



## Функционально-семантический пересмотр грамматической классификации английского языка: предложение альтернативной модели для русскоязычных учащихся

**Алимбек Маратович Гирфанов**

Уфимский университет науки и технологий,  
Уфа, Российская Федерация  
E-mail: marikgirfanov@yandex.ru

**Айгуль Салаватовна Сулейманова**

Ордена Знак Почета Институт истории, языка и литературы УФИЦ РАН,  
Уфа, Российская Федерация  
E-mail: a.s.tutor@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается новаторская функционально-семантическая модель классификации грамматических категорий английского языка, специально адаптированная для русскоязычных учащихся. Традиционные системы английской грамматики, разработанные преимущественно для целей описательной лингвистики, часто опираются на формальную систематику, что создает значительную когнитивную перегрузку и терминологическую путаницу для иностранных учащихся. Например, общепринятое деление глаголов на смысловые, вспомогательные, модальные и глаголы-связки лишено логической прозрачности при рассмотрении через призму русской грамматической интуиции. Кроме того, традиционная трактовка причастных форм (Participle I и Participle II) как неличных форм глагола часто стирает грань между определениями, герундием и компонентами сказуемого, тем самым препятствуя формированию устойчивых грамматических навыков. Для решения этих дидактических проблем в данном исследовании предлагается упрощенная бинарная классификация глаголов, в которой проводится различие только между вспомогательными глаголами (функциональными операторами, отвечающими за образование вопросов, отрицаний, времени и модальности) и основными глаголами (носителями ключевого лексического значения или состояния). За счет нейтрализации искусственных границ между модальными и вспомогательными глаголами, а также между смысловыми глаголами и связками, предлагаемая структура позволяет формулировать универсальные и легко предсказуемые синтаксические правила для всех времен. Кроме того, модель обосновывает необходимость переосмысления Participle I и Participle II как самостоятельных частей речи – действительного и страдательного причастий соответственно, – тем самым приводя английские грамматические концепты в соответствие со знакомыми русскими морфологическими категориями. Такое функциональное разделение позволяет учащимся механически конструировать сложные видовременные и залоговые формы, превращая абстрактные формулы в логический семантический конструктор. Сопоставительный анализ подчеркивает, как эта адаптированная номенклатура эффективно минимизирует межъязыковую интерференцию и способствует более глубокому когнитивному усвоению материала. В конечном итоге эта теоретическая и методологическая реструктуризация смещает фокус с механического заучивания исключений на осознанное понимание структурной логики. Предлагаемая модель представляет собой надежную основу для будущих прикладных исследований, разработки учебников и педагогических экспериментов в сфере преподавания английского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** грамматика английского языка, лингводидактика, функционально-семантический подход, когнитивная лингвистика, межъязыковая интерференция, причастия, вспомогательные глаголы

**Для цитирования:** Гирфанов, А.М., Сулейманова, А.С., 2026. Функционально-семантический пересмотр грамматической классификации английского языка: предложение альтернативной модели для русскоязычных учащихся, *Уфимский гуманитарный журнал*, т. 3, № 2, с. 144–156. <https://doi.org/10.31833/sifk/2026.3.2.13>

## **Functional-semantic revision of the English grammar classification: proposing an alternative model for Russian-speaking students**

**Alimbek M. Girfanov**

Ufa University of Science and Technology,  
Ufa, Russian Federation  
E-mail: marikgirfanov@yandex.ru

**Aigul S. Suleimanova**

Order of the Badge of Honour Institute of History, Language and Literature UFRC RAS,  
Ufa, Russian Federation  
E-mail: a.s.tutor@mail.ru

**Abstract.** This article examines an innovative functional-semantic model for classifying grammatical categories in the English language, specifically adapted for Russian-speaking learners. Traditional systems of English grammar, developed primarily for the purposes of descriptive linguistics, often rely on formal systematics, which creates significant cognitive overload and terminological confusion for foreign learners. For example, the conventional division of verbs into main verbs, auxiliary verbs, modal verbs and linking verbs lacks logical transparency when viewed through the lens of Russian grammatical intuition. Furthermore, the traditional interpretation of participle forms (Participle 1 and Participle 2) as impersonal verb forms often blurs the line between modifiers, gerunds, and predicate components, thereby hindering the development of solid grammatical skills. To address these didactic challenges, this study proposes a simplified binary classification of verbs, distinguishing only between auxiliary verbs (functional operators responsible for forming questions, negations, tense, and modality) and main verbs (carriers of key lexical meaning or state). By neutralizing artificial boundaries between modal and auxiliary verbs, as well as between semantic and linking verbs, the proposed structure allows for the formulation of universal and easily predictable syntactic rules for all tenses. Furthermore, the model justifies the need to reinterpret Participle 1 and Participle 2 as independent parts of speech—active and passive participles, respectively—thereby aligning English grammatical concepts with familiar Russian morphological categories. This functional division allows students to mechanically construct complex tense-aspect and voice forms, transforming abstract formulas into a logical semantic constructor. A comparative analysis highlights how this adapted nomenclature effectively minimizes cross-linguistic interference and promotes deeper cognitive assimilation of the material. Ultimately, this theoretical and methodological restructuring shifts the focus from the rote memorization of exceptions to a conscious understanding of structural logic. The proposed model provides a solid foundation for future applied research, the development of textbooks, and pedagogical experiments in the field of teaching English as a foreign language.

**Keywords:** English grammar, language pedagogy, the functional-semantic approach, cognitive linguistics, cross-linguistic interference, participles, auxiliary verbs

**For citation:** Girfanov, A.M., Suleimanova, A.S., 2026, Functional-semantic revision of the English grammar classification: proposing an alternative model for Russian-speaking students, *Ufa Humanitarian Journal*, vol. 3, no. 2, pp. 144–156. (In Russ.) <https://doi.org/10.31833/sifk/2026.3.2.13>

---

### **Введение**

Предлагаемая модель не претендует на описание устройства английского языка как такового, а представляет собой методически адаптированную метаязыковую систему, облегчающую первичное усвоение грамматики русскоязычными учащимися определенного возраста, и не является универсальным решением для всех категорий учащихся.

