



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.А. Шолохова

ВЕСТНИК

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2 . 2009

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова

Moscow state
Humanitarian university
named after M.A. Sholohov

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2. 2009

Москва
2009

ISSN 1992-6375

2. 2009

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М.А. ШОЛОХОВА**

Издается с 2002 г. Серия «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Учредитель:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

Редакционный совет

Л.А. Кравцова (председатель),
А.С. Огнев, Е.Г.Замолоцких,
В.П. Борисенков, А.В.Миронов,
Я.А. Ваграменко, А. А. Глазков

**ПИ № ФС 77-19007
от 15.12..2004 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В.Радищевская,
д. 16-18

Интернет-адрес:
www.mgoru.ru

Подписной индекс
36733
в основном каталоге
Роспечати

Редакционная коллегия:

Е.И. Диброва (главный редактор),
Н.А. Ковалева (заместитель главного редактора),
Т.Ю. Журавлева (ответственный секретарь),
Н.Д. Котовчихина, Н.А. Литвиненко,
Р.Б. Сабаткоев, А.С. Калякин

Электронная версия журнала:
www.mgoru.ru

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Большакова А.Ю.

Автор и герой в концептосфере Владимира Личутина.

Статья первая.....6**Нехаев Р.В.**

Военная проза Ю. Бондарева.....21

ЛИНГВИСТИКА

Аладьин О.А.

Суффиксальные словообразовательные макротипы отвлеченности

в русском языке.....31

Полякова С.В.

Методы изучения словоизменения имён числительных

в современном русском языкознании.....45

Марченко А.В.

Методические основы обучения фонетике английского языка с помо-

щью компьютерных технологий.....57

Чапеева Л.Г.

Стилистическая терминология в эпоху 1830-1840 годов: проблемы

дефиниции и дифференциации.....65

МЕТОДИКА

Гетманская Е.В.

Об условиях использования эвристических приёмов на уроке

литературы.....78

Душкова Н.Н.

К вопросу о мотивации обучения иностранному языку

в средней школе.....90

Мухтарова Н.Р.

Понятие профессионально-ориентированного обучения
иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.....108

ДИССЕРТАЦИИ

Защищены в диссертационном совете Д 212.136.01
Московского государственного гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова в январе-мае 2009 г.....118

НАШИ АВТОРЫ.....127

CONTENTS.....128

ПАМЯТКА АВТОРУ СТАТЬИ.....132

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.Ю. Большакова

**АВТОР И ГЕРОЙ В КОНЦЕПТОСФЕРЕ
ВЛАДИМИРА ЛИЧУТИНА**

Статья первая

В статье предлагается новая трактовка художественной прозы Владимира Личутина, ярчайшего представителя современной русской словесности: представлены основные романы писателя рубежа XX-XXI вв., очерчено его место в современном литературном процессе. Особое внимание уделено исследованию образа автора и типологии героя, а также мифопоэтической концептосфере писателя.

Ключевые слова: *автор, герой, архетип, концепт, миф, история, мифопоэтическая модель, типология.*

Имя этого писателя, до сих пор покоряющего нас самообытным языком и редким даром открывать чудесное в обыденности мира сего, стало известным широкому читателю еще в 1960-х-70-х. В 1980-х его творчество справедливо относили к «прозе сорокалетних»: к «московской школе», в которую входили А. Афанасьев, А. Ким, В. Маканин, А. Проханов и др. «Школа» распалась, остались (или не остались) отдельные писатели, сосуществующие сейчас не только с уходящими представителями «военной», «деревенской», «городской» прозы XX в., но и с пришедшим на смену литературным поколением А. Варламова, В. Галактионовой, Б. Евсеева, В. Казакова, Ю. Козлова, Ю. Полякова, Л. Сычовой, Е. Шишкина и др. Сейчас именно чуткий к времени и истории В. Личутин входит в когорту тех редких писателей, которые это новое поколение с предыдущим соединяют. Можно сказать, что его новые произведения органично входят в тот особый стиль письма прозаиков «новой волны», который

можно определить как *феноменологический*, предполагающий мышление не просто образами, но феноменологическими сущностями – т.е. теми *извечными, внутренне противоречивыми константами*, которые лежат в основе всех исторических и социокультурных изменений.

Мне уже доводилось писать о воинствующем самоутверждении на полях отечественной словесности китчевых антиформ, укрепившихся благодаря своей идеологической функциональности (1). Но вот разрушение 1990-х состоялось, нужен позитив — а где его искать? Сложившаяся ситуация, увы, обнажила и методологическую нищету нашей критики, утрату ею профессиональных навыков прочтения, что сказалось в торжественных «похоронах» — теперь уже постсоветской — литературы. Кредо такого отрицания, к примеру, выразил Л. Жуховицкий, безапелляционно заявивший, что в наши дни нет особо значимых поэтов и писателей — потому нет и внимания к литературе. Что ж, перефразируя фамусовскую формулу, написано — и с плеч долой?

В подобную сферу литературно-критического отрицания попал и широко известный прежде, а ныне практически неслышанный, непрочитанный Владимир Личутин. С другой стороны, хотя в советские времена имя его было на слуху и его много хвалили, кажется, похвалы эти не оказали ему тогда хорошей услуги. А вот еще один парадокс: после опубликования его исторического романа «Раскол» (1984–1997) о России XVII в. в критике утвердилось мнение о Личутине как о трудночитаемом прозаике с... прекрасным даром слова. Получается, если язык прекрасный, идущий из глубин национальной жизни, он маловнятен и малопонятен?

К творчеству этого своеобразного прозаика лично меня побудила обратиться его уникальная способность к творческому перевоплощению — к тому, что В. Виноградов в работах о русской классике называл «литературным артистизмом» автора. Действительно, Личутин — писатель-традиционалист, почвенник, но весь в динамике, в развитии. Каждое новое его произведе-

дение — а в 1990-х - начале 2000-х это исторический роман «Раскол», книга размышлений о русском народе «Душа неизъяснимая», роман о любви и метаморфозах национальной жизни «Миледи Ротман» (1999–2001) и, наконец, полемичный «Беглец из рая» (2005) — открывает еще один, всякий раз неожиданный лик автора повестей «Белая горница» (1972), «Крылатая Серафима» (1978), «Фармазон» (1979), «Домашний философ» (1983), «Любостай» (1987), романа «Скитальцы» (I книга — 1974, II книга — 1982).

Что и говорить, сейчас все подустали от повторения пройденного «звездами» нашей литэстрады 1990-х, от унылого варьирования скудного лексического запаса, кажется, исполненного одних лишь знаков препинания, а точнее - попкультурной деградации. Такие же органичные, обладающие особой речевой и стилиевой пластикой писатели, как В. Личутин, и составляют альтернативу «литературе» постмиражей и псевдосмыслов. Но и альтернативу той спецсозданной внелитературной пустыне, где (за отсутствием серьезного критического анализа) статус артефакта получают странные песни про «рублевскую кухню», записки всяких там «дрянных девчонок» или «кремлевских диггеров».

Конечно, Личутин был Личутиным и в предыдущие периоды — однако, оказалось, мы еще недостаточно знаем и «прошлого» Личутина советских времен. В каких только «рангах» ни побывал наш прозаик! Слыл антисоветчиком, пропагандистом религии, антисемитом и даже черносотенцем. Так, в свое время завернули «Фармазона» (1979) как антисоветский роман, а «Любостай» (1987) — как религиозный. В результате, Личутина практически не печатали в журналах с 1977-го до 1992-го, т. е. до опубликования «Раскола» в «Нашем современнике». Лишь спустя десятилетие дошел до читателя в полном объеме роман «Скитальцы» (I книга — 1974, II книга — 1982).

Так что сейчас, к тому же после выхода в свет новых романов Личутина о современной пореформенной жизни, возника-

ют все основания для настоящего разговора об этом недюжинном писателе — с опорой на возможно полный корпус текстов.

Но есть в моем выборе «темы для сочинения» и, верно, главный, сверхлитературный позыв — к тому самому *национальному самопознанию*, которое жизненно необходимо в нашу нелегкую, для России и русских, пору. Тому самопознанию, об отсутствии навыков которого писал еще историк В. Ключевский — а ведь именно в том кроются и многие нынешние (и прошлые) беды России. Личутин же замахнулся на художественное исследование русского характера на протяжении четырех (!) веков русской цивилизации. Американцы, к примеру, вывели иерархическую структуру ценностей своего национального характера, возведя его к архетипу нового Крузо. На Западе проводятся исследования национальной идентичности через русскую культуру, литературу (2). Но наша историософская, литературно-философская мысль почти ничего не сделала в этом плане (если не считать подступов к проблеме в книгах В. Кожина, К. Касьяновой, Е. Троицкого, С. Хоружего): в основном пользуемся плодами Н. Лосского, И. Ильина, Н. Бердяева.

Художник творческой интуицией точно нащупывает пульс национального — невыразимого, потаенного. Когда Личутин в публицистическом выступлении говорит об *идее спасения России*, он опирается на свой собственный художнический опыт. Ведь именно эту идею он последовательно проводит и отстаивает во всех последних романах — «Расколе», расширенном (после цензурной «правки» былых лет) варианте «Скитальцев», «Миледи Ротман», «Беглеце из рая». И, наконец, в книге размышлений о русском народе «Душа неизъяснимая», где он, не колеблясь, выводит на свет божий давно осмеянную и поруганную русскую мечту, извечное российское моление о Чуде — чуде преображения души и земли, самой судьбы нашей. Издавна именно литература для русского человека — с его склонностью к образному, а не понятийному мышлению — ближайший путь к себе.

Несмотря на известное сближение Личутина с «деревен-

ской прозой» 1960-90-х, его нельзя назвать «деревенщиком» — скорее это писатель-маргинал нового поколения, и даже на деревню, в которой его корни, он смотрит глазами переселившегося в город человека. Но, по большому счету, с крестьянской ветвью в отечественной словесности XX в. его сближает утверждение национальной идеи, *идеи русскости*, которую он отстаивал еще в пору «советской многонациональной». Теперь же «втиснуть» Личутину в какую-то обойму особенно трудно, и даже неуместно. Этот писатель с поистине певческим даром представляет собой совершенно самостоятельное явление русской языковой, художественной культуры. Он принадлежит к разряду писателей-метеоров. Удивительно свой в любом времени, он не задержался ни в одном из его периодов. Наверное, это тип, говоря бердяевскими словами, «*русского странника*». В. Бондаренко точно определил его художественную доминанту — *память национального прошлого* и «*пространство души*», «*духовное странничество*» (3). Все это объемно проявилось в новых личутинских произведениях. А локальность, региональная избирательность материала — и нередко сужение национальной специфики до этнической — исчезли.

Как и представителей старшего поколения, им движет работа о восстановлении национальной исторической памяти: *образа России* в предельно полном, не замутненном цензурой, не искаженном псевдоидеологическими запретами объеме. Подобно пронзительному певцу русского народа, В. Астафьеву, Личутин пишет именно *о душе*: предмете трудноуловимом, действительно неизъяснимом, но на поверку составляющем наше *национальное всё*, - и здесь он обнаруживает себя как художник-исследователь.

«Русский человек живет мечтою, — отмечает писатель, в противодействие нынешнему культу «холодного ума», «голового практицизма». — Без нее он, как туес берестяный без дна: сколько ни лей в него, а всё впусе. Безрадостна, тускла жизнь без мечтаний, и даже из крохотных грез, из неясных задумок, что мерещат впереди, и выстраивается вся грядущая дорога» (4).

С другой стороны, если те же «деревенщики» несколько избегали мистической стороны русской души, а поколение прозаиков «новой волны» всё больше объективирует собственный духовный мир, свои фантазии, грезы и т. д., то Личутин бесстрашно погружается в метафизические бездны народных поверий и суеверий, легенд и мифов. Складывается диковинный образ русского двоеверия (язычества и христианства), где властвуют «последние колдуны», невидимые (или видимые лишь на миг) природные силы, исконно восполнявшие одиночество русского человека. Несколько наивная и великая вера его в чудо, объявленная некогда «пережитком», сохранилась и по сей час греет душу людскую в нынешние смутные времена...

Кажется, всё это и есть *возвращение «скитальцев» русской истории* из «духовного странничества» и, одновременно, из внутренней эмиграции.

Обычно новаторство Личутина видят в его близости классической линии отечественной словесности. Отчасти это верно. Однако подлинное новаторство писателя — всегда в открытии (причем выстраданном, прочувствованном только им!) своего героя. Даже когда мы говорим о той или иной Традиции, желая возвысить до нее, и через нее, писателя, надо помнить, что главное все же — не повтор, а собственно его открытие! Без Тургенева не было никакого Базарова, как без Достоевского — Раскольникова и Карамазовых, не могло быть и не было без Пушкина — Гринева, без Шолохова — Мелехова, без Н. Островского — Павла Корчагина, без Астафьева — Мохнакова и Костяева, не было... Но можно сказать и по-другому: без этих героев не было бы и самих писателей.

Вот у, казалось бы, ярого традиционалиста Личутина неожиданно возникает эдакий фантом в разломах нынешнего межстолетья: герой «Миледи Ротман», «новый еврей» и «бывший» русский — Ванька Жуков из поморской деревни. Вероятно, стоит задуматься над этой внезапной мутацией привычного (для Личу-

тина) героя. Созданный природой как сильная волевая личность, он не обретает искомого им благоденствия ни на русском, ни на еврейском пути, обнажая общенациональный синдром неприкаянности, бездомности, как бы вытеснивший лермонтовское «духовное странничество». На точно вылепленный автором образ-пастиш «героя нашего времени» падает отсвет образа России... после России. Героя, в родословную которого входят и чеховский Ванька Жуков, неумелый письмописец, вроде бы, навеки исчезнувший во тьме российской забитости (но письмо-то его дошло до нас!), но и, в своем скрытом трагизме, — солженицынский (маршал) Жуков, герой российской истории во всех ее падениях и взлетах. Неожиданна и главная героиня романа, Россия, обратившаяся в... «миледи Ротман», отнюдь не «уездную барышню», но ту, что бесшабашно отдает свою красу (а вместе с ней и собственную судьбу) заезжему молодцу. Можно сказать, перед нами — новый абрис женской души России.

Да, верно, собственно личутинское — это проходящий сквозь все произведения тип маргинального героя, в расщепленном сознании которого — в ситуации национального выживания, исторических испытаний — и реализует себя, во всей своей драматичности, *феномен раскола*, вынесенный в заглавие одноименного романа писателя. «Миледи Ротман» завершается гибелью *оступившегося* — на мираже болотного островка, в очарованном, заманивающем месте — героя. Расщепление мира на бытие и небытие уносит и жизнь Фисы, жены «домашнего философа» из одноименной повести былых лет. Дуализм внешнего и внутреннего, тайных помыслов и скудных реалий пронизывает судьбы персонажей в повестях «Белая горница», «Последний колдун» «Крылатая Серафима», «Фармазон»; проявляет себя в историях героев «Скитальцев» о России XIX в. И этот стержень возводимого Личутиным, со старательностью столпотворца, русского мира позволяет показать его во всевозможной полноте, многогранности. Ведь диалектика русского пути такова: за расколом следует новый (пусть не всегда удачный) синтез и, затем, новое

расщепление национальной судьбы, новое бегство из «рая»...

