояние человека вообще существовать не может. Замечу в этой связи, что образ мира и языковая картина мира—это различающиеся категории, на что справедливо указывает профессор Сюй Гаоюй^[6].

Итак, овладевающий родным языком ребенок вырабатывает **первичный** метаязык, обеспечивающий реальное владение естественным языком как средством познания и общения. Это непосредственно связанные с индивидуальным образом мира **метаязыковые опоры**, которые формируются в *реальных ситуациях* посредством постоянно действующих у человека процессов *анализа и синтеза, сравнения и классификации*, о которых более ста лет тому назад говорил замечательный русский ученый-физиолог Иван Михайлович Сеченов^[5]. Такие процессы, по Сеченову, протекают у нас независимо от нашей воли и сознания; мы выводим в «окно сознания» только **продукты** таких процессов. Конечно, уже маленький ребенок не только успешно пользуется выработанными им самим практическими опорами и ориентирами, но и за-

дает вопросы, **как** верно сказать и **почему** именно так, т. е. имеет место **постоянная динамика** различных уровней осознаваемости или, иначе говоря, различных уровней **когнитивного контроля** и **степеней автоматичности**, без динамики которых свободное владение языком невозможно.

Тот факт, что ребенок не только вырабатывает первичный метаязык, но и успешно пользуется им при встрече с незнакомыми языковыми явлениями, прекрасно иллюстрируется не только *вопросами*, которые задают дети, но и детским *словотворчеством*, и их типичными *ошибками*, и их способностью *понимать общий контур речи* при отсутствии знания лексики. В своем учебнике «Введение в психолингвистику»^[2] я привожу примеры того, как дети понимают общий смысл псевдофразы Льва Владимировича Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрѐнка»: ситуация для детей вполне очевидна—какая то нехорошая особа женского пола с большой силой уже сделала что-то нехорошее кому-то мужского пола и к тому же плохо поступает с кем-то маленьким. Откуда они всё это **знают** и к тому же соответствующим образом **оценивают**? Интересно, что ситуация почти всеми детьми переживается как *заслуживающая порицания*: уж маленьких-то, конечно же, обижать нельзя! Таким образом проявляется **изначальная связь** языкового знания со знанием о мире и с социально выработанными нормами поведения между людьми. Это, в частности, непосредственно указывает на **принципиальные различия** между трактовкой грамматики как *абстрактной системы отношений*, т. е. статусом грамматики как формулируемого учеными вторичного метаязыка, и *особенностями первичного метаязыка*, вырабатываемого самим индивидом. Заметим при этом, что в отличие от лингводидактического разграничения различных видов компетенции, к тому же еще и подразделения языкового знания на грамматику, лексику, фонетику, для носителя языка всё это **слито воедино**, **увязано с ситуациями общения** и с их **эмоционально-оценочным переживанием**.

Система первичных метаязыковых ориентиров играет особую роль в процессах восприятия второго языка, поскольку она играет роль **фильтра**, с одной стороны, *облегчающего* освоение нового языка за счет *уже имеющихся опор*, а с другой — *выстраивающего барьеры*, которые оказываются более или менее трудно преодолимыми. Именно о такой роли первичного метаязыка, пользуясь термином «*языковое мышление*», говорил в свое время замечательный русский лингвист Евгений Дмитриевич Поливанов^[4].

Как же мы учитываем такие барьеры или возможные опоры? Ответ ясен:

прежде всего через *контрастивный сопоставительный анализ контактирующих языковых систем*. Но из сказанного выше должно быть очевидным, что снова описательная модель языка выступает в качестве базы для решения вопросов *практики пользования языком*. Положение несколько меняется, когда к этому добавляется *анализ ошибок* в речи обучаемых, тем не менее «**воз и ныне там**» — это мало что добавляет в отношении повышения эффективности обучения языку, а значит — является недостаточным.

Какие же можно определить задачи сегодняшнего дня, решение которых могло бы помочь улучшить ситуацию обучения языкам? К их числу представляется важным отнести следующие.

1. Необходимо исходить из трактовки языка как **психического феномена** со всеми вытекающими отсюда следствиями, в том числе с акцентированием внимания на языке как средстве познания и общения, непосредственно связанном с эмоционально — оценочными переживаниями.

2. Научную базу для разработки лингводидактических рекомендаций должен предоставлять анализ **процессов** говорения и понимания на втором языке как средство выявления **механизмов** правильного и ошибочного речевого действия.

3. Анализ ошибок обучаемых должен трактоваться и использоваться как средство выявления **опорных элементов и стратегий** овладения и пользования вторым языком.

4. Факты сходства и различий между коррелирующими языковыми явлениями контактирующих языков должны устанавливаться не только и не столько для *языковых систем*, сколько с **позиций обучаемых** на тех или иных этапах овладения вторым языком, т. е. с учетом **субъективных факторов** взаимодействия языков у индивида.