Актуальность темы обусловлена необходимостью оптимизации процесса преподавания английского языка русскоязычным учащимся [Тер-Минасова, 2000] в условиях возрастающей

потребности в быстром и качественном овладении иностранным языком. Современные образовательные стандарты требуют отхода от механического заучивания правил в пользу осознанного усвоения грамматических структур, что вызывает потребность в обновлении и адаптации существующих лингводидактических подходов.

Научная проблема заключается в противоречии между традиционной, формально-описательной системой классификации английской грамматики (в частности, глагольной парадигмы и неличных форм), заимствованной из академической англоязычной традиции, и когнитивными механизмами восприятия этой системы носителями русского языка. Существующая терминология создает избыточную когнитивную перегрузку и провоцирует устойчивую межъязыковую интерференцию.

*Историография вопроса.* Проблема адаптации грамматического материала для иностранных учащихся традиционно находится в фокусе внимания лингводидактики. Фундаментальные основы грамматического строя английского языка заложены в работах Р. Квирка, Н. Хомского и А.И. Смирницкого. Вопросы психологии усвоения иностранного языка, преодоления интерференции и когнитивной нагрузки глубоко освещались в трудах И.А. Зимней, С. Гасса и Л. Селинкера, а основы коммуникативной и понятийной методики – в работах Е.И. Пассова [Пассов, 1989]. Тем не менее функционально-семантическая модификация базовой классификации частей речи именно в дидактических целях, с опорой на русскоязычную грамматическую интуицию, остается недостаточно изученной.

Важно подчеркнуть, что описанное выше противоречие между традиционной грамматической классификацией и когнитивными механизмами русскоязычного учащегося составляет лишь часть более широкой проблемы методики. Овладение иностранным языком не сводится к усвоению грамматических правил: в структуру коммуникативной компетенции входят также фонетические навыки (слуховое восприятие и произношение), словарный запас, умение порождать связное устное и письменное высказывание, а также социокультурная адаптация. Грамматика – важный, но не единственный инструмент изучения иностранного языка. Более того, для ряда обучающихся она может даже не являться приоритетным каналом вхождения в язык.

Современное обучение иностранному языку признает существование различных типов языковой социализации и индивидуальных методов усвоения. В связи с этим необходимо учитывать, что предлагаемая в настоящей статье функционально-семантическая модель, перестраивающая грамматическую классификацию, не является универсальным решением для всех категорий учащихся. Ее эффективность и уместность зависят от целей, стиля восприятия и образовательного контекста конкретного обучающегося.

*Целевая аудитория предлагаемой модели.* Разработанная бинарная система глаголов и переосмысление причастных форм в первую очередь адресованы следующим категориям учащихся:

– русскоязычные учащиеся начального и среднего уровня подготовки (A1–B1), которые испытывают устойчивые трудности с построением вопросов, отрицаний и различением временных форм. Для таких студентов характерна высокая познавательная нагрузка при работе с традиционными таблицами времен. Предлагаемая модель снижает эту нагрузку за счет сокращения числа запоминаемых категорий;

– учащиеся, предпочитающие аналитический метод изучения, то есть те, кто предпочитает понимать внутреннюю логику системы перед тем, как приступить к практике. Для таких студентов объяснение «почему вопрос строится именно так» через бинарную классификацию оказывается более эффективным, чем запоминание частных формул;

– студенты языковых и переводческих направлений, которым требуется не только практическое владение языком, но и способность анализировать грамматическое устройство высказывания. Предлагаемая модель дает прозрачный и непротиворечивый аналитический инструментарий;

– учащиеся, для которых русский язык является единственным или доминирующим языком внутренней речи, а языковедческий опыт сформирован именно на русской грамматической традиции (например, школьники, студенты неязыковых вузов). Для таких обучающихся когнитивные «якоря» в виде знакомых категорий («действительное причастие», «страдательное причастие», различение основного и вспомогательного глагола) критически важны для преодоления межъязыковой интерференции.

*Ограничения применимости модели.* Напротив, существуют контексты и категории учащихся, для которых предлагаемая модель не подходит или требует существенной адаптации:

– учащиеся с коммуникативно-интуитивным стилем обучения (например, участники языковых погружений, дети в билингвальной среде, студенты, осваивающие язык преимущественно через устное общение). Для таких обучающихся избыточное метаязыковое объяснение может даже замедлить естественное усвоение грамматических паттернов;

– взрослые учащиеся с прагматическими целями, не требующими грамматической рефлексии (например, туристический или базовый деловой английский для ограниченного круга ситуаций). Если целью является лишь способность понять вывеску, сделать заказ в ресторане или ответить на простые вопросы, детальное освоение глагольной парадигмы через бинарную классификацию будет избыточным. Для таких случаев более адекватны лексико-фразовые подходы;

– учащиеся, уже успешно освоившие традиционную грамматическую систему (уровень В2 и выше). Переучивание и смена метода изучения могут принести больше вреда, чем пользы, создавая ложные когнитивные конфликты между уже автоматизированными навыками и новой номенклатурой;

– учащиеся, ориентированные исключительно на чтение и перевод письменных текстов (например, исследователи, работающие с англоязычной литературой только в письменной форме). Для этой категории рецептивные навыки могут развиваться без активного порождения устных грамматических конструкций; погрешности в различении вспомогательных и основных глаголов при чтении редко ведут к непониманию смысла, а следовательно, потребность в перестройке грамматической интуиции не возникает.

Таким образом, настоящая статья адресована в первую очередь тем, кто учит английский системно, с опорой на правила и объяснения, и при этом говорит по-русски как на родном языке. Модель не претендует на универсальность, но предлагает эффективный инструмент для одной из самых массовых и при этом методически уязвимых категорий учащихся – русскоязычных новичков, застревающих в грамматических трудностях.

С учетом изложенных выше ограничений и уточнения целевой аудитории, целью исследования является разработка и концептуализация альтернативной модели грамматических категорий английского языка, основанной на логико-семантическом и функциональном подходах, для повышения эффективности обучения русскоязычной аудитории.