Об этом — и роман «Беглец из рая»: острополемичный, новаторский и для самого автора, и для нынешнего литпроцесса. Время действия — переход от ельцинского к путинскому правлению (хотя политика дана лишь телевизионным фоном и через рефлексию главного героя).

Главный герой — беглец поневоле: профессор психологии Павел Петрович Хромушин, бывший советник президента, выброшенный из кремлевского «рая» и теперь мрачно вззирающий из московской берлоги на содеянное. С ужасом оглядевшись вокруг, он увидел «Россию, живущую по системе сбоев», олицетворение которой — телераёк с кукольными фигурками вождей и иже с ними, намертво замкнутыми в «ящике» псевдovремен.

Конечно, не стоит забывать, что всё изображенное в этой резко критической книге показано глазами героя, *человека отрицающего*: повествование ведется от его «я», выносящего самые нелицеприятные оценки Системе, текущей политике, власти имущим, нынешней России и Западу, эмансипированным женщинам и безвольным мужчинам. Что это? Лик нынешнего нигилизма? Действительно, автором точно подмечено явление наших дней, которое можно назвать прямым следствием демгеростратства 90-х, к подлинной демократии никакого отношения не имеющего. Заметим, что сам герой — психолог, бывший строитель «рая на земле», и именно по его наводкам проводилась искусная манипуляция массовым сознанием с учетом извечного российского долготерпения, милосердия по отношению не к падшим, но к жирующим во власти — «жалости к ним как страдальцам за народ.. де, ну случилось не так, как подгадывали реформаторы, но никто вас не обманывал, ну получилась несостыковка, и вы, миленькие мои, потерпите сколько-нибудь...» (5).

Разочарование реформатора в плодах собственных усилий — последствия демнигилизма, безжалостно разрушившего прежнюю систему в попытке создать иную, подлаженную под нужды новых властей. Но возникшая в результате химера — лишь звено

в общей цепи исторических сбоев, которые изучает отошедший от дел профессор. По его логике, новый сбой конца века закономерен — ведь создана еще одна «антисистема, отрицающая природу как мать родную» (6). Исток нынешних российских неудач усматривается в прошлом стремительно раскрестьянившейся в XX веке, подавившей свое органическое развитие страны. И в этом автор целиком солидарен со своим героем.

Жизненный итог последнего — отказ от изменения системы ради изменения человека: ведь реформаторство привело к катастрофическому расслоению «гомо советикуса» на «новых русских» и «новых нищих», к коим принадлежит и личутинский «человек в футляре»: «Я, безумный, захотел перековать Россию на новый лад, и сам попал под безжалостный молот. Меня сплющило, перелицевало...» (7).

Таковы изменения русского нигилизма. В сравнении с устремленными к переделке общества «новыми людьми» Чернышевского, тургеневским Базаровым нынешний нигилизм (и это точно подмечено Личутиным) занимает все более значительное место в национальном менталитете, обретая все более отчетливые черты (нео)нищезанства с его культом личности, а не общества. А ведь, кстати или некстати говоря, именно Ницше считал любое движение к демократии показателем упадка, победы усредненности и «стадных» чувств. В «Беглеце» нищезанствующий герой — прежде всего «людовед» и «душевед», изучающий человеческие типы и их место в Системе. К чему же приводит эта тропа? В чем видит автор и герой спасение? В возвращении к жизни и любви — наперекор разочарованию, скепсису, (само)отрицанию. Старо как мир? Нет, скорее исконно, традиционно и попросту человечно. И потому реализация сельской любовной идиллии в финале «Беглеца» воспринимается как восстановление звена «былой органической системы России... от которой мы отказались, уйдя в систему абсурда» (8).

Да, избирая в герои разочарованного ученого-схимника, автор преследует определенную цель. Потому он и помещает его

в позицию вменяемости по отношению к вяло текущей за окном псевдожизни, в которую превратила былой земной рай череда цивилизационных сбоев, изучением которых и занимается Хромушин:

«Видно, что-то нарушилось Божеское, заветное, и мир пошел в раскоряку, причудливо изъеденный червями <...> Вся Россия от края и до края нынче, увы, живет по логической системе сбоев, ибо нарушился центральный нерв, хребтина искривилась» (9).

Функцию заключения «в скобки» выполняет в сознании героя-скитальца и телеэкран с замкнутыми в нем политфигурами, и «скверные, отчаянные времена на дворе», где действует «система сбоев, во всей своей отчаянной силе» (10). Что же способно противостоять этой губительной силе? Ответ в романе читается и в сюжетном его развертывании — по направлению мучительных поисков героя к свету любви, к спасительному идеалу женщины, дарующей новую жизнь. Но и в «чистой» сущности, изначально таящийся в человеческой природе. И это, в целом, типично для современной русской прозы.

Важно отметить, однако, что в личутинской — поистине архетипической - развернутости к первоистокам чувствуется мироощущение средневекового человека, склонного к поверке своей жизни божественным абсолютом. Тогда «земной путь всякого человека сам по себе это лишь хаос, нелепая череда разрозненных фрагментов, обретающих единство и смысл только тогда, когда они озаряются светом небесной истины»(11). Отсюда и убежденность личутинского «беглеца» в искажении нынешней цивилизацией предначертанного свыше пути.

«Видно что-то нарушилось Божеское, заветное, и мир пошел в раскоряку, причудливо изъеденный червием. Когда-то и Зулус (речь идет о знакомом нам уже персонаже из материнской деревни Хромушина. — А. Б.) был пареньком природным, прилежным, а нынче похож на броневую машину, лишившуюся одного трака; елозит, вспарывая дернину, взрывывая и пуская вы-

хлопной чад, но не выбраться ему из болотного тягуна на город, откуда открываются цветущие долины. И сила вроде бы есть, но куда ее деть? Теперь нет для Зулуса любви, но только зов крови, а мертвый человек для него — падаль и бревно, по которому жалость излишня. Может, он один такой оглашенный, причудю жизни выпавший из человеческого порядка и сейчас *страдающий за всех, перенимающий на себя все вины человечества?*

Да нет же, вся Россия от края до края нынче, увы, живет по логической системе сбоев...» (12).

В «Беглеце» мотив заблудшего человечества, как мы видим из процитированного, противостоит христианской *идее* искупления через страдание и сострадание. Основной признак расчеловеченности, по Личутину, — утрата способности к любви как к духовному чувству, когда остается лишь зов плоти, крови. Вопросы жизни и смерти обретают тогда однозначно биологичный смысл. Отсюда — череда смертей разных персонажей, завершающаяся смертью потерявшего дочь Зулуса. Таковы трагические следствия «системы сбоев» в природе вещей.

В целом, для личутинского восприятия характерно тяготение к мифу, который понимается не как вымысел, сказочная фантазия, но — как «священной традиции», «первородного откровения», возвращения к мироощущению глубокой древности, когда «миф обозначал... “подлинное, реальное событие” и, что еще важнее, событие сакральное, значительное и служащее примером для подражания» (13). Основным мифологическим событием в личутинском мироздании оказывается Чудо, явленное человеку в откровениях, предчувствиях, встречах, счастье любви и жизни. В этом — залог сопряжения земли и неба, преодоления раскола. «Вся жизнь человеческая украшается ожиданием чуда», но дается оно лишь через полную отдачу себя людям и миру. Так давалось оно некогда святым отшельникам: «тем многим русским затворникам», что в самоотречении и самозабвенном труде духовном «исцеляли, пеклись не о себе лишь, но о всех» (14).

Знаковый смысл обретает в этом плане название личутин-

ской книги о русском народе «Душа неизъяснимая». «Ибо все идет мимо, токмо душа — вещь непременна», — подводит итог своим раздумьям о смысле русской жизни упорный страстотерпец Аввакум в романе «Раскол», — «ибо по смерти ничего не надо, да и ничего не прихватишь с собою, окромя своей Души...» (15). Подобная доминантность духовности в соотношении «Человек — Мир», открывающая возможность их преображения, коренится еще в древней античной мифологии, где часто одно и то же слово «означает “гнев”, но и “силу” в значении “души”. Эта *сила-душа* говорит; к ней обращаются как к человеку, и она служит его эквивалентом» (16). Преображающая сила души делает возможным невозможное, условное безусловным, желаемое реальным — ведь «алогия мира чудесного», по логике мифа, «только «якобы алогия»; в нем есть своя логика» (17).

В личутинской прозе сегодня логика определяет и мифопоэтическую типологию, с ее последовательным проведением той или иной модели через фазы восхищенного приятия и гневного отторжения. Схематично эту противоречивую типологию можно представить через следующие мифопоэтические модели:

— *политические*: царь — помазанник божий, духовный вождь — неправедный властитель, чиновник — временщик;

— *исторические*: русская старина, Золотой век — современный хаос в распаде исторической эпистемы;

— *социокультурные*: традиционная русская деревня (идиллия в прошлом и вымирание села в XX в.) и демонизированный город, губитель человеческих душ;

— *национальные*: идеализация и отторжение России и Запада в позитивных и отрицательных чертах; мифологизация еврейства (миф о еврейском богатстве, удачливости, исключительности);

— *социогеографические*: русские утопии о заповедных святых местах (миф о Китеже, Беловодье), сходные с утопией Нового Иерусалима, Атлантиды — образы заманивающего-гибельного топоса;

— *гендерные*: обожествление женщины в ее возрождающей силе, связанной с архетипом Матери-Земли, миф о Вечной Женственности — демонизация образа женщины, ее уподобление нечистой силе, бесовскому началу;

— *ментальные*: вещие сны, сновидческие откровения и прозрения, религиозные видения святых праведников, отшельников и юродивых — кошмары и мучительная рефлексия, греховные заблуждения сердца и ума.

Такой антиномичный стиль мышления, близкий средневековой поэтике (18), сохраняется в личутинской прозе последних десятилетий, обуславливая ее специфику: каждый концепт или его носитель (герой, повествователь, событие, ситуация) выступает объектом притяжения самых противоположных чувств и мыслей со стороны автора и героев. И само ожидание чуда перекрывается порой заблуждением — как это случилось с Иваном Ротманом, ступившим на очарованное место в болотной трясине: «словно бы кто усердно заманивал,.. очаровывал, соблазнял, а достигнув своего, надсмеялся и бросил в одиночестве» (19).

Логичная алогия чудесного восстанавливается в сновидчестве, грезах, видениях, которыми насыщены личутинские романы и повести: это образ Иномирия, всегда существующего в человеческом бессознательном наряду с реальностью.

«Счастливые сны — это Божья плата за скудность и безрадостность земного бытования. Сон — это особый вид бодрствования, делания и духовной службы... Мы во сне видим себя такими, о чем наяву лишь мечтается <...> В прошлом веке жили по сонникам, что не отделяло нисколько от Бога, но выстраивало плотную неразрывную связь с Грядущим» (20).

В подобных высказываниях у Личутина видятся отблески старинной русской мечты, идеальных представлений национальной личности о себе и мире. Один из главных центров притяжения здесь — гендерные мифы, произрастающие из древнего архетипа Матери-Земли, плодородия, обновления через рождение. Идеализация образа женщины у автора и героев в «Беглеце»,

«Скитальцах», «Расколе» неотделима от этой корневой мифоосновы: «запас женской силы не мерен, он как бы притекает из земли-матери... Женщина — страж рода, охранитель, его продлеватель, устроитель» (21). Однако идеальному модусу, как это свойственно личутинской прозе, сопутствует антипод. Так, в «Беглеце» ищущему возрождения в любви герою женщина-любовница предстает и в облике коварной соблазнительницы, хищной погубительницы мужского рода. Впрочем, это извечная оборотная сторона гендерной мифологемы.

Сходные процессы, однако, происходят и в социокультурной мифопоэтике, где разведены антиномичные грани бинарного архетипа: Город и Деревня со знаками минус и плюс. Деревенский образ жизни и мечтаний дает герою опору для дальнейших гендерных поисков, и опора эта — им же созданный миф о прекрасной незнакомке. Глядя на сельскую соседку (Татьяну Кутюрье, которую затем перетягивает к себе в город), Хромушин сознается, что его «тревожит один и тот же тип русской девушки, как бы слепок с недосыгаемого образа, и невольно отражение его накладывается на каждую встреченную, и душа иль сразу отвергает ее, иль обмирает». Но тут же спохватывается: «Какой *красивый миф* насочинял я, психолог Хромушин...» (22). Образ женщины раздваивается в его представлениях на ангельское (в мечтах) и дьявольское (в жизни) начало.

Но и мифологема сельской идиллии раскалывается безжалостной исторической реальностью: «Побежал народ с матери-земли... И назад вернуться не может человек» (23). Деревенский космос, однако, сохраняется в глубине русской души — ведь, «наверное, нет большей тоски, чем тоска по земле» (24). В городе властвует хаос, его демонический лик напоминает о возмездии за грехи человечества. Так на давнюю литературную антиномию «Город — Деревня» накладывается религиозная антиномия «Ад — Рай», соответствующая изначальному противоборству «Хаос — Космос». Апокалипсические картины горящей в знойное лето Москвы, в восприятии героя-мизантропа, исполнены самых

мрачных красок, напоминающих средневековые изображения мучений в геенне огненной:

«Дома стояли, как привидения. Москву затягивал хаос. За Лосиным Островом вздымался черным шлейфом пожар, застилая половину неба, в окно натягивало зловещим дымом. В ущелье с протягом гудел ветер, выдираясь на волю, кидая охапками снег, заталкивал людей в подъезды. Смерть сулилась отовсюду, откуда и век не ждалась... Вот и плодись после этого... Господи, прости меня грешного, и помилуй!» (25).

Выход, как это свойственно русской литературе, видится в исторической инверсии, мифогрезах о Золотом веке национального бытия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большакова А.Ю. «Литература, которую вы не знаете» // Литературная газета. 2005. № 11 (23–29 марта).
2. Бондаренко В. «Московская школа» или эпоха безвременья. М., 1990.
3. Голосовкер Я. Логика мифа. М., 1987
4. Личутин В. Беглец из рая. М., 2005.
5. Личутин В. Душа неизъяснимая. М., 2000.
6. Личутин В. Раскол: Исторический роман в трех книгах. М., 2001. Т. 1.
7. Словарь средневековой культуры. Под ред. А. Я. Гуревича. М., 2003.
8. Фрейденберг О. Миф и литература древности. М., 1978.
9. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 2001.
10. Parthé K. Russia's Dangerous Texts: Politics Between the Lines. New Haven and L., 2004.
11. Franklin S. and Widdis E. (ed.). National Identity of Russian Culture. Cambridge, 2005.

Р. В. Нехаев

ВОЕННАЯ ПРОЗА Ю. БОНДАРЕВА

Война - трагедия в интерпретации талантливого художника. Война противоречит человеческой натуре. В то же самое время человек представлен в пределах границ духовной и физической власти. Проблема храбрости и человечества - главная тема военной прозы Юрия Бондарева, который остается голосом его поколения.

***Ключевые слова:** война, кровь, трагедия, братство, единство, любовь, родина, парадокс*

Перечитывая Бондарева, видишь две магистральные линии, которые позднее пересекаются: Человек и война и тема Человек и мир, мир в широком значении понятия: родины, единство, согласие, любовь, правда, справедливость, взаимопонимание между народами.