5. Чрезвычайно важным является изменение **роли учителя** как старшего товарища, который *сам прошел и еще продолжает проходить* путь преодоления трудностей овладения вторым языком и культурой его носителей, способен **подсказать и показать**, как можно справляться с трудностями.

Полагаю, что для решения таких задач необходимы, во-первых, разработка **психолингвистических основ лингводидактики**, а во-вторых, организация международных исследовательских коллективов для реализации **совместных программ** лингводидактических исследований нового типа, а именно, комплексного рассмотрения возможностей использования **первичного метаязыка** обучаемых как базы для формирования **опор и стратегий** при овладении вторым

Список литературы

- [1] Ду Гуйчжи. Размышления об обучении русскому языку в китайской аудитории (с точки зрения психолингвистики) // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А. А. Залевской. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. — Вып. 5. — С. 50-57.
- [2] Залевская А. А. Введение в психолингвистику. — М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. — 382 с.
- [3] Кравченко А. В. Когнитивный горизонт языкознания: Монография (В печати).
- [4] Поливанов Е. Д. Лекции по введению в языкознание и общей фонетике // История советского языкознания: Хрестоматия. — М.: Высшая школа, 1981. — С. 147-149.
- [5] Сеченов И. М. Избранные произведения. — М.: Учпедгиз, 1953. — 355 с.
- [6] Сюй Гаоюй. Понятие языкового сознания и его исследования // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А. А. Залевской. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. — Вып. 5. — С. 109-116.
- [7] Чжао Цюе. Когнитивный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами. — Хэйлунцзянское изд-во «Народ», 2000. — 463 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ

Е. Ю. Мягкова / *Региональный открытый
социальный институт, Курск, Россия*

В настоящее время все более актуальными становятся вопросы реализации новых подходов к организации обучения языку с точки зрения деятельности индивида как субъекта образовательного процесса. Такие подходы должны основываться на новейших достижениях в области исследования языкового и метаязыкового сознания. Речь здесь идет, в частности, о необходимости учета разных уровней осознаваемого контроля составляющих речевой деятельности и невозможности прямого переноса навыков овладения и пользования языком с первого языка на второй.

В качестве средства формирования метаязыковых «опор» предлагается метод «логической грамматики», с помощью которого 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 практи-

ческого владения языком.

Для того чтобы понять, как работает подобный метод, необходимо обсудить некоторые вопросы теории. Прежде всего, следует определить позиции относительно трактовки словосочетания «метаязыковое сознание». Термин *метаязыковой* обычно ассоциируется с научным знанием, однако мы предпочли бы в данном контексте говорить о метаязыковой деятельности носителя языка как о необходимом условии пользования языком. Действительно, наивные пользователи языка не только пользуются им, но и задумываются о том, как он устроен и как действует. По словам В. Б. Кашкина, металингвистическая функция является «не столько функцией языка, сколько частью деятельности его носителя» (Кашкин 2002: 4). В. Б. Кашкин считает, что «С одной стороны, в любом языке имеется ‘встроенный’ металингвистический механизм, и всякий, кто пользуется языком, пользуется и механизмом самоописания и саморегуляции этого языка. С другой стороны, каждый пользователь языка имеет определенные представления о языке, его единицах, процессах его использования и изучения, своеобразную ‘личную теорию’ языка. Такая личная теория может найти свое выражение как в явных размышлениях об устройстве и употреблении языка, так и в менее явных мнениях и даже предрассудках. Как и любой другой вид человеческой деятельности, метаязыковая деятельность управляется стереотипами, которые и формируют мифологическую картину жизни языка и жизни в языке» (там же: 5). Здесь следует добавить, что метаязыковая деятельность протекает на разных уровнях осознаваемости, выступая как в виде непосредственного обдумывания и рассуждений об устройстве и правилах языка, так и в виде внутреннего знания, позволяющего человеку пользоваться языком. Именно об этом *внутреннем знании* (или *внутреннем языке*) мы и будем говорить далее. Отсюда *метаязыковое сознание* можно определить как элементы сознания, связанные с представлениями об устройстве и правилах функционирования языка, выступающие как опоры (ориентиры) для построения и интерпретации высказывания.

Зачем нужна носителю языка метаязыковая деятельность? Почему люди задумываются о том, как устроен язык? Прежде всего, с малых лет у ребенка вырабатывается свой собственный метаязык как продукт наблюдений и обобщений. Н. О. Золотова [Золотова 2005] называет его первичным (*естественным*) метаязыком. Говоря о метаязыковой функции ядра ментального лексикона, она рассматривает его единицы как слова-идентификаторы в процессе