Основные вопросы исследования включают анализ дидактических недостатков традиционной глагольной парадигмы, обоснование бинарной классификации глаголов (основной / вспомогательный) и переосмысление грамматического статуса причастных форм.

Методы исследования. В работе применяются методы структурно-семантического анализа, сопоставительного (контрастивного) анализа английского и русского языков, а также метод лингвометодического моделирования грамматических конструкций.

## 1. Проблемы традиционной классификации

В англоязычной методике принято выделять четыре типа глаголов: смысловые (*lexical verbs*), модальные (*modal verbs*), вспомогательные (*auxiliary verbs*) и глаголы-связки (*copulas*). Такая классификация укоренилась в академической англоязычной традиции, ориентированной на описательную систематизацию языка как объекта [Quirk et al., 1985; Плоткин, 1989; Chomsky, 1965]. Однако в условиях преподавания английского языка как иностранного, особенно русскоязычной аудитории, подобная система демонстрирует целый ряд дидактических и когнитивных ограничений.

Во-первых, структура классификации оказывается избыточной для обучающегося: наличие нескольких формально различающихся, но функционально пересекающихся групп глаголов приводит к терминологической перегрузке [Смирницкий, 1959]. Особенно это проявляется при освоении модальных и вспомогательных глаголов, которые занимают одну и ту же синтаксическую позицию и выполняют близкие грамматические функции: выражают вопрос, отрицание, время, аспект или модальность. Например, конструкции *Do you know?* и *Can you swim?* внешне сходны по структуре, однако требуют различного терминологического объяснения, что затрудняет осознанное усвоение материала. Это нередко приводит к типичным ошибкам русскоязычных учащихся: *I will be running* заменяется на *I will running*, *She is a doctor* – на *She doctor*, *I want to go* – на *I want go*, *I can swim* – на *I can to swim*.

Во-вторых, многие из этих категорий, в частности глаголы-связки и вспомогательные глаголы, не представлены в системе преподавания русского языка в школьной программе. Русские школьники не проходят специальных тем, посвященных глаголам-связкам или вспомогательным глаголам как отдельным категориям, несмотря на их наличие в языке (*быть, являться, становиться*). Следовательно, попытка ввести аналогичные категории в преподавание английского языка вызывает дополнительную когнитивную нагрузку, не подкрепленную ни школьной практикой, ни метаязыковым опытом ученика [Swan, 2016].

В-третьих, традиционная классификация английских глаголов в учебниках, используемых в странах постсоветского пространства, как правило, заимствована из англоязычной грамматической традиции без учета специфики русскоязычного восприятия и без адаптации терминологии под родной язык обучающегося [Алимов, 2005]. Это принципиально отличается от практики преподавания,

например, японского языка в русской методической традиции. В учебниках по японскому языку не используется оригинальная японская терминология: вместо этого применяется система понятий, заимствованных из русской грамматики – «деепричастие», «падеж» и т.д. Так, в русскоязычной методике преподавания японского языка падежная частица で (de) часто интерпретируется как творительный падеж – например, в предложении 鋏で紙を切 (ножницами бумагу резать) частица указывает на орудие действия, аналогичное творительному падежу в русском языке. Однако в конструкции 学校で勉強する (в школе учиться) та же частица で отвечает на вопрос «где?» и обозначает место действия, что ближе к предложному падежу или обстоятельству места.

Несмотря на такую неоднозначность, в русскоязычной грамматической традиции японского языка сознательно используется термин «творительный падеж», поскольку он облегчает первичное понимание за счет опоры на родную языковую систему, даже если он не охватывает всех функций частицы. Такая практика служит примером того, как в методических целях допускается определенная семантическая неточность или неполнота, если она способствует лучшему усвоению материала и более быстрой ориентации в грамматике изучаемого языка

Несмотря на то, что такая терминология не всегда точно отражает структуру японского языка, она облегчает процесс усвоения благодаря уже знакомым понятиям, служащим когнитивными «якорями» [Langacker, 2008].

Таким образом, русскоязычное преподавание английской грамматики могло бы извлечь пользу из аналогичной адаптации: использовать не калькированную англоязычную систему, а термины и категории, близкие к структурам и интуиции родного языка учащегося. В этом контексте представляется целесообразным не просто переводить термины (*modal verb* → «модальный глагол»), а перестраивать классификацию с учетом когнитивной и дидактической логики, как это уже было реализовано в других лингводидактических традициях.

Также вызывает трудности трактовка причастий. Формы *Participle I* и *Participle II* рассматриваются в грамматике как формы глагола, но фактически выполняют функции ближе к атрибутивным элементам. Их также нередко смешивают с герундием или классифицируют через категорию времени (причастие настоящего или прошедшего времени), что порождает терминологическую путаницу. Русскоязычные обучающиеся не всегда способны интуитивно различать форму *reading* в конструкциях *She is reading* и *Reading is important*, поскольку терминологически обе могут быть описаны как *-ing form*, но выполняют абсолютно разные синтаксические и семантические функции.

В свете вышеизложенного можно заключить, что традиционная система классификации глагольных форм и категорий, как она представлена в англоязычной грамматике и воспроизводится в отечественных учебниках, не является оптимальной для целей преподавания английского языка русскоязычным учащимся [Тер-Минасова, 2000]. Ее адаптация или переосмысление представляется актуальной задачей лингводидактики.

## 2. Предлагаемая альтернатива: логико-семантическая модель

### 2.1. Глаголы

Предлагается объединение вспомогательных и модальных глаголов в единую категорию, поскольку они обладают схожим синтаксическим поведением: 1) занимают позицию между подлежащим и основным глаголом; 2) выражают грамматическое значение (вопрос, отрицание, время, модальность), но не несут лексической нагрузки.

В рамках предлагаемой модели такие глаголы рассматриваются как вспомогательные глаголы, выполняющие роль операторов грамматической структуры, обслуживающих основной глагол.