Раннее творчество писателя – поиски героя, темы, стиля, доброе отношение руководителя семинара К. Паустовского к начинающему писателю, отметившего его кристальную честность и способность к сопереживанию.

Великая Отечественная война, личный опыт Бондарева, прошедшего войну, постепенно выкристаллизовываясь, требовали выхода. Война, с которой была связана судьба страны, стала главной темой. Категория войны и человека явилась навсегда точкой нравственного отсчета явлений для писателя-гуманиста.

Бондарев пишет: «Война пахнет огнём, пеплом и смертью... Война – это горький пот и кровь... Война – это письма, которых ждут и боятся получать, и это особая жгучая ненависть к злу, к уничтожению и смерти; это погибшие молодые жизни, непржитые великие биографии; это несбывшиеся надежды, нена-

писанные книги, несовершенство открытия, невесты, не ставшие женами» (1).

Выходят повести «Батальоны просят огня», «Последние залпы», краткий новаторский роман «Горячий снег».

Человек находится на пределе духовных и физических сил. «Батальоны...». Если подсчитать арифметически, на пятачок плацдарма, где стоит батальон, брошено столько металла и огня, что, казалось, он перестанет существовать. Но оно дышит, живет, тело полуразбитого батальона. В огне рождается братство, которое не может возникнуть при других обстоятельствах. Комбат Бульбанюк не может простить себе, что коварный враг поймал в ловушку, что не уберег своих людей, как будто вина за ним. Последние слова – просьба сохранить партбилет. Кстати, стоит напомнить, за 6 месяцев 41 погибло 500.000 коммунистов.

Командир полка Гуляев поседел за один день. Капитан Ермаков ведет остатки батальона, готовый на все ради людей.

Интересно, в тот самый острый момент боя, когда неизбежность разгрома очевидна, Ермаков идет на отчаянный шаг: передает сообщение о переходе дивизии в наступление, зная, что это неправда. Иначе поступить не может. Люди не могут умирать просто так, без веры. Они должны знать, что о них думают. Известие позволит гибнущему батальону продержаться еще некоторое время. Редкая ситуация. Можно спорить, нужны ли сильным духом иллюзии. Но стоит конкретно представить сцену неравного боя, попытаться в какой-то степени понять состояние солдат, а еще лучше поставить себя на их место, как поступок героя кажется оправданным и глубоко человеческим.

Художественное пространство произведения, как правило, узкое, даже роман «Горячий снег» не ставит задачу широкого отражения битвы за Сталинград, ставшей переломом в войне. Автор сосредотачивает внимание на одном моменте исторического сражения: события в районе Сталинграда, юго-западное, в декабре 42 г., на реке Мышкова, в полосе дивизии. «Горячий снег» не панорамный роман. Художник не ставит задачу масштабного

изображения битвы, а стремится передать масштаб духа советского воина.

Уже в самом названии романа ощущается направленность художественного замысла. Снег становится горячим от раскаленного металла, огня и слез; но советский человек, в душе которого не угасает скрытая теплота патриотизма и любовь к людям, преодолевает испытания. И весь роман движение человека к мужеству и правде. Создается жесткая вертикаль, от Верховного Главнокомандования до солдата. Выстояли, собрались и победили, потому что всем была понятна и объединяла идея.

«Штабная» и «окопная» жизнь не противопоставлены, воины от командарма Бессонова до рядового Чибисова живут одной задачей, сознавая ответственность за общее дело. Поэтому в романе нет второстепенных героев, винтиков. Каждый художественный тип имеет особое идейное наполнение и является значительным, обогащая наше представление о человеке на войне. Бессонов – образ большой эмоциональной выразительности. Его предельная напряженность ощущается почти физически в речи, отношении к подчиненным. «Всю артиллерию, за исключением корпусной, желательнее поставить на прямую наводку. В боевые порядки пехоты. И выбивать танки. Главное – выбивать у них танки» (Т. 3. С.106). Командарм беспощаден к себе и людям, сознавая ответственность за исход сражения. Подчеркнуто прямолинейен и категоричен в решении, как требует обстановка. Понимает, что за снисхождение потом расплачиваешься кровью. Тактика полководца оказалась более гибкой, чем противника. Не потому ли господин Манштейн не вышел на встречу с писателем Бондаревым.

Переходя от изображения «штабной правды» к «окопной», художник впечатляюще представляет поколение, к которому принадлежит сам. Орудие лейтенанта Кузнецова отбивает танковую атаку. Пружина поединка сжимается до предела. Кажется, психика человека не может выдержать перегрузки. Происходит нечто парадоксальное. Под напором беспощадной силы

выпрямляется герой. Собственная жизнь теряет ценность. Она нужна, чтобы стрелять по танкам с крестами. «Три снаряда... беглый огонь!» – выкрикивал Кузнецов в каком-то злом упоении, в азартном и неистовом единстве с расчетом, точно в мире не существовало ничего, что могло бы так родственно объединить их» (С. 166). Потрясающее воображение сцены, когда смысл трудно передать своими словами. Это все равно, что говорить о войне, не испытав ее на себе. Что-то главное ускользает, теряется... «Медленно подымалось от земли окровавленное широкоскулое лицо наводчика Касимова с почти белыми незрячими глазами... Касимов пытался встать, подтянуть к орудию свое тело и не мог – его пальцы скребли по разорванной резине, срывались... он вновь хватался за колесо, бессвязно выкрикивая: «уйди, сестра, уйди! Стрелять надо» (С. 172). Так реальный образ, выхваченный из ада, становится символом героизма. Герои Бондарева по масштабу духовной значимости не уступят любому романтическому герою, только в то же время они обыденны. Поэтика романа доведена до совершенства. Он значителен не только героическим пафосом, но и формой, которая обеспечила ему долголетие.

Впечатляющая сила романа связана с глубоким проникновением в механизм явления и область чувства. Они всегда включают внутри себя противоречия. Парадоксальность – эмоциональное ядро. Герои любят жизнь и жертвуют ею во имя правды. Им страшно на войне – и они испытывают упоение в бою. Жесткость Бессонова предполагает горячую любовь к людям, постоянную тревогу за сына. Роман-трагедия и роман-жизнеутверждение. Художник избегает комментаторства, он больше показывает, чем рассказывает, и создает кинематографический эффект присутствия, пользуясь такими средствами, как жест, контраст, особенно цвет. Действие так приближено к читателю, что категория пространства исчезает: он становится как бы непосредственным свидетелем поединка.

Фрагмент, передающий состояние человека в обстановке боя: «И будто сразу пахнуло в лицо огненным запахом несущейся

с неба судьбы. Что-то сверкающее, огромное, с ярковидимыми черно-белыми крестами – неужели это головной Юнкерс? – на секунду точно остановилось, споткнулось в воздухе и оглашая визжащим звуком зазубренного железа по железу, стало почти отвесно падать вниз, в зрачки Кузнецова» (С. 150). Обратим внимание на нагнетающую аллитерацию с повтором звонкой согласной. Слово нагружено эмоциональной выразительностью, имеет свое дыхание, суггестивно. Вводятся неожиданные уподобления: «скрипучий» голос Бессонова, «мотыльково-короткие» судьбы командиров стрелковых взводов и рот.

Роман стал заметным явлением отечественной прозы. Пожалуй, ни в одном произведении писателя мотив жизнеутверждения не звучит так, как в «Горячем снеге». Главная тема, человек и война, в том плане, как она представлена в повестях и романе, в общем исчерпана, хотя и присутствует фрагментарно или служит частью произведения, посвященного современной проблематике и имеющего философскую направленность – роман «Берег». Через весь роман проходит образ Берега. Берег – символ. Он вбирает в себя проблемы, которые ставит автор. Это – роман вопросов. О человечности. О братстве. О героизме. О любви. О совести. О войне и мире. Берег – это нелегкие поиски счастья. «Счастье – это одержимость, это ожидание, это последовательное приближение к цели, это испытание... долга перед людьми... Мне хотелось сказать о счастье, которое является для меня синонимом человечности», Бондарев (4).

Теме войны непосредственно посвящена лучшая часть романа «Безумие». Русские в Германии. Берлин пал. Война закончилась. Ритм дает возможность физически ощутить движение войны и ее конец. «Четыре долгих года, набирая сумасшедшую скорость, поезд войны ворвался в Германию...» (5).

Одно из достоинств романа – создание запоминающегося образа множества наших солдат.

Изображая мирное затишье в Берлине, повальный сон солдат, автор подчеркивает, как тяжела война, как она противоречит природе человека.

Массовые сцены раскрывают нравственный мир солдат, открывается душа человека. Солдаты веселы, беспечны, добры, их теперь нельзя представить другими.

Образ множества раскрывается в ряде сцен, через отдельные детали и штрихи. Солдаты прошли тяжелый путь войны, понесли потери и утраты, но война не ожесточила их сердца. Нас поражает их великодушие, человечность и доброта. Солдаты нигде не говорят о своей ненависти к немцам. Образ множества играет исключительную роль в романе, придавая ему эпическую широту.

Автор вновь обращается к своей кровной проблеме – военное поколение. Нравственный идеал автора, поиски истинного Берега связаны с образом Княжко. Пик романа, концентрация всех лучших душевных сил героя – короткий и бессмертный путь к дому, где засели вервольфы.

Впервые такое большое место в романе занимает любовная история Никитин – Эмма. Через нее автор подчеркивает возможность чувства любви, взаимопонимания, человечности в условиях войны.

Вообще, по Бондареву отношение героя к женщине – мерило его нравственной оценки. Пожалуй, художник впервые в своем творчестве так глубоко проник в сферу интимного, высветив сложность и красоту непреходящего чувства.

«Берег» – глубокое, настоящее произведение» – слова М. Шолохова (6).

В романе «Выбор» всего один военный эпизод, но с ним связано движение художественного, философского, публицистического произведения, история жизни и гибели Рамзина. Ю. Бондарев дает понять, что Рамзин – жертва трагических обстоятельств. Случай делает выбор. Кто-то или что-то стоит над человеком и производит свой разрушительный эксперимент, и чело-

век в силу каких-то обстоятельств становится их жертвой. Образ Рамзина безусловная удача художника.

В романе «Игра» маленький военный эпизод нужен Бондареву для того, чтобы еще раз обратиться к вечной философской проблеме, соотношению добра и зла. Рисуя современность, поздний Бондарев остается верным своим идейным принципам, убеждениям, художественным пристрастиям. Предельно четко ощущается поэтика военной прозы, его гуманистический императив. Потрясает сцена ловли семга (роман «Игра»). «Мы их в сетях током убиваем, – сказал бригадир, смуглый, тонкий в поясе с синими туманными глазами женолюба. Два электрода и готово. Так гуманнее... И Крымову тогда показалось, что он услышал вопли о помощи, рыдания, плач, стоны, мольбу о помощи, что можно было бы, наверно, услышать возле газовых камер в немецких концлагерях, когда сгоняли к ним раздетых женщин и детей и ясно было зачем...» (2).

Одновременно, начиная с конца семидесятых, Бондарев работает над циклом произведений, который позднее получит название «Мгновение». Нельзя не заметить, здесь пишет очевидец и участник незабываемой войны, не ставшей только историей. Повествование ведется от первого лица. Такая форма придает особую достоверность рассказу. Память возвращает лица товарищей, что-то главное в характере. Прошли десятки лет, но автору кажется, что они рядом в бою. Свое состояние он зазывает ностальгией. Рассказ «Чутье» чуть больше страницы. Капитан Гуров командовал батареей. Воевал спокойно, как работу делал. Терпеть не мог «авось» да «небось». «Батарея почти не несла потерь. Сестрички из медсанбата умирали по нему. А он шутил: «Красавицы-девочки, я вас всех люблю, но немецкие танки больше!» (3). За Зееловские высоты Героя получил – 8 мая убит. Для рассказчика этот день не праздник.

Теперь писатель рассматривает военную обстановку как фон, а в центре пристального внимания состояние, сфера подсоз-

нания и судьба человека. Тому посвящены «Старшина Кочкин», «Две минуты тридцать секунд», «Руки», «Начало» и др.

Небольшая площадь требует концентрации мысли и чувства, эмоциональной напряженности, краткости и одновременно образной выразительности. «Атака». Только одно событие. Постепенно нагнетается напряженность. Самое начало: «Что такое атака, спрашиваешь?» – не только сразу вводит в действие, но и расширяет эпическое пространство. За бывалым повествователем ощущается опыт. Ранее нам были известны батальные сцены художника, но здесь атака единственный образ, законченное произведение, и оно более впечатляет, если было бы только частью большого эпического романа, где все компоненты художественной структуры имеют сцепление и значение.

Так последовательно, с каким-то глубоким чувством долга исследуется проблема «Человек и война». Большой художник так же, как и его главные герои, находится в постоянном поиске, развитии. Для писателя характерно стремление к новому, сложному, постоянное преодоление. Первым качественным скачком была повесть «Батальоны». Она определило тему, героя, стиль. Затем первый военный роман «Горячий снег» – вершина в показе человека непосредственно в бою. Третий качественный скачок – роман «Берег», где проблема повернута к современности и звучит как война и мир.

Новая ступень – цикл «Мгновения», новаторская вещь, представляющая синтез эпоса, лирики и публицистики. Попытка постичь тайны бытия. Напоминание о необходимости ценить самое прекрасное – жизнь, не допускать произвола, зла, безумия войны.

Поэтика Ю. Бондарева одна из совершенных в современной отечественной литературе.

Манера письма художника довольно сложная. Сложна и противоречива наша действительность. Проза Бондарева, его нравственные искания, форма обогащают читателя и учат жить честно, масштабно, по совести.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондарев Ю.В. Безумие // Наш современник. 1971. № 3.
2. Бондарев Ю.В. Игра. Мгновения. М., 1987.
3. Бондарев Ю.В. Мгновения. Бермудский треугольник. М., 2001.
4. Бондарев Ю.В. Собр. соч.: В 4 т. М., 1974, Т. 3.
5. Вестник МГУ. Серия 10 «Филология». 1976. № 4.
6. Романенко В. «Авторитет правды и человечности». М. Дружба народов, 1975, № 9.

ЛИНГВИСТИКА

О.А. Аладьин

СУФФИКСАЛЬНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАКРОТИПЫ ОТВЛЕЧЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена одной из новейших проблем современной лингвистики – анализу словообразовательных макротипов имен существительных. Работа состоит из трех частей: в первой части раскрывается содержание термина «словообразовательный макротип», вторая часть рассказывает о различных критериях классификации макротипов, а третья представляет собой исследование суффиксальных макротипов существительных со значением отвлеченности. В конце статьи обозначены перспективы изучения вопроса, касающегося словообразовательных макротипов в русском языке.