Такое объединение отражает естественную логику английской конструкции: *Can he swim? Does she work? Will they come?* – все эти предложения структурно идентичны, несмотря на различие между вспомогательными и модальными глаголами в традиционной грамматике. С позиции синтаксиса и семантики эти глаголы функционируют как операторы предикативной рамки, модифицирующие основное действие, но не выражающие его. Главным основанием для объединения данных единиц выступает их идентичное синтаксическое поведение в структуре предложения. Вспомогательные и модальные глаголы занимают одну и ту же позицию в предикативной конструкции и подчиняются сходным правилам функционирования. В связи с этим их жесткое разграничение в рамках традиционной классификации представляется методически неоправданным, поскольку усложняет формулирование прозрачных и понятных правил для обучающихся. В дидактическом отношении для учащегося существенно не столько различие между вспомогательными и модальными глаголами как отдельными частями речи, сколько понимание принципов их употребления и роли в построении предложения.

Еще одной важной особенностью вспомогательного глагола в рамках предлагаемой модели является то, что он берет на себя все грамматические маркеры, обычно ассоциируемые с основным глаголом. Это касается не только выражения времени и модальности, но также позиции в предложении (вопрос, инверсия); отрицания (через *not*); флексии третьего лица единственного числа (окончание *-s*).

Так, в конструкции *He works every day* глагол *works* содержит флексию *-s*, но в аналогичной структуре с вспомогательным глаголом *can*, как в *He can work every day*, флексия исчезает – она не находится в основном глаголе, но и не реализуется на вспомогательном, так как формы *cans* не существует. А в случае с *do* такая форма есть – и мы получаем *She does work*, где окончание *-s* уже реализовано во вспомогательном элементе.

Это подтверждает, что вспомогательный глагол выполняет не просто формальную функцию, а активно структурирует предикат, становясь носителем всех формально-грамматических признаков, тогда как основной глагол остается лексически нагруженным и семантически независимым.

Также предлагается объединить традиционные категории смыслового глагола (*lexical verb*) и глагола-связки (*copula*) в единую категорию – «основной глагол». В обоих случаях глагол является центром смысловой структуры высказывания; предикативно связан с подлежащим; вносит в предложение лексическое значение или ключевую грамматическую опору (например, категорию состояния, бытия, принадлежности). Как и в первом случае, обладает схожим синтаксическим поведением.

Так, в предложениях *She walks to school* (*walks* – смысловой глагол); *She is happy* (*is* – глагол-связка) оба глагола, несмотря на различие в лексической насыщенности, выполняют функцию предиката, вокруг которого строится высказывание. В первом случае глагол выражает действие, во втором – состояние, но в обоих случаях он является главной смысловой осью предложения.

Разделение глаголов на «смысловые» и «связки» в дидактическом аспекте представляется избыточным и затрудняет усвоение грамматики, особенно с учетом того, что в русском языке категория глагола-связки в школьной программе не формализуется: предложение «*Она счастлива*» воспринимается как полное и грамматически корректное, без необходимости вставки вспомогательной связки. Напротив, в английском языке для выражения того же состояния требуется структурное включение глагола *to be*, что и порождает путаницу у учеников.

В основе предлагаемой грамматической системы лежит принцип терминологической унификации и логической прозрачности. Грамматическая единица классифицируется не по традиции или теоретической принадлежности, а по функции, которую она выполняет в синтаксической конструкции, и по семантической нагрузке, которую она несет [Halliday, 2014]. Одной из ключевых задач является замена терминов, не отражающих функциональную суть явлений [Jespersen, 1924], на более понятные и интуитивные обозначения, опирающиеся на русскоязычную грамматическую традицию. Это позволяет снизить когнитивную нагрузку при обучении [Зимняя, 1991] и обеспечить межъязыковую сопоставимость понятий [Гак, 1989].

Так, вместо терминов «модальный глагол», «вспомогательный глагол», «глагол-связка» вводится упрощенная бинарная система: вспомогательный глагол занимает вторую позицию перед основным глаголом, не вносит лексического значения, а лишь обслуживает грамматические функции (образует вопрос, отрицание, время, модальность); основной глагол централизует предикативную структуру высказывания, лексически или категориально нагружен (действие, состояние, бытие) и занимает вторую позицию, если является единственным глаголом-предикатом.

Подобное деление логически объясняет, почему в предложении может быть несколько глаголов: один – вспомогательный (структурный), другой – основной. Такая трактовка позволяет ученикам интуитивно различать роли глаголов в предложении.

Объединение традиционных глагольных категорий в предлагаемой модели основано прежде всего на их различном синтаксическом функционировании и позиционной роли в предложении, тогда как семантическое различие между ними сохраняется. Следовательно, сокращение числа категорий с четырех до двух не означает семантического отождествления, а отражает функционально-синтаксическую унификацию, удобную для дидактического описания.

Важно отметить, что в русской грамматике, несмотря на наличие связок и вспомогательных конструкций (например, «быть» в будущем времени), учащиеся редко сталкиваются с их системным изучением. Следовательно, нет необходимости сохранять терминологическую избыточность и в английской грамматике.

Одним из основных преимуществ предлагаемой модели является то, что она позволяет сформулировать универсальные синтаксические правила, которые применимы на всех временных уровнях и во всех типах предложений. Такие правила логически следуют из функционального разграничения глаголов на вспомогательные и основные.

### 2.1.1. Образование отрицания и наречия

Образование отрицания

1. Если в предложении используется только основной глагол, отрицательная частица *not* ставится после него:

*She is not tired. Она не устала*

*They have not arrived. Они не приехали*

*The cat was not here. Кот не был там*

2. Если в предложении присутствует вспомогательный глагол, частица *not* ставится после него:

*She does not work. Она не работает*

*He will not go. Он не пойдет*

*You can not swim. Вы не умеете плавать*

Таким образом, правило построения отрицания можно свести к следующему:

*Отрицательная частица not всегда ставится после ближайшего глагольного элемента.*

В ряде случаев функцию отрицания может выполнять наречие, которое занимает то же место в структуре предложения, что и *not*.

Рассмотрим пример: *I have never been to London.* В этом случае глагол *have* выступает как основной глагол, а форма *been* – как страдательное причастие. Отрицание – *not* или *never* – занимает позицию сразу после основного глагола, что подтверждает структурную устойчивость правила: отрицательный элемент всегда следует за главным глагольным компонентом в предложении.

Лингвисты называют такие слова негативными наречиями (*negative adverbs*) [Swan, 2016], поэтому они иногда могут занимать то же место, что и *not*.

При этом *never* – это наречие с отрицательной семантикой, а не грамматическая частица. Оно может варьировать по позиции и не всегда может быть взаимозаменяемо с *not*, однако в ряде типичных конструкций оно функционально замещает *not* и занимает ту же позицию, как, например, в *She has never tried sushi. They are never on time.*

Таким образом, отрицательные наречия частотности (*never, rarely, hardly*) могут встраиваться в предикатную структуру и занимать позицию, идентичную *not*, что подтверждает устойчивость синтаксической логики предлагаемой модели, однако в случае с наречиями это работает не всегда так.

Английский язык, являясь аналитическим, опирается на фиксированный порядок слов, прежде всего в структуре простого предложения. Согласно базовой схеме SVO (подлежащее – сказуемое – дополнение), вторую позицию в предложении стабильно занимает глагол, реализующий предикатную функцию. Это свойство лежит в основе предлагаемой модели бинарной классификации глаголов – вспомогательных и основных – и позволяет выстраивать единые универсальные правила для образования вопроса и отрицания. Однако даже при высокой степени предсказуемости синтаксической структуры в современном английском языке наблюдаются определенные тенденции к ее варьированию, особенно в области позиционирования наречий.

Одним из характерных примеров служит конструкция: *He never came back.*

Формально здесь на второй позиции оказывается не глагол, а наречие *never*. Согласно строгому пониманию структуры SVO, это может показаться нарушением грамматической логики. Однако, как показывает анализ, подобная конструкция сохраняет внутреннюю структурную логику в рамках предлагаемой модели: в предложении только один глагол – *came*, следовательно, он выполняет основную (предикативную) функцию; вспомогательный глагол отсутствует, так как временная категория (Past Simple) выражена морфологически через форму глагола (вторая форма); отрицание реализовано не через грамматическую частицу *not*, а через семантически отрицательное наречие *never*.

В таком случае структура предложения может быть интерпретирована как утверждение с вложенной лексической отрицательностью, аналогичное по значению более формальной конструкции: *He did not come back ever.*

Таким образом, *never* в данном контексте не подчиняется грамматическому правилу построения отрицания, но и не нарушает его, поскольку не требует появления вспомогательного глагола. Он остается единственным основным глаголом, а отрицание выражается на уровне лексики. Этот тип конструкции, не входя в «ядро» предлагаемой модели, не противоречит ее принципам, а лишь демонстрирует допустимые пределы языковой гибкости.

Другими словами, *never* модифицирует семантически глагол, добавляя значение абсолютного отрицания. Такое поведение не нарушает синтаксической логики: *never* не замещает глагол, не «занимает» его позицию, а логически вплетается в предикат, усиливая или уточняя значение действия. Эта структура воспринимается как естественная носителями языка, поскольку соответствует интуитивному порядку информации: отрицание → действие.

Подобное явление подтверждает важный принцип предлагаемой модели: функционально важен не только грамматический статус элемента, но и его позиционное и семантическое взаимодействие с основным глаголом. Наречия отрицательности (*never, hardly, rarely*) могут предварять глагол без разрушения структуры, поскольку сохраняется неизменным предикативный центр высказывания.

Подобная ситуация наблюдается и в случае наречий, встраивающихся внутрь инфинитивной группы, как, например: *This software allows my team to quickly solve problems*. В этой конструкции наречие *quickly* разрывает инфинитивную связку (*to solve*), что ранее считалось стилистически и грамматически нежелательным. В классической нормативной грамматике учебники рекомендуют следующую структуру: *This software allows my team to solve problems quickly* [Зубко, Мирибян, 2025].

Однако современная англоязычная грамматическая традиция допускает вставку наречия между *to* и инфинитивом, если она оправдана ритмом высказывания, актуализацией действия или прагматической функцией. Как указывается в исследовательской публикации [Зубко, Мирибян, 2025], правило о неделимости инфинитива носит исторический характер: оно возникло в XVII веке под влиянием латинской грамматики, где инфинитив оформлялся неделимой формой (например, *legere, scribere*), а значит, не мог быть «разорван» наречием. Перенос этого правила в английскую традицию был скорее отражением нормативного пуризма, чем следствием внутренних закономерностей самого языка.

Сегодня же английский язык демонстрирует явную тенденцию к функциональному приоритету: если наречие усиливает смысл глагола и не мешает пониманию, оно может быть помещено внутрь инфинитивной конструкции. Таким образом, предложение *to quickly solve problems* считается грамматически допустимым и даже стилистически предпочтительным в определенных контекстах, особенно в научно-деловом и техническом регистре [Зубко, Мирибян, 2025].

При этом важно подчеркнуть: приведенные выше конструкции – такие как *He never came back* или *to quickly solve problems* – являются нормативными для современного английского языка и не нарушают его синтаксической системы. Тем не менее с методической точки зрения подобные случаи целесообразно вводить после усвоения базовых принципов – в частности, бинарной классификации глаголов и фиксированного порядка слов. Это обусловлено не их маргинальностью, а необходимостью предварительного формирования устойчивой грамматической базы. Таким образом, они представляют собой расширение системы, а не ее исключение или нарушение.

Следовательно, модель, основанная на различии вспомогательного и основного глагола, сохраняет свою актуальность и объяснительную силу. Более того, наличие предсказуемой синтаксической базы позволяет проще интерпретировать и потенциальные отклонения, такие как передвижение наречия или разделение инфинитива. Таким образом, грамматика английского языка остается структурно упорядоченной, а отклонения от базового порядка представляют собой допустимую стилистическую вариативность, а не нарушение логики.