Ключевые слова: *словообразовательная система, производное слово, суффиксальный макротип, отвлеченное значение*

В современной дериватологии продолжает оставаться актуальным исследование различных элементов словообразовательной системы, а также закономерностей их устройства. При этом такие единицы словообразовательной системы, как словообразовательные типы и цепочки, словообразовательные парадигмы и гнезда изучены в наибольшей степени. Между тем при более детальном рассмотрении словообразовательного типа в качестве одного из базовых элементов дериватологической системы выясняется, что на его основе могут быть выделены и более крупные объединения производных слов. К их числу относятся рассматриваемые в нашем исследовании «словообразовательные макротипы» – единицы с общим словообразовательным формантом, но различными частеречными базами. Такие элементы словообразовательной системы до сих пор изучены крайне мало, и

они нуждаются в обязательном исследовании с целью дальнейшего выявления свойств этой системы, а также особенностей ее функционирования. Однако, прежде чем приступить к рассмотрению собственно словообразовательных макротипов, необходимо выяснить, как в современной русистике решается вопрос, связанный с толкованием базовой для макротипов единицы – словообразовательного типа.

Итак, в решении этого вопроса существуют две разные точки зрения, причем отличия между ними заключаются как раз в том, как оценивается частеречная принадлежность мотивирующих слов внутри словообразовательных типов. Традиционной в дериватологии считается точка зрения, согласно которой общность части речи производящих слов является существенным и обязательным компонентом любого словообразовательного типа. Подобная трактовка в частности представлена в академической «Русской грамматике»: в ней словообразовательным типом называется «схема построения слов определенной части речи, абстрагированная от конкретных лексических единиц, характеризующихся: а) общностью части речи непосредственно мотивирующих слов и б) формантом, тождественным в материальном и семантическом отношении» (Русская грамматика 2005, 1: 135). И здесь же уточняется, что все производные слова данного словообразовательного типа отличаются от своих производящих общим словообразовательным значением, а носителем этого значения является формант. При таком подходе словообразовательным макротипом следует считать совокупность тех словообразовательных типов, которые используют общий формант и обладают одинаковым словообразовательным значением.

Тем не менее наряду с представленной точкой зрения существует и несколько иное определение словообразовательного типа, согласно которому принадлежность мотивирующих слов к одной частеречной группе не является обязательным условием выделения соответствующих типов. В подобной формулировке единственным важным и существенным критерием включения

производящих и производных слов в один словообразовательный тип признается общность форманта и словообразовательного значения. Действительно, в русском языке можно найти немало случаев присутствия идентичного словообразовательного значения у мотивированных слов с мотивирующими, относящимися к разным частям речи. Например, существительные с суффиксом **-ищ** означают «место» независимо от того, мотивируются ли они существительными (*городище, пепелище*) или глаголами (*зимовище, прибежище*), а глаголы с суффиксом **-е** обладают значением «становиться таким-то» и могут быть образованы как от прилагательных (*краснеть, толстеть*), так и от существительных (*звереть, хаметь*). Учитывая все эти обстоятельства, некоторые ученые предложили в границах словообразовательных типов с производящими словами разных частей речи выделять подтипы. В работах таких ученых, как Ю.С.Азарх и В.И.Максимов, подтипы, по своей сути, представляют собой то, что в академической «Русской грамматике» называлось словообразовательными типами. При этом получается, что, с точки зрения указанных исследователей, словообразовательный тип – это более крупная (по сравнению с традиционным пониманием) единица дериватологической системы, а именно, это то, что мы в нашей работе называем макротипом.

Впервые термин «словообразовательный макротип» был предложен Р.С. Манучаряном для обозначения таких групп производных слов, которые характеризуются общим словообразовательным формантом, но различными по своей частеречной принадлежности мотивирующими базами. Другими учеными выдвигались похожие идеи о необходимости выделения в словообразовательной системе специальной единицы, объединяющей все слова с общим (не только в материальном, но и в смысловом плане) формантом. Так, И.А. Ширшов, к примеру, использовал понятие «словообразовательного архитипа» – «единицы классификации словообразовательной системы, включающей в себя ряд типов с тождественным дериватором и характеризующейся наличи-

ем у мотиваторов инварианта значения» (Ширшов 1981, 49). Подобной точки зрения придерживается и И.С.Улуханов: «Слова, мотивированные словами разных частей речи, но имеющие формально и семантически тождественные аффиксы, можно рассматривать в качестве одной из единиц классификации и описания словообразовательной системы» (Улуханов 2007, 113). Здесь же исследователь говорит о двух возможных путях избежать изолированного рассмотрения производных слов, мотивированных словами разных частей речи, но обладающих одинаковым словообразовательным значением. По мнению ученого, нужно либо исключить из определения словообразовательного типа пункт об обязательной тождественности частеречной характеристики мотивирующих слов, либо, сохранив традиционное определение типа, ввести новый термин («архитип» или «супертип») для описания слов с формально и семантически идентичным формантом. Из двух описанных вариантов мы в данном исследовании отдаем предпочтение второму, то есть принимаем «классическое» определение словообразовательного типа, представленное в «Русской грамматике». В качестве же названия для совокупности словообразовательных типов, имеющих общий формант и одно словообразовательное значение, мы в дальнейшем будем применять термин Р.С. Манучаряна.

Теперь, когда мы выяснили, что такое словообразовательный макротип, следует разобраться, каковы основные особенности макротипов в русском языке и какие вообще разновидности макротипов в нем встречаются. Итак, классификация словообразовательных макротипов может быть произведена по нескольким параметрам, и один из них – это вид форманта, то есть аффикс или аффиксы, участвующие в процессе словообразования. По этому показателю в русском языке могут быть выделены как минимум три разновидности макротипов: суффиксальные, префиксальные и префиксально-суффиксальные (потенциально их может оказаться больше, так как мы в рамках данного исследования рассматривали только чисто аффиксальные способы словообра-

зования). К суффиксальным макротипам относятся, например, такие элементы, как **-арь** (*бунт - бунтарь; дикий - дикарь; писать - писарь*), **-ов** (*берег - береговой; легкий - легковой; скакать - скаковой*) или **-нича** (*лентяй - лентяйничать; важный - важничать*). Префиксальными макротипами, к примеру, являются элементы **со-** (*владелец - совладелец; причастный - сопричастный; существовать - сосуществовать*), **пред-** (*история - предыстория; последний - предпоследний; видеть - предвидеть*), **анти-** (*частица - античастица; гуманный - антигуманный*). Среди префиксально-суффиксальных макротипов можно назвать такие форманты, как **за-...-j** (*река - заречье; полярный - Заполярье*), **без-...-н** (*дар - бездарный; думать - бездумный*) и **раз-...-н** (*оружие - разоружить; обций - разобцить*).

Другой критерий, который можно положить в основу классификации словообразовательных макротипов, связан с количеством и типом тех частей речи, с основами которых в каждом конкретном случае соединяется формант. Действительно, иногда один и тот же префикс или суффикс имеет возможность сочетаться и с существительными, и с прилагательными, и с глаголами, другой же – только с существительными и прилагательными, а третий – скажем, с прилагательными и глаголами. В связи с этим макротипы могут быть разделены на двухвалентные единицы, способные образовывать новые слова от основ каких-либо двух частей речи, и трехвалентные единицы, сочетающиеся с основами всех трех названных выше частеречных групп (не исключено, что валентность некоторых макротипов, в действительности, еще выше, потому что в рамках этой работы мы исследовали исключительно отсубстантивные, отадъективные и отвербальные производные). В свою очередь двухвалентные макротипы в зависимости от возможностей своей сочетаемости распадаются на подгруппы: субстантивно-адъективные, субстантивно-глагольные, адъективно-глагольные (вероятно, существуют и иные варианты двухвалентных макротипов, ведь многие аффиксы успешно присоединяются к основам числительных, место-

имений, наречий и даже служебных слов). К числу трехвалентных, то есть субстантивно-адъективно-глагольных, макротипов относятся, например, префикс **над-** (*заголовок - надзаголовок; водный - надводный; строить - надстроить*) или суффикс **-ач** (*цирк - циркач; лихой - лихач; ткать - ткач*). В группу двухвалентных субстантивно-адъективных макротипов попадают суффикс **-изирова** (*телефон - телефонизировать; стабильный - стабилизировать*) и префикс **ультра-** (*звук - ультразвук; современный - ультрасовременный*). Среди субстантивно-глагольных словообразовательных макротипов можно выделить такие аффиксы, как префикс **де-** (*монтаж - демонтаж; мобилизовать - демобилизовать*) или суффикс **-ск** (*сосед - соседский; колдовать - колдовской*). Что касается адъективно-глагольных макротипов, приведем в качестве примера суффикс **-ыш** (*глупый - глупыш; подкинуть - подкидыш*) и префикс **пре-** (*веселый - превеселый; исполнить - преисполнить*).

Ну и наконец, имеется еще один параметр, с учетом которого могут быть классифицированы макротипы: речь идет о том, какова семантика той группы слов, которые входят в состав данного макротипа. Так, к примеру, если проанализировать все суффиксальные макротипы, с помощью которых в русском языке образуются имена существительные, то можно увидеть, что одни из них используются для создания наименований конкретных лиц, животных либо растений, предметов либо явлений, другие применяются для выражения абстрактных качеств, свойств, действий либо состояний, третьи необходимы для появления собирательных имен, а четвертые – существительных со значением единичности. В самом деле, в ходе нашего исследования выяснилось, что суффикс **-ец** в подавляющем большинстве слов имеет значение «конкретное лицо, человек» (этот суффикс является трехвалентным макротипом: *поселение - поселенец; храбрый - храбрец; продавать - продавец*). Суффиксу **-от** же обычно свойственно значение отвлеченности: «абстрактный признак или действие» (данный суффикс также является трехвалентным макро-

типом: *скука - скукота; темный - темнота; зевать - зевота*). Также нами были обнаружены и элементы, используемые для образования имен со значением собирательности (двухвалентный субстантивно-глагольный макротип **-в**: *лист - листва; пасти - паства*), а также единичности (двухвалентный субстантивно-адъективный макротип **-инк**: *песок - песчинка; лукавый - лукавинка*). Таковы лишь некоторые смысловые разновидности суффиксальных макротипов существительных, и, на наш взгляд, подобная классификация может также быть проведена как среди префиксальных, так и среди суффиксальных макротипов любых других частей речи, что, впрочем, может стать объектом отдельного исследования. Теперь же мы должны вернуться к заявленной в названии данной работы теме и рассмотреть основные особенности суффиксальных словообразовательных макротипов отвлеченности в русском языке.

Итак, в общей сложности нами было выявлено 17 суффиксальных макротипов различной валентности, при помощи которых создаются абстрактные имена существительные. Все они, хотя и используют в ходе словообразования разные форманты, обладают схожей семантикой, и их значение может быть определено следующим образом: это слова, выражающие отвлеченные понятия в виде предметных, качественных или процессуальных признаков. Из числа 17-ти зарегистрированных нами макротипов пять оказались трехвалентными, то есть субстантивно-адъективно-глагольными, у оставшихся 12-ти была зафиксирована двойная валентность. Среди обнаруженных в ходе нашей работы двухвалентных макротипов со значением абстрактности шесть, как выяснилось, являются субстантивно-глагольными, остальные шесть – адъективно-глагольными, а субстантивно-адъективных макротипов выявлено не было. Самыми объемными по своему представительству в русском языке (с количеством слов, превышающим 1000 единиц) оказались такие макротипы, как **-ость/-ность**, а также **-ств/-еств**. С другой стороны, самыми продуктивными в современном русском языке, как нам удалось

выяснить, являются суффиксальные макротипы отвлеченности - **ость/-ность, -изм и -ств/-еств**. Рассмотрим подробнее каждую из найденных нами групп словообразовательных макротипов, разделив их по показателю способности сочетаться с тем или иным числом, а также типом мотивирующих основ, с точки зрения их частеречной принадлежности.

Самым объемным и одним из самых продуктивных трехвалентных макротипов со значением абстрактности является суффикс **-ств** и его вариант **-еств** (общее количество производных слов – около 1100). Наибольший процент слов с этим суффиксом образуется от имен прилагательных и совмещает в себе присущее мотивирующему слову значение признака со значением существительного как части речи (*богатый - богатство, коварный - коварство, пьяный - пьянство, изящный - изящество, убогий - убожество*). Несколько менее продуктивным данный суффикс становится при соединении с глагольными базами, а производные этого типа совмещают глагольное значение процессуального признака со значением предметности (*воровать - воровство, дежурить - дежурство, обустроить - обустройство, руководить - руководство, лодырничать - лодырничество*). В сочетании с основами имен существительных суффикс **-ств/-еств** вообще не является продуктивным, а имеющиеся производные называют свойство либо занятие лица, определяемого мотивирующим словом (*кокетка - кокетство, мздоимец - мздоимство, подданный - подданство, владыка - владычество, невежда - невежество*). Вторым по объемности, но при этом не менее продуктивным трехвалентным макротипом с отвлеченным значением оказался суффикс **-изм** (суммарное количество мотивированных слов – около 650). Большая часть производных с этим формантом образуется от имен существительных, зачастую собственных, и выражает общественно-политические и научные направления, качества и склонности, связанные с тем, что названо мотивирующим словом (*Дарвин – дарвинизм, Ленин – ленинизм, бандит – бандитизм, капитал – капитализм, символ – симво-*

лизм). Чуть меньшую продуктивность данный суффикс проявляет при слиянии с адъективными базами, а полученные производные также обозначают различные научные, общественно-политические, эстетические направления и склонности (*гуманный* - *гуманизм*, *идеальный* - *идеализм*, *реальный* - *реализм*, *лирический* - *лиризм*, *циничный* - *цинизм*). Случаев, когда суффикс **-изм** сочетается с глагольными основами, нами зарегистрировано всего четыре: слова этого типа представляют собой названия идейных и политических течений, склонностей (*наплевать* - *наплевизм*, *отозвать* - *отзови́зм*, *приземлять* - *приземли́зм*, *уклоняться* - *уклони́зм*). Остальные обнаруженные нами трехвалентные макротипы со значением абстрактности не обладают в русском языке ни большой объемностью, ни высокой продуктивностью: это такие элементы, как **-от**, **-б** и его вариант **-об**, **-ур**. Суффикс **-от** (общее количество производных – около 80) чаще всего соединяется с основами прилагательных (*добрый* - *доброта*, *простой* - *простота*, *черный* - *чернота*), реже – с основами глаголов (*дремать* - *дремота*, *пахать* - *пахота*, *хрипеть* - *хрипота*) и лишь в трех случаях – с субстантивными базами (*скука* - *скукота*, *смех* - *смехота*, *срам* - *срамота*). Макротип **-б/-об** (количество мотивированных слов – около 40) обычно сочетается с глагольными основами, совмещая вербальное значение со значением существительного как части речи (*ворожить* - *ворожба*, *просить* - *просьба*, *стрелять* - *стрельба*, *жаловаться* - *жалоба*, *учиться* - *учеба*), но имеются также два слова, образованные от прилагательных (*злой* - *злоба*, *худой* - *худоба*), и два слова, мотивирующиеся существительными (*тать* - *татьба*, *стыд* - *стыдоба*). Суффикс **-ур** (суммарное количество производных – около 40) чаще всего примыкает к основам существительных (*адвокат* - *адвокатура*, *диктатор* - *диктатура*, *лаборант* - *лаборантура*), несколько реже – к основам глаголов (*дрессировать* - *дрессура*, *корректировать* - *корректурa*, *режиссировать* - *режиссура*), и только в двух случаях нами было зафиксировано отадъективное производство, причем эти единицы формально мотивированы

прилагательными, а семантически – словосочетаниями с данными прилагательными (*квадратная единица - квадратура, кубическая единица - кубатура*).

Среди зарегистрированных в ходе нашей работы двухвалентных субстантивно-глагольных макротипов со значением отвлеченности самым объемным (количество мотивированных слов – около 120) оказался суффикс **-ик**. Подавляющее большинство слов с данным словообразовательным элементом являются производными от имен существительных и называют различные научные направления и сферы занятий (*астронавт - астронавтика, гимнаст - гимнастика, лингвист - лингвистика, система - систематика, электрон - электроника*). В сочетании же с глагольными базами этот суффикс перестает быть продуктивным, и поэтому нам удалось найти только два примера подобного образования слов (*полемизировать - полемика, шагать - шагистика*). Вторым по своему объему субстантивно-глагольным макротипом с абстрактным значением (суммарное количество производных – около 40) является суффикс **-аж**, который, в отличие от предыдущего, проявляет наибольшую продуктивность при соединении с основами глаголов. Полученные таким образом слова сочетают в себе глагольное значение с общеграмматическим значением предметности (*дублировать - дубляж, жонглировать - жонгляж, инструктировать - инструктаж, монтировать - монтаж, тренировать - тренаж*). Тем не менее встречаются и такие примеры, где данный суффикс присоединяется к субстантивным базам (*арбитр - арбитраж, подхалим - подхалимаж, шпион - шпионаж*). Не столь крупным по числу представленных в языке слов (общее количество производных – около 20) оказался макротип **-еж**, обладающий сходным с предыдущим суффиксом словообразовательным значением. Как выяснилось, он также продуктивен только в сочетании с глагольными основами (*грабить - грабеж, кутить - кутеж, мухлевать - мухлеж, платить - платеж, терпеть - терпеж*), и лишь в одном случае нами было зафиксировано образование от существительного (*карты - картеж*). Еще

один небольшой по объему (количество мотивированных слов – около 20), однако проявляющий некоторую продуктивность в сфере специальной терминологии макротип – это суффикс **-овк**. При этом следует отметить, что данный словообразовательный элемент одинаково хорошо присоединяется как к глагольным (*голодать - голодовка, переиграть - переигровка, шкурить - шкуровка*), так и к субстантивным базам (*бурт - буртовка, жребий - жеребьевка, процент - процентовка*). Другие найденные нами субстантивно-глагольные макротипы со значением отвлеченности не отличаются в русском языке большой объемностью и, кроме того, вообще не являются продуктивными: это суффиксы **-ад** и его вариант **-иад**, а также **-ин**. Макротип **-ад/-иад** (суммарное количество производных – 10) чаще сочетается с основами существительных, придавая им значение действия, характерного для лица, названного мотивирующим словом (*клоун - клоунада, Робинзон - робинзонада, эксцентрик - эксцентриада*), но в трех случаях мотивация связана не с лицом, производящим действие, а с самим действием (*блокировать - блокада, бравировать - бравада, тампонировать - тампонада*). Суффикс **-ин** (общее количество производных – 10) обычно примыкает к глагольным основам, образуя названия некоторых обрядов и праздников (*крестить - крестины, проводить - проводины, смотреть - смотрины*), и только в одном слове используется субстантивная база (*имя - именины*).

Что касается двухвалентных адъективно-глагольных словообразовательных макротипов с абстрактным значением, то здесь безусловным лидером как по своему объему, так и по колоссальной продуктивности является суффикс **-ость** и его вариант **-ность** (количество мотивированных слов – около 3300). Этот формант, представляющий собой самое эффективное средство создания отвлеченных имен существительных в русском языке, чаще всего соединяется с основами прилагательных (*бледный - бледность, искренний - искренность, молодой - молодость, свежий - свежесть, общий - общность*). Гораздо менее продуктив-

ным данный суффикс становится в сочетании с глагольными основами, а полученные производные называют всевозможные состояния и свойства (*жалеть - жалость, лениться - леность, ревновать - ревность, трусить - трусость, принадлежать - принадлежность*). Вторым по объемности адъективно-глагольным макротипом со значением абстрактности оказался суффикс **-иј** и его вариант **-ј** (суммарное количество мотивированных единиц – около 400). Данный словообразовательный элемент точно так же, как и предыдущий суффикс, проявляет высокую продуктивность при слиянии с основами имен прилагательных и позволяет совместить значение признака со значением существительного как части речи (*безобразный - безобразие, различный - различие, тщеславный - тщеславие, здоровый - здоровье, ненастный - ненастье*). Присоединяясь к глагольным базам, этот суффикс перестает быть продуктивным, хотя нам удалось обнаружить немало примеров подобного образования (*доверять - доверие, напутствовать - напутствие, странствовать - странствие, веселиться - веселье, раздумывать - раздумье*). Следующий по числу представленных в языке слов макротип – это суффикс **-щин** и его вариант **-чин**, которые формируют названия бытовых и общественных явлений, идейных и политических течений (общее количество производных – около 130). Данный формант обладает некоторой продуктивностью в сочетании с адъективными основами (*бытовой - бытовщина, житейский - житейщина, полицейский - полицейщина, уголовный - уголовщина, солдатский - солдатчина*), и лишь в двух случаях мы смогли зарегистрировать отвербальное образование мотивированных слов (*штурмовать - штурмовщина, складывать - складчина*). Оставшиеся двухвалентные адъективно-глагольные макротипы с отвлеченным значением, как выяснилось, характеризуются небольшим объемом и не участвуют в создании новых слов: это такие элементы, как **-иц**, **-ц** и его вариант **-ец**, **-изн**. Суффикс **-иц** (суммарное количество производных – около 30), который соединяется преимущественно с основами имен прилагательных (*безвкусный - безвкусица, междоусобный -*

междоусобица, нескладный - нескладица, путаный - путаница, разный - разница), в одном примере примыкает к глагольной базе (*разладиться - разладица*). Макротип **-ц/-ец** (количество мотивированных слов – около 20) привносит дополнительный оттенок невысокой степени проявления соответствующего признака либо действия и обычно сочетается с адъективными основами (*гнилой - гнильца, зеленый - зеленца, прохладный - прохладца, сырой - сырца, наглый - наглеца*), однако в двух случаях нами было зафиксировано отглагольное образование (*развалиться - развальца, трусить - трусца*). Наконец, суффикс **-изн** (общее количество производных единиц – около 20) в основном тоже присоединяется к основам прилагательных (*белый - белизна, дешевый - дешевизна, крутой - крутизна, новый - новизна, прямой - прямизна*), но в одном слове в качестве мотивирующей используется глагольная база (*укорять - укоризна*).

Таково содержание категории абстрактности имен существительных в русском языке, с точки зрения ее выражения теми суффиксами, которые способны вступать в макротипические отношения. Поскольку на данном этапе исследование макротипов со значением отвлеченности находится пока еще в начальной стадии, следует, на наш взгляд, определить пути дальнейшего изучения данного вопроса и, по крайней мере, наметить те задачи, решение которых должно стать целью последующей работы в этой области. Итак, предстоит углубленный анализ словообразовательных макротипов как минимум по двум направлениям: это, во-первых, качественные и, во-вторых, количественные характеристики соответствующих суффиксов. Качественное исследование макротипов заключается в установлении семантической структуры каждого суффикса, выделении и описании словообразовательных типов внутри макротипов, а также определении связей и отношений между этими типами. Не менее важными представляются вопросы, связанные с характеристикой продуктивности рассматриваемых суффиксов с учетом новообразований последних десятилетий и исследованием стилевых и стилистиче-

ских особенностей слов, входящих в один макротип. Количественное изучение подразумевает собой не только установление объемности, то есть суммарного числа слов с данным суффиксом, но и определение соотношения производных, образованных от разных частей речи, и, кроме того, подсчет примерного числа слов, относящихся к разным типам в пределах одного макротипа. Все это может и должно способствовать более полному познанию закономерностей организации словообразовательной системы, а значит, позволит нам еще немного приподнять ту тайную завесу, за которой по-прежнему скрываются многие загадки русского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азарх Ю.С. Словообразование и формирование существительных в истории русского языка. М., 1984.
2. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 2008.
3. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 2007.
4. Максимов В.И. Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке. Л., 1975.
5. Манучарян Р.С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках. Ереван, 1981.
6. Обратный словарь русского языка. / Отв. ред. И.М. Карпешин. М., 2007.
7. Русская грамматика: В 2 т. / Ред. Н.Ю. Шведова, М., 2005. Т. 1.
8. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 2007.
9. Хитина М.В. Суффиксальные словообразовательные макротипы существительных в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
10. Ширшов И.А. Множественность словообразовательной мотивации в современном русском языке. Ростов н/Д, 1981.

С.В. Полякова

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ИМЕН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье освещаются основные методы изучения словоизменения имён числительных в отечественной лингвистике. Помимо традиционных методов лингвистического исследования автор высказывает мысль о целесообразности использования метода эксперимента в качестве наиболее эффективного при изучении грамматических категорий имён числительных.

Ключевые слова: *языкознание, современный русский язык, морфология, имя числительное, склонение имён числительных, методы лингвистических исследований, метод эксперимента.*

Имя числительное – синкретичная часть речи, до сих пор находящаяся в стадии становления. Имя числительное обладает специфическими семантическими, грамматическими, и синтаксическими свойствами, отличающими его от других частей речи. Среди грамматических свойств числительных выделяются такие, как отсутствие категории числа, категории рода, дериватов числительных, определяющих прилагательных, сочетаемости с числительными, субстантивной синонимии (1, 78-79). В семантическом плане имя числительное представляет замкнутую группу слов, обозначающую количество и выражающую определённую счётную систему. Синтаксическими свойствами числительных являются следующие: в косвенных падежах числительные согласуются с определяемыми существительными, а в прямых – управляют формой родительного падежа или сочетаются с особой формой существительных – пережитком именительного падежа двойственного числа (*два шага*); синтаксическая идиома-

тичность сочетаний с существительными и прилагательными; собирательные числительные согласуются по особым правилам с существительными; специфический порядок слов используется для обозначения приблизительного количества и некоторые другие (2, 8).

По мнению большинства лингвистов, числительные довольно поздно объединились в особую часть речи, и в древнерусском языке их рассматривают «только как группу семантическую» (3, 5). Однако, по данным последних исследований, некоторые учёные считают, что «числительные как часть речи сложились в раннем праиндоевропейском [языке], а числительные в балто-славянском представляют систему форм, которая наследует прежнее состояние и преобразуется в соответствии с их морфосинтаксической природой» (4, 30), а «древнеславянские числительные образуют упорядоченный ряд морфосинтаксических групп – парадигму квантитативных конструкций, реализующих однородную счётную и количественную функцию» (там же, 23). Так или иначе, имена числительные всегда составляли определённую семантическую группу, которая постепенно вырабатывала собственные дифференциальные признаки и обособлялась от других имён (существительных и прилагательных).

Проблема определения объёма имени числительного как части речи разными учёными решаются по-разному. Так, определяя статус порядковых числительных, В.В. Виноградов (5), Л.В. Щерба (6), А.Е. Супрун (2, 7), И.Г. Милославский (8), Ф.И. Буслаев (9), П.С. Кузнецов (10), «Русская грамматика» АН СССР, 1980 г. (11) и др. относили их к именам прилагательным, А.А. Шахматов (12), В.З. Панфилов (13), И.М. Багрянский (14, 15), О.Ф. Жолобов (4), т. д. Рыбалко (16), М.Н. Ким (17), Л.Д. Чеснокова (18) и др. – к именам числительным. Л.Д. Чеснокова, опираясь на анализ признаков различия порядковых числительных («порядковых слов») и прилагательных, приходит к выводу, что сходство порядковых слов с количественными числительными составляет 51% (в то время как сходство с прилагательными со-

ставляет 44,8%) и что «порядковые слова обладают высокой степенью синкретизма и на этом основании могли бы быть выделены в особую часть речи, как, например, причастия и деепричастия, или же по традиции отнесены к именам числительным с указанием на синкретичность их природы» (18, 145).

Также неоднозначно трактуется частеречная принадлежность так называемых дробных числительных, слов с неопределённо-количественным и неопределённо-порядковым значением, адвербиальных числительных, а также слов *тысяча*, *миллион*, *миллиард*.

Обладая специфическими морфологическими свойствами, сложные и составные количественные имена числительные и порядковые числительные, состоящие из нескольких корней, изменяются по падежам по особым правилам, отражающим их происхождение из древних количественных словосочетаний, а именно: при склонении сложных имён числительных, изменяются оба корня (*пятьюдесятью*), а при склонении составных числительных изменяются все элементы их составляющие (*пятьюдесятью пятью*).

Изучению словоизменения имён числительных в отечественной лингвистике до настоящего времени не посвящалось отдельных научных работ, за исключением недавних работ М.Я.Гловинской (19, 20). Частная проблема словоизменения имён числительных рассматривается, как правило, в составе общего описания всей части речи имени числительного. Следует отметить, что в течение XX в. в основном проводились комплексные исследования имени числительного как части речи и только в конце XX-начале XXI появились исследования более локальных проблем, связанных с отдельными аспектами функционирования данной части речи. Среди них можно выделить работы, посвящённые

способам выражения различных видов количества (дискретного, приблизительного) Л.А. Беловольской (21), С.Р. Маджидова (22), С.А. Швачко (23); сочетаемости собирательных чис-

лительных с существительными, субстантивированными прилагательными и причастиями, с личными местоимениями Ю.О. Чернобродовой (24), Е.В. Щениковой (25);

семному анализу и синтаксическим функциям порядковых числительных Т.Д. Рыбалко (16), М.Н. Ким (17);

индивидуально-номинативной функции числительных Е.В. Чабристовой (26);

использованию цифр и их соотношению с числительными Л.Ю. Бабаковой (27).

Следует отметить, что большинство из вышеперечисленных исследований проводилось под руководством Л.Д.Чесноковой, которой принадлежит большое количество работ, посвящённых изучению числительных, в том числе и наиболее полный научный труд «Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции» (18).

Истории развития и становления числительных как особой части речи посвящены работы Дровниковой Л.Н. (28), Багрянского И.М. (14, 15), Жолобова О.Ф. (4, 29), Супруна А.Е. (2, 7). Сравнительно-исторический метод, лежащий в основе данных исследований, позволяет проследить процесс выделения имён числительных как особого класса слов на базе существительных, прилагательных и местоимений, определить этимологию числительных, обозначающих числа больше «10», выявить сходные и различные признаки числительных в родственных славянских языках. Следует отметить, что происхождение имён числительных до сих пор очень явно отражается в их склонении, о чём уже было сказано выше.

При изучении словоизменения числительных как в старославянском и древнерусском, так и в современном русском языках самыми распространёнными являются методы пассивного наблюдения и синхронного структурного описания эмпирического материала. В результате наблюдения осуществляется регистрация необходимого языкового материала в письменных текстах или в устной речи.

При работе с текстами весьма продуктивной оказываются методы сплошной или частичной выборки языковых элементов. Такие методы позволяют провести классификацию и анализ, детально рассмотреть частные аспекты функционирования тех или иных фактов. Они эффективно используются при анализе отдельных аспектов функционирования имён числительных (см. работы, указанные выше).