### 2.1.2. Образование вопроса

#### Образование вопроса

Если в предложении используется только основной глагол, он выносится на первое место:

*She is happy* → *Is she happy?*

*They have arrived* → *Have they arrived?*

Если в предложении есть вспомогательный глагол, именно он выносится на первое место:

*She does work* → *Does she work?*

*You will come* → *Will you come?*

*He can swim* → *Can he swim?*

Таким образом, вопросительная структура выстраивается по следующей логике:

*Если есть вспомогательный глагол – он идет первым; если нет – на первое место выходит основной.*

Всего два простых правила – одно для построения отрицания и одно для образования вопроса – оказываются достаточными для описания всех времен и типов высказываний в английском языке. Эта компактность становится возможной благодаря введенной бинарной классификации глаголов, которая устраняет необходимость различать десятки частных конструкций, опираясь лишь на роль глагола: основной или вспомогательный.

Важно отметить, что логика образования отрицания и вопроса основана на одном и том же принципе: определении ключевого глагольного элемента предиката и его позиции. Если он один – с ним взаимодействует частица или инверсия. Если их два – взаимодействие происходит с первым (вспомогательным) элементом. Это делает грамматическую структуру симметричной и предсказуемой, а не фрагментированной, как в традиционных объяснениях.

Такое обобщение позволяет рассматривать все 12 временных форм английского языка в рамках единой логической схемы. Времена больше не существуют как изолированные «вселенные» с собственными исключениями и правилами: они подчиняются одной общей системе, где структура высказывания регулируется типом глагола и его функцией в предложении.

### 2.1.3. Инфинитив и изменения статуса многих конструкций

Одним из преимуществ предлагаемой модели является возможность логически объяснить ранее непрозрачные конструкции, в частности, структуры с инфинитивом. В традиционном подходе учащиеся испытывают трудности с определением: использовать ли инфинитив с частицей *to* или без нее. Предлагаемая система позволяет сформулировать простое и универсальное правило:

Если глагол занимает позицию основного глагола в предикате (то есть после вспомогательного глагола), он употребляется без частицы *to*:

*She can go.*

*They should stay.*

Если глагол стоит в позиции дополнения (или является частью объекта), он употребляется с *to*:

*I want to leave.*

*She hopes to study abroad.*

Такая логика особенно ясно проявляется в конструкциях с *have to*, где: *have* – основной глагол, выражающий необходимость; *to* + инфинитив – часть смыслового дополнения; вспомогательным становится *do*, так как *have* – основной:

*She has to work.*

*She does not have to work.*

*Do you have to go?*

Предлагаемое правило охватывает большинство случаев употребления инфинитива в позиции объекта при глаголах желания, намерения и необходимости (*want, hope, have, need*). Конструкции с глаголами восприятия и причинно-следственной связи (*see, make, let*) подчиняются иной логике и требуют отдельного рассмотрения.

## 2.2. Причастия

В традиционной английской грамматике формы Participle I (V4) и Participle II (V3) трактуются как неличные формы глагола, или его «особые» формы, выполняющие функции прилагательного, обстоятельства или части сказуемого [Блох, 2000]. Однако подобная трактовка, при всей ее формальной корректности, порождает ряд терминологических и дидактических затруднений, особенно для русскоязычных учащихся. В рамках предлагаемой модели рассматривается возможность переосмысления этих форм как отдельных частей речи – соответственно, Действительного причастия (V4) и Страдательного причастия (V3), по аналогии с русской терминологией. Это решение диктуется как дидактическими, так и когнитивными соображениями.

Во-первых, несмотря на то что в академической традиции *Participle I* и *Participle II* называются причастиями, в реальной методике обучения они зачастую рассматриваются как формы глагола, подчиненные тем же правилам, что и основные формы (V1, V2). Так, учащиеся нередко сталкиваются с ситуацией, когда одна и та же форма трактуется как герундий, причастие или часть сказуемого – в зависимости от позиции и контекста. Например:

*She is reading.* – здесь *reading* – часть глагольной формы Present Continuous.

*Reading is important.* – здесь *reading* – подлежащее, интерпретируемое как герундий.

*The reading girl smiled.* – здесь *reading* – причастие, выполняющее роль определения.

Такая множественность функций при одинаковой форме приводит к когнитивной перегрузке и мешает формированию устойчивых грамматических ассоциаций. В русской же грамматике аналогичные конструкции трактуются отдельно: причастие, деепричастие, существительное. Именно такой подход – разведение формально совпадающих, но функционально различных явлений – лежит в основе предлагаемой системы.

Во-вторых, в рамках бинарной системы глаголов, где ясно разграничены вспомогательный и основной глагол, формы V3 и V4 не могут занимать ту же позицию, что и V1, и V2. Они не могут быть единственным предикатом (без оператора); не принимают флексий (*-s, -ed, -ing*) самостоятельно; выполняют атрибутивную, обстоятельственную или номинализированную функцию, но не глагольную.

Из этого логически вытекает, что V3 и V4 не являются глаголами, а только формально производны от них. Следовательно, они могут и должны трактоваться как самостоятельные части речи, обладающие своей семантикой и функцией.

Так, форма V3 (например, *done, gone, taken*) может быть названа Страдательным причастием, так как передает результат действия над субъектом; в пассивных конструкциях всегда стоит после оператора *be*:

*The book was written.*

*She has been seen.*

Аналогично форма V4 (*doing, going, reading*) – Действительное причастие, так как обозначает процесс, выполняемый субъектом; часто используется в позициях определения или обстоятельства:

*The crying baby.*

*Walking down the street, he saw her.*

В предлагаемой системе все, что модифицирует существительное и выражает действие, называется Действительным причастием. А все, что выражает результат или состояние, испытанное субъектом, – Страдательным причастием.

Такой подход приближает англоязычную терминологию к русскоязычной модели, создавая когнитивные якоря – устойчивые соответствия между системами.