В целом все работы, в которых представлено изучение словоизменения имён числительных можно представить в виде двух основных групп. Это исследования, посвящённые описанию системы грамматического строя русского языка вообще, типа грамматик и исследования, посвящённые непосредственно именам числительным, их фонетическим, семантическим, грамматическим, синтаксическим, частично, стилистическим особенностям функционирования. К первой группе можно также отнести исследования, связанные с рассмотрением имён числительных в нормативном аспекте.

Начало рассмотрению словоизменения имён числительным с точки зрения нормативности их употребления в самом начале XX в. было положено В.И. Чернышевым. В своей работе «Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики» он указывает, что «вполне возможно *пятидесятью, шестидесятью* вместо *пятьюдесятью, шестьюдесятью* и под., которые ещё рекомендуются современными грамматиками и которые нередко мы видим в книжном языке» (30, 540-541).

В.В. Виноградов также отмечал отход составных числительных от флективного строя. Он указывал, что «в сложных обозначениях чисел ...числительные сцепляются, склеиваются одно с другим в порядке следования чисел и цифр, в порядке счёта и по большей части остаются в косвенных падежах не изменяются, кроме конечного, которое и несёт на себе тяжесть синтаксической зависимости». «Так же и в составных порядковых именах прилагательных изменяется лишь конечное слово, а все ос-

тальные составные элементы приклеиваются друг к другу, выполняя роль количественных префиксов (например, *в тысяча девятьсот тридцать пятом году*)» (5, 254-255).

Л.Н. Дровникова, приводя примеры типа, *У них сад с пятнадцати деревьями; Пришла машина с двадцати женщинами; В результате коллекция пополнилась ста семидесяти пятью гектарами; В двухсот километров сколько метров? Не менее пять-десять слов при объяснении не менее восемьдесят - при закреплении*, предполагает, что «эта новая ненормативная парадигма, очевидно, имеет будущее: совпадение всех косвенных падежей именно в форме древнего родительного падежа» (31, 111-112).

Л.К. Граудина, В.А. Ицкович и Л.П. Катлинская в частотно-стилистическом словаре вариантов «Грамматическая правильность русской речи» допускают в устной речи склонению типа *с пять тысяч пятьсот семьдесятю четырьмя бойцами* и указывают на широко распространённую несклоняемость числительных в устной речи даже «в среде людей с филологическим образованием». При этом авторы отмечают, что в письменной речи обычно принято цифровое обозначение составных числительных, и оно «при беглом прочтении утрачивающее склоняемость, способствует стиранию падежных форм на стыке первых слов составного числительного» (32, 257-258).

Начиная с «Русской грамматики» 1952 г., даже в столь авторитетных академических изданиях присутствуют постоянные ссылки на то, что «в современной устной речи наблюдается тенденция к упрощённому склонению составных числительных», равно как и к использованию при склонении сложных числительных в тв.п. форм типа *пятидесятью*. Однако здесь постоянно делается оговорка, что «в письменной речи такое употребление ошибочно» и что «в письменной речи должны склоняться все компоненты составного числительного» (11, 577-579).

Л.Д. Чеснокова также указывает, что «в современном русском языке формируются формы, которые имеют неизменяемую

первую часть – форму на –и (Р. – пятисот, Д. – пятистам, Тв. – пятистами, П. – пятистах)» (16, 83).

М.Я. Гловинская рассматривает следующие активные процессы, происходящие в склонении имён числительных:

1. Утрата флексий в предложных сочетаниях (в распределительном значении).

2. Редукция словоизменительной парадигмы, которая включает в себя:

2.1 Редукцию словоизменительной парадигмы числительных *сто, двести*;

2.2. Редукцию словоизменительной парадигмы сложных числительных;

2.3. Неизменяемость отдельных компонентов составных числительных;

2.4. Тенденцию к несклоняемости простых и составных числительных;

2.5. Несклоняемость первой части у сложных прилагательных и существительных, образованных от числительных;

2.6. Несклоняемость числительного *пол-* (в качестве части сложного слова).

3. Сокращение употребления в разговорной речи косвенных падежей женского рода с основой *обеи-*.

4. Неправильное формообразование

4.1. Неправильное управление в количественных группах;

4.2. Новый нумератив (типа *У меня тьявок человек семь* – пример Гловинской);

4.3. Новая лексическая единица *двух тыща* как часть порядковых прилагательных (20, 250-258).

Из приведённых наблюдений над современным словоизменением имён числительных следует, что колебания в склонении числительных наблюдаются уже более ста лет, они связаны с «упрощением и унификацией склонения», но при этом до сих пор изменений норм не произошло. Актуальность массового обследования употребления различных имен числительных неодно-

кратно подтверждалась отечественными лингвистами. «Трудно сказать, какие из этих явлений и в какой мере могут быть отнесены к системе языка, а какие существуют только в узусе. Требуется специальное широкое обследование того, как склоняются числительные в современном языке» (19, 259). На основании такого исследования есть возможность говорить о том, «какие правила устарели, а какие ещё жизнеспособны» (32, 7) «Нет сомнения, что статистическое обследование вариантов числительных в обиходно-разговорной речи дало бы другие результаты (Другие, видимо, в том смысле, что анализируется письменная речь, и количество вариантов имен числительных по сравнению с другими частями речи значительно меньше - *примеч. моё* – С.П.): на письме количественные числительные передаются преимущественно с помощью цифровых обозначений. Устная форма употребления числительных отличается от письменной нормы их записи. В устно-разговорных сферах речи отклонения от традиционной нормы значительнее, чем те, которые зарегистрированы в нашей выборке» (33, 235).

Все исследования словоизменения имён числительных осуществляются на основе материалов, собранных методом пассивного наблюдения. Таким образом, мы имеем дело лишь с описанием существующих явлений. Из этого вытекает необходимость комплексного обследования и фиксации степени развития отклонений от языковой нормы.

Необходимо применение иных методов и приёмов научного исследования для получения более глубокой, детальной и объективной картины.

При изучении имён числительных практически не используются экспериментальные методы и не рассматриваются социолингвистические особенности употребления. Правда, в ряде примеров приводятся данные об источнике, такие, как ссылка на название газеты или канала, профессию человека, имя политика или журналиста. Однако данные ссылки носят бессистемный окказиональный характер.

С точки зрения изучения числительных в сочетании экспериментального и социолингвистического подходов исследования интересна работа Е.Ю.Алентаевой (34). В данной работе на основе экспериментального метода исследуется фонетический аспект функционирования числительных под влиянием различных социальных факторов, таких, как тип образования, пол, возраст на произношение составных и сложных числительных и констатируются как количественные, так и качественные изменения под воздействием данных факторов. Автор приводит интересные наблюдения о влиянии социальных факторов на речь. «Рассматривая влияние социальных признаков на речь, следует учитывать, что оно редко появляется в «чистом виде»: к профессиональной обусловленности речи обычно примешиваются возрастная и образовательная. Поскольку нельзя разделить в жизни сами социальные и биологические факторы (каждый человек обладает целой совокупностью таких признаков), то иногда затруднительно разграничить и влияние этих факторов в реальном речевом процессе: на речевую структуру одновременно могут действовать различные деформирующие силы: и тип образования, и пол, и возраст» (34, 27). Однако в задачи автора не входил вопрос об изменении имён числительных по падежам, о чём свидетельствует тот факт, что в эксперименте исследованы имена числительные только в именительном падеже.

«Эксперимент (от лат. experimentum — проба, опыт), метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности» (35). «Лингвистический эксперимент – это проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования» (36). Основное отличие эксперимента от наблюдения заключается в активном оперировании изучаемым объектом, в применении всевозможных процедур, управляющих речевым поведением говорящего, с целью получения необходимых исследователю фактов. При прове-

дении лингвистического эксперимента возможно применение разного рода опросов, предъявление специально составленных заданий, тестов, предъявление некоторого контекста с предложением, например, его продолжить. В качестве стимула для речевого действия можно предъявлять различные объекты (картинки, надписи, предметы) или ситуации реального мира.

Применение экспериментального исследования словоизменения имён числительных позволило бы решить ряд весьма актуальных на сегодняшний день задач:

- определение степени распространённости новых форм составных и сложных количественных и порядковых числительных;
- соотношение данных форм в устной и в письменной речи;
- определение языковых факторов, влияющих на использование данных форм;
- определение социальных факторов (пол, возраст, образование), влияющих на использование данных форм.

Таким образом, экспериментальный метод исследования, включающий в себя статистические и социометрические параметры является весьма востребованным, поскольку, с одной стороны, «установление количественного соотношения для каждого из вариантов поможет в практической работе при оценке нормы в словарях трудностей, и работах, связанных с обобщёнными представлениями о норме и формах её существования», а с другой стороны, «не зная частоты, нельзя глубоко проникнуть в сущность некоторых закономерностей, регулирующих поведение языковых единиц в речи» (32, 37-39).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алентаева Е.Ю. Фонетическая вариативность частотных слов под воздействием социальных факторов (на материале русских числительных): дисс... канд. филол. наук. СПб., 1999.

2. Бабакова Л.Ю. Использование цифровых обозначения в русском языке: на материале публицистической и художественной литературы: дисс... канд. филол. наук. Таганрог, 2000.
3. Багрянский И.М. Имя числительное в русском языке XI-XVII вв. Самарканд, 1957.
4. Багрянский И.М. Имя числительное в русском языке XI-XVII вв.: автореферат дисс... докт. филол. наук. М., 1960.
5. Беловольская Л.А. Категория недискретного количества и её грамматический статус. – Краснодар, 1999.
6. Большая Советская Энциклопедия. <http://www.033.help-rus-student.ru/>
7. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Синтаксис: Изд. – 7-е. М., 2006.
8. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: Изд. 4-е. М., 2001.
9. Гловинская М.Я. Активные процессы в грамматике // Современный русский язык. Активные процесс на рубеже XX-XXI вв. / Отв. ред. Л.П. Крысин. М., 2008.
10. Гловинская М.Я. Изменения в склонении числительных в русском языке на рубеже XX-XXI веков // Язык в движении: К 70-летию Л.П. Крысина. М., 2007.
11. Граудина Л.К. Вопросы нормализации русского языка. М., 1980.
12. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматические варианты. Опыт частотного словаря. – М., 1971.
13. Дровникова Л.Н. История числительных в русском языке. – Владивосток, 1985.
14. Дровникова Л.Н. Развитие синкретизма форм числительных в современном русском языке // Филологические науки. 1993. № 1.
15. Жолобов О.Ф. Древнеславянские числительные как часть речи // Вопросы языкознания. 2001. № 2.
16. Жолобов О.Ф. Историческая грамматика древнерусского языка. Числительные. М., 2006.
17. Ким М.Н. Изменение определённо-порядковых значений числительных в современном русском языке: дисс... канд. филол. наук. – Таганрог, 1997.
18. Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка (морфология). М., 1953.

19. Маджидов С.Р. Приблизительное количество как языковая категория и способы его выражения в современном русском языке: дисс... канд. филол. наук. Таганрог, 1995.
20. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М., 1981.
21. Панфилов В.З. Категории мышления и язык. Становление и развитие категории количества в языке // Вопросы языкознания. 1976. № 6.
22. Реформатский А.А. Число и грамматика // Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – с. 76-87.
23. Розенталь Д. Э. и др. Словарь лингвистических терминов // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php.
24. Русская грамматика. Т. I. М., 1982.
25. Рыбалко Т.Д. Синтаксические функции порядковых числительных в структуре современного русского языка: дисс... канд. филол. наук. Таганрог, 1996.
26. Супрун А.Е. О русских числительных. Фрунзе, 1959.
27. Супрун А.Е. Славянские числительные (становление числительных как особой части речи): дисс... докт. филол. наук. Л., 1965.
28. Чабристова Е.В. Индивидуально-номинативная функция имён числительных как основа их функционирования в роли имён прилагательных: на материале современного русского языка: дисс... канд. филол. наук. Таганрог, 1998.
29. Чернобродова Ю.О. Функционирование собирательных и количественных числительных при обозначении лиц в современной русской речи: на материале периодической печати: дисс... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2005.
30. Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи. Опыт стилистической грамматики // Избранные труды в 2 тт. Т. I. М., 1970.
31. Чеснокова Л.Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции. Ростов-на-Дону, 1997.
32. Шахматов А.А. История русского языка. М., 2004.
33. Швачко С.А. Языковые средства выражения количества в современном русском, украинском и английском языка. Киев, 1982.
34. Щеникова Е.В. Факторы выбора количественных или собирательных числительных в современной художественной прозе: дисс... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2006.
35. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке / Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.

А. В. Марченко

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Информационно-коммуникативные технологии заняли прочное место в процессе обучения английскому языку. Как показывает практика, они имеют большое преимущество перед традиционными методами обучения.

***Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, телекоммуникация, мультимедиа, дистанционное образование, обучение фонетике.*

В процессе информатизации общества радикально изменяются все сферы его жизни. Особое значение для перехода к постиндустриальной цивилизации имеют изменения в сфере образования, поскольку в новой цивилизации важнейшим продуктом социальной деятельности являются информация и связанные с ней услуги, а также знания. Образование становится важнейшей и определяющей сферой общественной жизни. Это находит отражение в развитии концепции информационного общества, в характеристиках его как общества, основанного на знании, и общества обучающихся. Под влиянием новых информационных технологий создаются современные технологии образования, основанные на погружении человека в новую интеллектуальную среду.

Перспективы развития образовательных технологий связываются с решением проблемы обеспечения, свободы доступа человека к информационным технологиям и глобальным информационным ресурсам. Осуществить этот доступ сегодня без знания иностранного языка (в первую очередь английского) невозможно. Развитие современных информационных технологий,

расширение спектра их применения оказалось зависимым от решения одной, казалось бы, внешней по отношению к содержанию конкретных учебных дисциплин проблемы - проблемы обучения английскому языку, который уже стал фактически всеобщим языком общения в сложившемся информационном пространстве.

Помимо средства организации интерфейса почти для всех используемых в международной практике пакетов программ и языка общения пользователя с ПК, английский язык является общим языком в применении телекоммуникации в международном масштабе.

Овладение английским языком открывает доступ к информационным технологиям и различным предметным дисциплинам, что демонстрируется на международных конференциях, в докладах по совместным телекоммуникационным проектам - не только общение реализуется на английском языке, но и обучение языку становится частью любого международного проекта.

Актуальность изучения иностранного языка как предметной дисциплины связана еще и с тем, что эта область демонстрирует на своем примере способы организации работы над учебным текстом и над языком как средством мышления.

Информационные технологии давно и широко применяются в качестве тренажера. Утвердившейся зарубежной технологией является «Обучение иностранному языку с компьютерной поддержкой» - «*Computer - Assisted Language Learning*».

Интерактивное телеобучение, базисом которого являются мультимедиа технологии, при современной популярности дистанционного образования естественным образом становится одним из предметов исследований. Внедрение средств мультимедиа в обучение иностранным языкам позволило расширить спектр возможностей тренировки. Появились системы мультимедиа и методы комплексного применения программных средств, в которых применение информационных компьютерных технологий становится комплексным за счет встраивания в единую систему различных упражнений, функций, гипертекстовых и гипермедиа

способов обработки информации. Действительно, именно эти технологии объединили текст, графику, фото, видео в однородном цифровом представлении.

Применение мультимедиа системы информационных технологий позволило укрупнить учебные задачи, в частности, требующих развития комплексных навыков: обучение письму, чтению и фонетике.

Ярким примером служит использование программы «*English Platinum*» при обучении английскому языку.

«*English Platinum*» - курс американизированного английского языка для русскоязычного пользователя. Он состоит из 6 независимых подсистем.

Это - диалоги: учебные фильмы и комментарии к ним; набор научно-популярных текстов; словарь, включающий обучающую систему для пополнения словарного запаса; справочно-обучающая система по фонетике, со звуковой поддержкой; фильм, созданный на основе реального фильма «Моя прекрасная леди».

Разделение общего курса на 6 подсистем позволяет обучаемому более глубоко и полно усвоить весь предлагаемый материал, получить и закрепить навыки, необходимые для реального общения на английском языке.

Особого упоминания заслуживает раздел «Диалоги, тексты», который служит для предварительного ознакомления с уроком, для погружения в иноязычную среду. Диалоги сопровождаются переводом каждой из реплик на русский язык, а также графикой звучания, которая помогает овладеть интонацией данной реплики. Тексты диалогов написаны и озвучены носителями языка, поэтому гарантируют полную аутентичность речевого материала. Обучаемый также имеет возможность записать отдельные реплики, прослушать запись и сравнить с дикцией диктора.

Раздел «Внутренний словарь» предназначен для обогащения словарного запаса и улучшения произношения и правописания слов.

Имеется возможность одновременно с обучением устной речи формировать навыки чтения и письменной речи, что делает программу «*English Platinum*» многофункциональной. Так, раздел «Диктант» предназначен для того, чтобы обучить правильно распознавать отдельные лексические единицы на слух и правильно их писать.

Большую помощь оказывают справочно-обучающие разделы программы по фонетике. Туда следует обращаться, когда неясно, как именно артикулируется какой-то конкретный звук, как читается буква или сочетание слов, образуется грамматическая конструкция. Программа не только выдаст соответствующее лингвистическое определение, но и предоставит полное объяснение правил, хорошо иллюстрированное примерами.

Следует отметить высокую эффективность использования данной программы в обучении английскому языку на начальном этапе.

Несмотря на большой поток критики, особенно в адрес компьютерного обучения гуманитарным дисциплинам, реальные причины неудовлетворительного применения ИКТ в практике обучения не были до сих пор полностью и корректно вскрыты: неправомерно, например, говорить о бессистемности в содержании, о его нестыковке с конкретным учебным материалом данного учебного заведения, когда программные средства обучения уже давно стали открытыми для перенаполнения. Каждый преподаватель вуза или школьный учитель строит свои занятия с учетом современной ситуации, возможностей и целей аудитории, нюансов развития учебного процесса. Мультимедиа технологии позволяют сформировать адаптивный учебный курс, определяемый методикой, научным потенциалом и мировоззрением конкретного преподавателя. С другой стороны, эффективность самостоятельных занятий в значительной степени зависит от учета вкусов, интересов, психофизических особенностей учащегося. Разрешение противоречий между жизненной динамикой и стати-

кой канонического представления является одним из самых актуальных предметов исследований.

Современные технологические возможности предоставляют очень значимые для обучения языку средства, и тем не менее программ, удовлетворяющих стандартам образовательного качества, все еще не так много. Представляется, что одна из основных причин такого положения - недостаточное внимание разработчиков к лингвометодическим требованиям, которым должны отвечать компьютерные учебные материалы по иностранному языку.

Лингвометодические требования к обучающим программам по иностранному языку складываются из комплекса показателей: общедидактических (индивидуализация обучения, активная роль учащегося и ряд др.); лингвистических (правильность и нормативность используемого языкового материала); методических (коммуникативная направленность обучения) и показателей, специфических для компьютерных средств обучения языку.

Среди лингвометодических показателей, специфических для компьютерных средств обучения языку, наиболее значимыми являются: отбор языкового материала, способов его презентации, тренировочных и контролирующих заданий; обоснованность использования различных технологических возможностей; реализация обучающей функции интерфейса; комплексность дидактических материалов; содержание сопровождающей документации.

Отбор языкового материала для обучающих программ должен производиться с учетом того, что в рамках коммуникативного подхода с помощью компьютера можно работать на уровне пред-коммуникативной тренировки. Это означает, что обучающие программы позволяют формировать языковую (знание системы языка - фонетики, лексики, грамматики) и речевую (навыки в различных видах речевой деятельности - чтении, письме, аудировании и говорении) компетенцию учащихся.

Особую функцию - обучающую - выполняет в программах по иностранному языку интерфейс. Одним из лингвометоди-

ческих требований к интерфейсу является обязательность использования изучаемого языка. При обучении язык одновременно является и целью изучения, и средством взаимодействия, поэтому для погружения в среду изучаемого языка рекомендуется максимальное его использование в учебном процессе. Поскольку интерфейс программы служит средством взаимодействия с обучающимся, изучаемый язык должен быть представлен в интерфейсе очень последовательно: от названий пунктов меню, формулировок заданий, инструкций по работе с программой до оценки действий учащегося как в текстовом, так и в звуковом формате. Эта информация должна быть продублирована на родном языке учащегося или языке-посреднике, а у учащегося должна быть возможность выбора языка и одного из способов (текст, звук, графика или сочетание этих средств) взаимодействия с программой.

Хотелось бы отметить некоторые мультимедийные курсы и программы, являющиеся неизменными помощниками на уроках английского языка. Интерактивный курс «*Way Ahead*» (издательство «*Macmillan*»). Данный курс включает в себя игры, кроссворды, увлекательные упражнения на закрепление грамматического и лексического материала в игровой форме. Интересно и увлекательно звуковое и графическое оформление программы.

Интерактивный курс «Английский. Путь к совершенству» (издательство «Медиахаус»),

Игровая программа «Баба Яга за тридевять земель» (издательство «Медиахаус»).

Игровая программа «Мир вокруг нас» (издательство «Медиахаус»).

В курсах содержатся яркая, запоминающаяся анимация, диалоги, учебник по грамматике с тестами, разноуровневые игры по грамматике, фонетический говорящий словарь.

Курс «*New Opportunities Russian Edition*» - «*Test Master CD-Rom*» (издательство «*Pearson Education Limited. Longman*») разработан для каждого уровня УМК. Он предоставляет учителям

большие возможности в составлении тестов для контроля знаний и навыков, является важным дополнением к учебнику, предоставляет упражнения для отработки грамматики и лексики.

Интерактивный курс «*Round-up*» (издательство «*Pearson Education Limited. Longman*») включает несколько дисков разных уровней. Как и в учебнике, упражнения расположены по грамматическим темам. Достоинствами курса являются возможность проверки своих ответов и компьютерное подведение результатов выполнения заданий. Данный курс эффективен для проведения контроля в компьютерной форме, что сегодня является актуальным видом мониторинга. Здесь можно найти интересные игры по грамматическим и фонетическим упражнениям.

Интерактивный курс «*Grammar Practice*» («*Pearson Education Limited. Longman*») представлен тремя уровнями: *Elementary, Pre-intermediate, Intermediate*. В конце каждого раздела учебника дается проверка усвоения грамматического материала, затем проверка дается на диске (каждое упражнение соответствует определенному уроку). Компьютерная программа построена таким образом, что, выполнив задание, его можно проверить в автоматическом режиме и затем просмотреть правильные варианты выполнения задания. Такая возможность позволяет использовать данную программу не только на уроке в группе, но и дома - для самостоятельной работы учащихся. Эта программа также дает возможность распечатывать упражнения, что может быть важным для учителя.

«Витаминный курс. Английский язык» (разработчик «Руссобит»). Программа предназначена для 5-8-х классов средней школы. Здесь можно найти около 20 000 заданий на грамматику, лексику, чтение, письмо, произношение. Имеется возможность тестирования и оценивания знаний, а также использования микрофона при отработке фонетики.

Применение ИКТ в обучении фонетике и грамматике является эффективным фактором для развития мотивации учащихся на уроках английского языка в школе. В большинстве случаев

моим ученикам очень нравится включать ИКТ в рабочий процесс урока. Работая в разных параллелях, с детьми с разным уровнем знания английского, с уверенностью могу сказать, что когда ребенку предоставлена творческая свобода использования компьютера, которая потом будет оценена не только учителем, но и одноклассниками, у него просыпается живой интерес к познанию культуры изучаемого языка, его истории, традициям. На своих уроках стараюсь ввести в практику моделирование и защиту проектов по разным темам, с опорой на используемый УМК. Учащиеся сами выбирают программу, в которой им интереснее моделировать презентацию. Широко используются учениками программы *Coral Draw*, *Power Point*. Например, учащиеся 8, 9-х классов в этом году проводили защиту по таким темам, как «*Scotland*», «*Celebrities*», «*Visiting London*». В проектах были использованы карты, таблицы, фотографии, известные музыкальные композиции. Во время презентации слушающий максимально вовлечен в процесс обучения и познания, так как речь выступающего оснащена звуковыми и визуальными эффектами.

В начальной школе ученики начинают выполнять творческие работы с 4-го класса. Для данного этапа интересны такие темы, как «Животные», «Мой дом», «Времена года».

Мультимедийные презентации позволяют проводить театрализованные уроки-представления, а также интегрированные уроки. Занятия с применением компьютера также могут способствовать повышению самооценки отдельных учащихся и укреплению их авторитета в коллективе.

Л.Г. Чапаева

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ
В ЭПОХУ 1830-1840-х ГОДОВ: ПРОБЛЕМЫ
ДЕФИНИЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ**

В 30-40-х гг. XIX в. проблемы стиля и слога активно обсуждают и западники, и славянофилы. В критических исследованиях в контексте анализа творчества различных авторов идет процесс формирования стилистических категорий, дифференциация уже существующих понятий и наполнение их новым содержанием. Различие мировоззренческих установок приводит к семантическим различиям в стилистических терминах и контрастным оценкам стиля одних и тех же писателей.

***Ключевые слова:** русский литературный язык, язык литературы, стиль, авторский слог, термин и значение.*

Русская филологическая наука первой половины XIX в. в целом следует за античными авторами в трактовке понятий стиль и слог, так как на основе идей Аристотеля была создана теория трех стилей М.В.Ломоносова, остававшаяся актуальной все это время. В античной традиции стиль означал склад речи, образ выражения, т.е. определенные стилистические и риторические нормы. В России понятие появилось в Петровскую эпоху в двух огласовках: стиль и штиль с таким же значением – «склад речи», «слог»¹, т.е. выразительно-изобразительные особенности речи. По сути дела античное понимание стиля отражено в теории о

¹ Лингвистический термин *слог* вместо *склад* в русистике был введен А.А. Барсовым (см.: Березин Ф.М. История русского языкознания. – М., 1979, 38).

трех штилях М.В. Ломоносова. Как известно, М.В. Ломоносов выделял три «штиля» на основе классификации лексики по генетическому и стилевому принципу: «Как материи, которая словом человеческим изображаются, различествуют по мере разной своей важности; так и Российский язык <...> по приличности имеет разные степени: высокой, посредственной и низкой. Сие происходит от трех родов речений Российского языка. <...> От рассудительного употребления и разбору сих трех родов речений рождаются три штиля: высокой, посредственной и низкой» (2). В Словаре Академии Российской понятие «Штиль» определяется как слог, а «слог» – это «образ сочинения, писания или выражения мыслей словами» (3). В тексте обеих статей слова штиль и слог употребляются в сочетаниях: высокий, низкий, надутый штиль, важный, высокий, средний, низкий, краткий, плавный слоги (4). Эти определения затем вошли в последующие словари и энциклопедии: стиль и слог употребляются как синонимы, если речь идет о литературном произведении.

В эпоху 30-40-х гг. XIX в. проблемам стиля и слога уделяют внимание и западники, и славянофилы. Западническую позицию в понимании слога выражали «Отечественные записки», в которых публиковались не только В.Г. Белинский, но и такие критики, как А.Д. Галахов и М.Н. Катков². В 1839г. в «Отечественных записках» (№11. Отд. 6. С.47-64) была опубликована рецензия М.Н. Каткова на книгу А.З. Зиновьева «Основания русской стилистики по новой и простой системе» (М., 1838), содер-

² М.Н. Катков в начале своей творческой деятельности входил в кружок Н.В. Станкевича и был близок с В.Г. Белинским. Его ранние статьи выражали общезападническую позицию и вызвали благожелательные отзывы единомышленников. Позднее М.Н. Катков разошелся во взглядах с Белинским, в конце 50-х гг. в своем журнале «Русский вестник» вел активную полемику как со славянофилами, так и с революционными демократами, занимая проправительственную позицию по многим вопросам (см. подробнее: Русские писатели, XIX век. Библиографический словарь: В 2 ч. – Ч.1. – М., 1996. С.326-330).

жавшую достаточно путаные и хаотичные стилистические рекомендации. Критик обратился к истории «реторики» (стилистики), обратил внимание на изменение значения слова, получившего негативный оценочный смысл, так как им начали обозначать «недоброкачественную», пустую и «фразистую» речь³. (6) Необходимо вернуть риторике первоначальное значение, которое связано с необходимостью знать, как организована правильная речь с точки зрения языка, а не мысли. Таким образом, М.Н. Катков подчеркивает практическое значение стилистики, содержащей конкретные правила «изящного выражения». А.Д. Галахов уточнил положения М.Н. Каткова (7). По его мнению, путаница в определении предмета стилистики и понятия стиля или слога объясняется смешением объективного и субъективного подхода к слогу. Слог можно понимать с субъективной точки зрения, т.е. оценивать индивидуальные особенности мышления и способа выражения автора в соответствии с определением Ж.Л. Бюффона, что «стиль – это человек». По сути дела в данном случае речь идет о языке художественной литературы, своеобразно проявляющемся в индивидуальных авторских стилях. Очевидно, что А.Д. Галахов противопоставляет художественную и функциональную стилистику: «Предметом стилистики может служить только объективная сторона слога, зависящая преимущественно от содержания сочинения, а частью и от его цели, и обязательная для всех и каждого» (7, 171).

Идея об авторском слоге прослеживается и в высказываниях В.Г. Белинского. Белинский разграничивает понятия язык и слог, подчеркивая, что для первого важны грамматическая пра-

³В современном литературоведении используется термин *риторичность* в качестве антонима к *номинативности*; риторичность возникает в случае «косвенного» или описательного обозначения предметов и создания словесно-речевого образа особыми языковыми средствами (см.: Введение в литературоведение 1999, 356). Риторичностью и в современном понимании обладает лирика романтиков, проза Н.С.Лескова и раннего М.Горького.