### 2.2.1. Конструктор, а не формулы

Одним из ключевых преимуществ предлагаемой модели является возможность логически и последовательно конструировать любые грамматические времена и формы английского языка без необходимости запоминания формул или таблиц времен. Это достигается за счет жесткой бинарной структуры глаголов (вспомогательный и основной) и выделения причастий как самостоятельных частей речи – Страдательного и Действительного.

В результате формируется система, в которой каждая временная и залоговая конструкция объясняется через набор семантических признаков, отражающихся в форме:

Страдательный залог → указывает на необходимость страдательного причастия (V3) (*The wall was painted – painted* = страдательное причастие);

Продолжительность (Continuous) → требует действительного причастия (*She is working – working* = действительное причастие);

Страдательная перфектность (Perfect) → также требует формы Have/Has + страдательное причастие и еще одно страдательное причастие, так как это страдательный залог (*He has been tired*).

Таким образом, сложные конструкции объясняются не как исключения, а как механически складываемые элементы [Goldberg, 2006].

Например, предложение *The wall is being painted* можно проанализировать так: *is* – основной глагол, указывает на настоящее время; *being* – действительное причастие от *be*, указывает на длительность (Continuous); *painted* – страдательное причастие от *paint*, указывает на пассив (Passive).

В результате мы имеем конструкцию Present Continuous Passive, которую можно буквально собрать по названию:

«Настоящее время» → *is*

«Длительность» → *being*

«Пассив» → *painted* = *is being painted*

Эта же логика распространяется на сложные времена, например:

Present Perfect Continuous

*Present* → *have/has* (требует настоящее время)

*Perfect* → требует *have/has* и страдательное причастие *been*

*Continuous* → требует действительного причастия (*working, living, doing*)

Пример: *She has been working.*

Здесь *has* – основной глагол настоящего времени; *been* – страдательное причастие от *be*, обязательное для Perfect; *working* – действительное причастие, обязательное для Continuous.

Таким образом, грамматическое время и залоговая форма перестают быть непредсказуемыми «формулами», а превращаются в набор логически сочетаемых грамматических признаков, каждый из которых требует своей морфологической реализации.

### 2.2.2. Герундий

В предлагаемой модели сохраняется герундий как отдельная часть речи, отличная от причастия V4, с четким разграничением по синтаксическим функциям: причастие – это признак, а герундий – объект или субъект действия.

Подобное явление – когда одна и та же форма получает разную интерпретацию в зависимости от позиции в предложении – не уникально для *-ing* форм. Оно наблюдается, например, и в случае с глаголом *will*, который может быть модальным вспомогательным глаголом (*He will come tomorrow*) или существительным (*She has a strong will*).

Аналогично *like* может быть как глаголом (*нравиться*), так и предлогом (*как, подобно*). Поэтому различие между герундием и причастием, несмотря на формальное совпадение, является необходимым и оправданным с точки зрения функциональной семантики.

В предложениях типа *Reading is important* – та же форма *reading* выступает уже в роли подлежащего, т. е. выполняет номинативную функцию и переводится как существительное. В этом случае она должна классифицироваться как герундий – отдельная часть речи, несмотря на полное морфологическое совпадение с причастием.

Подобное разделение соответствует логике русскоязычной грамматики, где форма *читающий* (причастие) и *чтение* (отглагольное существительное) считаются разными частями речи, даже если в английском языке они выражаются формой *-ing*. Таким образом, в предлагаемой модели сохраняется герундий как отдельная часть речи, отличная от причастия V4, с четким разграничением по синтаксическим функциям: причастие – это признак, а герундий – это объект или субъект действия.

### 2.2.3. Перевод

Следует отдельно подчеркнуть, что в рамках предлагаемой модели перевод с английского языка на русский носит не художественный, а аналитико-обучающий характер. Его задача – не в стилистической точности, а в максимальной ясности грамматических и логических связей между элементами предложения. Например, конструкция *She is reading* может быть переведена как *Она является читающей*, что нехарактерно для естественного русского языка, но точно отражает логику английского синтаксиса: *is* – основной глагол-связка, *reading* – действительное причастие, выражающее состояние субъекта.

Такой подход позволяет ученику увидеть скрытую структуру предложения, разобраться в функции каждого элемента и тем самым перейти от запоминания к осмысленному овладению языком. В этом смысле перевод в учебной системе – это не результат, а средство, направленное на формирование осознанной грамматической интуиции.

Дословный перевод в рамках данной системы играет вспомогательную роль. На раннем этапе он помогает понять структуру предложения:

*I have done* → *У меня сделано* (*have* – основной глагол, *done* – страдательное причастие).

Однако не все предложения можно перевести дословно:

*I have come* → *Я имею пришедшее* – звучит неестественно.

В таких случаях учащийся должен опираться на структуру и логику, а не на буквальный перевод. Именно поэтому дословный перевод полезен только на начальном этапе, как, например, с глаголом *to be*. На следующем этапе учащийся осваивает понятийное восприятие структуры.

### 2.2.4. Особые случаи

Некоторые конструкции могут формально выглядеть как страдательные, но не выражают страдательности. Пример: *She is gone*. Здесь форма *gone* имеет вид V3, но семантически указывает на состояние субъекта, а не на результат внешнего воздействия.

Данный случай не противоречит логике модели, а иллюстрирует ее гибкость. В русской грамматике подобные явления также допускаются: например, слово *пошедший* может быть и причастием, и прилагательным. В японском языке термины вроде «творительный падеж» (для частицы ㇿ) также используются не строго, а для создания понятийной опоры – даже если они не покрывают всех функций.

Так и *gone* – это чистое причастие прошедшего времени, не обязательно страдательное. Это подтверждает: предлагаемая модель не отвергает существующую грамматику, а лишь дает более прозрачную и понятную трактовку.

### Заключение

В ходе проведенного исследования были получены следующие обобщенные результаты. Предложена и обоснована бинарная система классификации английских глаголов, нивелирующая

избыточное деление на смысловые, вспомогательные, модальные и глаголы-связки. Доказано, что выделение единой категории «вспомогательный глагол» как структурного оператора и «основной глагол» как смыслового центра предиката позволяет свести образование всех типов вопросов и отрицаний к универсальным алгоритмам. Кроме того, аргументирована необходимость перевода форм Participle I и Participle II в статус самостоятельных частей речи (действительное и страдательное причастия), что изоморфно русской грамматической традиции в данном аспекте и устраняет путаницу с герундием и видовременными глагольными формами.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии положений подобного подхода в лингводидактике и когнитивной лингвистике. Предложенная модель вносит существенный вклад в теорию сопоставительного языкознания, демонстрируя конкретные механизмы минимизации межъязыковой интерференции [Gass, Selinker, 2008] за счет адаптации метаязыка грамматического описания.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная логико-синтаксическая модель (формат «грамматического конструктора») может быть непосредственно внедрена в практику преподавания английского языка. Данный подход позволяет существенно снизить когнитивную нагрузку на учащихся и сократить время на освоение сложных синтаксических конструкций и системы английских времен.

Перспективы дальнейшего изучения проблематики видятся в проведении масштабного педагогического эксперимента для количественной и качественной оценки эффективности предложенной системы по сравнению с традиционными методиками. Кроме того, перспективным направлением является создание на базе данной концептуальной модели полноценных учебно-методических комплексов (УМК) и цифровых интерактивных образовательных ресурсов, ориентированных на русскоязычных учащихся начального и среднего уровней.

В настоящей статье предлагается теоретическое обоснование модели; эмпирическая верификация ее эффективности методом педагогического эксперимента составляет цель последующих публикаций.

#### Список литературы

- Алимов, В.В., 2005. *Интерференция в переводе*. М.: КомКнига, 232 с.
- Блох, М.Я., 2000. *Теоретическая грамматика английского языка*. М.: Высшая школа, 381 с.
- Гак, В.Г., 1989. *Сравнительная типология французского и русского языков*. М.: Просвещение, 288 с.
- Зимняя, И.А., 1991. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. М.: Просвещение, 222 с.
- Зубко, Д.Д., Мирибян, Э.Р., 2025. *Грамматические изменения в английском языке*. URL: <https://modsc.ru/archive/grammaticheskie-izmeneniya-v-angliyskom/> (дата обращения: 18.09.2025).
- Плоткин, В.Я., 1989. *Строй английского языка*. М.: Высшая школа, 239 с.
- Смирницкий, А.И., 1959. *Морфология английского языка*. М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 440 с.
- Тер-Минасова, С.Г., 2000. *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово, 624 с.
- Chomsky, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 251 p. (на англ. яз.)
- Gass, S.M., Selinker, L., 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 594 p. (на англ. яз.)
- Goldberg, A.E., 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 280 p. (на англ. яз.)
- Halliday, M.A.K., 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge, 808 p. (на англ. яз.)
- Jespersen, O., 1924. *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen & Unwin, 359 p. (на англ. яз.)
- Langacker, R.W., 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 562 p. (на англ. яз.)
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G.N., Svartvik, J., 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1779 p. (на англ. яз.)
- Swan, M., 2016. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 656 p. (на англ. яз.)

#### References

- Alimov, V.V., 2005, *Interference in translation*. KomKniga, Moscow, 232 p. (In Russ.).
- Blokh, M.Ya., 2000, *Theoretical grammar of the English language*. Vysshaya shkola, Moscow, 381 p. (In Russ.).

- Gak, V.G., 1989, *Comparative typology of French and Russian languages*. Prosveshcheniye, Moscow, 288 p. (In Russ.).
- Zimnyaya, I.A., 1991, *Psychology of teaching foreign languages at school*. Prosveshcheniye, Moscow, 222 p. (In Russ.).
- Zubko, D.D., Miribyan, E.R., 2025, *Grammatical changes in the English language*. URL: <https://modsc.ru/archive/grammaticheskie-izmeneniya-v-angliyskom/> (accessed: 18.09.2025). (In Russ.).
- Plotkin, V.Ya., 1989, *The structure of the English language*. Vysshaya shkola, Moscow, 239 p. (In Russ.).
- Smirnitkiy, A.I., 1959, *Morphology of the English language*. Izdatel'stvo Literaturny na Inostrannykh Yazykakh, Moscow, 440 p. (In Russ.).
- Ter-Minasova, S.G., 2000, *Language and intercultural communication*. Slovo, Moscow, 624 p. (In Russ.).
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, 251 p. (In Eng.).
- Gass, S.M., Selinker, L., 2008, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge, New York, 594 p. (In Eng.).
- Goldberg, A.E., 2006, *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, Oxford, 280 p. (In Eng.).
- Halliday, M.A.K., 2014, *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge, London, 808 p. (In Eng.).
- Jespersen, O., 1924, *The Philosophy of Grammar*. George Allen & Unwin, London, 359 p. (In Eng.).
- Langacker, R.W., 2008, *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford, 562 p. (In Eng.).
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G.N., Svartvik, J., 1985, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, London, 1779 p. (In Eng.).
- Swan, M., 2016, *Practical English Usage*. Oxford University Press, Oxford, 656 p. (In Eng.).

#### **Заявление о раскрытии информации**

Для подготовки данной рукописи инструменты искусственного интеллекта не использовались.

#### **Disclosure statement**

No AI tool was used to generate the content of this manuscript.

#### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

#### **Conflict of interests**

The authors declares no conflict of interests.

#### **Информация об авторах**

**Алимбек Маратович Гирфанов**, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Российская Федерация; e-mail: marikgirfanov@yandex.ru

**Айгуль Салаватовна Сулейманова**, Ордена Знак Почета Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Уфа, Российская Федерация; e-mail: a.s.tutor@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Alimbek M. Girfanov**, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation; e-mail: marikgirfanov@yandex.ru

**Aigul S. Suleimanova**, Order of the Badge of Honour of the Institute of History, Language and Literature of the Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Ufa, Russian Federation; e-mail: a.s.tutor@mail.ru

**Рукопись поступила в редакцию / Received 05.05.2026**

**Одобрена после рецензирования / Approved 02.06.2026**

**Принята к публикации / Accepted 05.06.2026**