вильность и нейтральность лексики, а для второго ограничения касаются лишь уместности, верности слога действительности, изображаемой в произведении. Уже в первой своей статье «Литературные мечтания» (1835 г.) В.Г. Белинский писал, что слог «перестают отделять от мысли» (8, I, 83), и если «ум и чувства сливаются вместе», можно «не уважать грамматики», так как слог будет прекрасен благодаря «жару, энергии, движению» (8, II, 87). В.Г. Белинский не сразу отказывается от слоговой однородности определенных жанров; в поэтике и стилистике первой половины XIX в. продолжает сохраняться принцип распределения стилей, который предполагает постоянную и неразрывную связь между темой произведения и поэтическим языком. Например, «персонажи» древнегреческой трагедии «должны говорить языком высоким, облагороженным, поэтическим» (8, I, 107); а «кто о высоких истинах говорит также спокойно и хладнокровно, как О снокосе, о вине, О псарне и своей родне», тот человек без дарования и язык его «просто паркет» (8, II, 87). В рецензии на перевод Н. Полевого «Гамлета» (1838 г.) критик замечает, что драматический слог должен быть освобожден от «вычурных книжных оборотов», так как он «преимущественно разговорный»; не существует уже разделения на три слога, есть только «один слог – слог души человеческой» (8, II, 430). Правда, в том же 1838 г., споря с О.И. Сенковским, В.Г. Белинский упрекает его в том, что «он не хочет видеть, что слог в самом деле не один, что самый драматический язык, выражая потрясенное состояние души, разнится от простого разговорного, равно как драматический язык необходимо разнится от языка проповеди» (8, II, 546).

Наиболее определенно о понятии слог В.Г. Белинский пишет в статье «Герой нашего времени» (1841г.): «Слог отнюдь не есть простое умение писать грамматически правильно, гладко и складно, – умение, которое часто дается и бесталанности. Под «слогом» мы разумеем непосредственное, данное природою умение писателя употреблять слова в их настоящем значении, выражаясь сжато, высказывать много, быть кратким в многословии и

плодовитым в краткости, тесно сливать идею с формой и на все налагать оригинальную, самобытную печать своей личности, своего духа» (8, V, 454). В обзорной статье «Русская литература в 1843 году» В.Г.Белинский развивает свою мысль: «Слог – это рельефность, осязаемость мысли; в слоге весь человек... у всякого великого писателя свой слог; слога нельзя разделить на три рода – высокий, средний и низкий: слог делится на столько родов, сколько есть на свете великих или, по крайней мере, сильно даровитых писателей <...> Тайна слога заключается в умении до того ярко и выпукло изливать мысли, что они кажутся как будто нарисованными, изваянными из мрамора. Если у писателя нет никакого слога, он может писать самым превосходным языком, и все-таки неопределенность и ... многословие будут придавать его сочинению характер болтовни...» (8, VIII, 79).

Таким образом, разграничивая понятия язык и слог, В.Г. Белинский противопоставляет общенациональный литературный язык и язык художественной литературы в его авторском проявлении. Осмысление категории слога как индивидуально-авторского стиля писателя, отражающего и его общественную позицию, четкость художественных задач, приводит к расширению стилистических, лексических границ литературного языка, а также к конкретизации позиции Белинского в отношении «народного» языка и обостряет отрицательное отношение к простонародности, которая становится знаком слабого, неталантливого произведения. Взгляды В.Г. Белинского отражают переходность периода осмысления понятия стиля, когда стили перестают быть непроницаемыми, стилистическая уместность каждого слова отходит на второй план по сравнению с идеологией литературного текста. С другой стороны, продолжает существовать убеждение в необходимости особого языка поэзии. Противоречивость в определении понятия *слог* и в отношении к традиционной стилистической теории свойственна не только Белинскому, так как канонизированная теория «трех штилей» надолго пережила свое официальное существование и «в смягченной, подспудной форме» (9,

43) сохранялась чуть ли не до XX в. Это выражалось в том, что смещение и смешение разных стилей, например, высокого и низкого, оставалось эстетически ощутимым и после разрушения старой стилистической теории.

Развитие понятий *стиль* и *слог* отражено и в работах К.С.Аксакова. Главным свойством поэзии, по мнению К.С.Аксакова, является художественность, под которой подразумевается не форма искусства, противопоставленная драме, прозе, а все роды изящной словесности в соответствии с классической традицией⁴. Высшая художественность обеспечивается гармонией, «сочувствием» материала искусства с формой искусства. Гармония между эпической формой и словом как материалом поэтического искусства характеризует, в частности, поэму Гоголя «Мертвые души». И хотя слог Гоголя «не образцовый», он составляет важнейшую часть поэтического создания, «он подлежит тому же акту творчества, той же образующей руке, которая вместе дает и ему формы, и самому произведению, и поэтому слог нельзя у него отделить от его создания, и он в высшей степени хорош» (11, 133).

⁴ «В старых наставлениях по риторике и словесности четко и последовательно противопоставлялись поэзия и проза, причем оба этих термина употреблялись не в тех значениях, в которых привыкли употреблять их мы. К поэзии относились не только стихи, но все то, что теперь называется художественной литературой, а в XIX в. называлось изящной словесностью. К прозе относились все прочие произведения словесности, т.е. произведения научные, деловые и те, которые мы теперь относим к критике и публицистике» (Горшков А.И. Лекции по русской стилистике. – М., 2000. С. 228). В Словаре В.И.Даля в толковании слов *поэзия* и *проза* частично сохраняется эта традиция, так как в особый род изящной литературы проза не выделяется: «*поэзия* – изящество в письменности; все художественно прекрасное, выраженное словами, и притом более мерною речью. <...> Самые сочиненья, писанья этого рода и придуманные для сего правила: стихи, стихотворения и науку стихотворства» (СД, III. С. 376); *проза* – «обычная речь, простая, не мерная, ... (10, III, 484).

Поэзия и стиль, по мнению К. Аксакова, не только взаимообуславливают друг друга, но и не существуют один без другого. Собственно стиль и создает поэзию, обрабатывает слово таким образом, что оно приходит в соответствие, в согласие с содержанием искусства. Стиль – это способ возведения материала изображения на уровень искусства, это исторически конкретное выражение и проявление художественности, это нормы, по которым совершается художественная обработка материала действительности: «Стиль выдается тогда особенно, когда явление становится чисто историческим, не имеет другого достоинства, кроме достоинства художественного, – и ... связывает его с искусством» (11, 32).

Теория стиля К. Аксакова построена на принципе его историчности, то есть соответствии определенному времени, эпохе. Движение искусства состоит в изменении стиля, в изменении представлений о том, как обрабатывать материал искусства, который сам по себе остается неизменным и вечным. То есть стиль меняется, а вечный и неизменный дух народа остается предметом художественного описания, чему наиболее адекватна, по мнению К. Аксакова, эпическая форма искусства. Конкретной реализацией стиля в поэзии, в словесном искусстве, является *слог*: «Слог понимаем мы как стиль в поэзии на материале слова, материале, необходимо избираемом поэзией для своего воплощения. Итак, всякий момент поэзии, осуществляясь в слове, как в материале, должен явиться в слог, в стиле ... Слог, так же как стиль, вообще заключает в себе все развитие поэзии» (11, 77-78). Но слово, образующее слог, само по себе неизменно, лишь превращение его в поэзию в каждый исторический момент различно: «Слово, само по себе взятое, есть целый мир, оторванный от случайности, простирающийся над всем природным миром; поэтому слово само по себе уже изящно» (11, 324). По мнению К. Аксакова, «пора перестать смотреть на слог как на какое-то платье, сшитое известным и общим для всех образом <...>, слог не красная, не шитая вещь, не платье; он жив, в нем играет жизнь языка его, и не заученные

формулы и приемы, а только дух сливает его с мыслью; тем более слог языка русского, имеющего в себе неиссякаемые источники сил, бездну едва уловимых оттенков и совершенно свободный, но не произвольный, синтаксис» (11, 133-134).

Положения В. Белинского и К. Аксакова обнаруживают много сходного, а различия проявляются в их критических отзывах о языке отдельных произведений и индивидуального стиля писателей, подчас раскрывая общие проблемы русского литературного языка.

Поворотным моментом в «отношении к современному пониманию стилей стало совмещение в сознании двух прежде самостоятельных признаков слова: его происхождения и семантической дифференциации» (12). В Словаре Даля слово *стиль* все еще имеет синоним *штиль*, и трактуется, с одной стороны, как термин искусства: *стиль готический, мавританский*, а с другой, – в значении *старый и новый стиль летоисчисления*. Лингвистическое толкование понятия *слог* дано в статье СЛАГАТЬ: «способ выражения мыслей на письме, образ речи, обороты. Даровитость Гоголя выкупает своеобычности его: не всегда правильный язык, странные слова, неровный слог и извращенные обороты. У всякого писателя свой слог и склад речи» (13). Такое разграничение для 60-х гг. XIX в. можно считать уже устаревшим, так как понятие *слог* если и сохраняется в это время, то лишь в значении «индивидуальный стиль писателя» или «манера письма»; напротив, понятие *стиль* приобретает лингво-литературоведческое терминологическое значение. В течение XIX в. в филологии термин «стиль» и его синоним «слог», обозначая индивидуальную манеру художественного письма, в первую очередь относится к языку. В начале XX в. слово «стиль», по мнению А.Б. Есина, приобретает более широкое значение: *стилем* может называться эстетическое мышление определенного направления или эпохи в искусстве, концепция мира и человека, воплощаемая в искусстве. Это привело к культурологическому осмыслению понятия «стиль» (14).

В современной филологии стиль по-разному понимается в языкознании и литературоведении. В ЛЭС определение стиля построено на идее функциональности: «разновидность языка, закрепленная в данном обществе традицией за одной из наиболее общих сфер социальной жизни и частично отличающаяся от других разновидностей того же языка<...>» (15). В соответствии с этим определением выделяются нейтральный, высокий (книжный) и разговорный стили. Кроме того, стиль может означать «индивидуальную манеру» художника, «языковую парадигму эпохи», т.е. состояние языка в определенное историческое время (15). Главной характеристикой стиля является принцип отбора и сочетания различных языковых средств. Стиль можно рассматривать как «исторически образовавшееся усложнение системы языка на основе функционально оправданного использования вненормативных вариантов» (12, 19-20), так как стиль создается на контрастах, определяющих своеобразие оригинального текста, он проявляется именно в тексте как явлении языкового употребления. Стиль – это форма языкового употребления, при котором производится отбор языковых средств, отвечающих целям высказывания и условиям языкового общения. В процессе отбора формируются стили языка: «языка правильного и неправильного, торжественного и делового, официального и фамильярного, поэтического и обиходного и т.п.» (16). В.В.Виноградов видел связь языка и стиля в том, что стиль формируется «на своеобразных внутренних экспрессивно-смысловых принципах отбора, объединения, сочетания и мотивированного применения выражений и конструкций. Кроме того, стили языка соотносительны, и эти соотношения подчинены определенным правилам, ограничивающим и упорядочивающим формы разностильных смещений» (17).

Стиль в литературоведении рассматривается как «устойчивая общность образной системы, средств художественной выразительности, характеризующая своеобразие творчества писателя, отдельного произведения, литературного направления, национальной литературы» (18). Как единство содержания и формы,

«как отработанное до ясности мышление, чувство писателя, как его орудие при восприятии мира, как раскрытие тех возможностей, которые заключены в слове, как идейное влияние на людей и созидание культуры» понимал стиль А.В.Чичерин (19).

Язык отдельного писателя зависит от языка и стиля эпохи, от того, что подразумевается под языком и стилем в конкретную историческую эпоху. Д.С. Лихачев дал стилю поведенческую характеристику: «*Всякое литературное произведение является общественным поступком*» (20). Под этим углом зрения индивидуальный стиль писателя может рассматриваться как его общественное поведение, т.е. «поведение в письме» и отражение реального поведения человека. Но поскольку «*стилистика является связующей дисциплиной между языкознанием и литературоведением*» (21), в современной филологии существует мнение, что разграничение литературоведческой и лингвистической стилистики неправомерно: «*стилистика есть стилистика, делить ее между представителями различных филологических наук нет смысла*» (22). Обобщенное определение понятия стиля в словесности предложено А.И. Горшковым в следующей формулировке: «*Стиль – это (1) исторически сложившаяся (2) разновидность употребления языка, (3) отличающаяся от других подобных разновидностей (4) особенностями состава языковых единиц и (5) особенностями их организации (6) в единое смысловое и композиционное целое (текст)*» (22, 27). В ряду типологических характеристик стиля обычно рассматривается мера использования средств языковой выразительности, к которым относятся, с одной стороны, сравнения, метафоры, повторы и т.п., а с другой – пассивной или ограниченной по употребительности лексики: архаизмов, славянизмов, неологизмов, варваризмов, заимствований и др.

Стиль – это то особенное, что существует в искусстве определенной эпохи и отличает одну эпоху от другой. Но внутри каждой эпохи присутствует и единичное, индивидуальное, неповторимое, принадлежащее гению и сохраняющееся во времени.

Гениальные художники дают новые стилистические нормы, которые тиражируются в произведениях эпигонов, теряют индивидуальность, устаревают и остаются приметой конкретного времени. Именно эти «приметы», изменяющиеся со временем, показывают путь развития стиля и литературного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксаков К.С. Полн. собр. соч.: В 3 т. М., 1861-1880. Т.2. Ч.1.
2. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. / Пол ред. Н.Ф. Бельчикова и др. М., 1953 - 1959.
3. Березин Ф.М. История русского языкознания. М., 1979.
4. Введение в литературоведение. М., 1999.
5. Виноградов В.В. Из наблюдений над языком и стилем И.И. Дмитриева // Материалы и исследования по истории русского литературного языка. Т.1. М.; Л., 1949.
6. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959.
7. Галахов А.Д. Записки человека. М., 1999.
8. Гинзбург Л. Я. О лирике. М., 1997.
9. Горшков А.И. Лекции по русской стилистике. М., 2000. С.20.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1955. Т. IV.
11. Колесов В.В. Общие понятия исторической стилистики // Историческая стилистика русского языка: Межвуз. сб. научн. трудов. Петрозаводск, 1990. С.21.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
13. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М., 1987.
14. Лихачев Д.С. Стиль как поведение // Современные проблемы литературоведения и языкознания. М., 1974.
15. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. М.-Л., 1952, Т. VII.
16. Пospelов Г.Н. Проблемы литературного стиля. М., 1970
17. Русские писатели, XIX век: Библиографический словарь: В 2 ч. М, 1996.

18. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный, Ч. I – IV. Спб.
19. Соколов А.Н. Теория литературы. Поэтика. М., 1968.
20. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 1999.
21. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: В 2 т. М., 1993.
22. Чичерин А.В. Очерки по истории русского литературного стиля. М., 1977.

МЕТОДИКА

Е.В. Гетманская

ОБ УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются специфические условия использования эвристических приёмов на уроке литературы. Литература как учебный предмет в силу своей природы постоянно сопрягает аналитические и творческие, художественные начала. В процессе этого соединения моделируются типовые учебные ситуации. Эвристический метод в данных условиях становится адекватным средством решения логическим путём творческих, художественных аспектов изучения творчества писателя.

Ключевые слова: *эвристические процедуры, соединение логического и творческого начала, типовая ситуация урока литературы.*

Вопрос о методах преподавания литературы – всегда оставался в центре внимания практических педагогов. Сегодня перед словесниками стоят задачи гораздо более концептуальные, чем те или иные методологические предпочтения, а именно: спасут или не спасут литературу как культуuroобразующий предмет, сохранится ли направленность преподавания литературы как преподавания искусства слова, произойдёт ли формализация содержания предмета в угоду нужд пресловутого ЕГЭ. И, тем не менее, вопросы методологии обучения не сходят с «педагогической сцены»: российская система преподавания словесности – это, прежде всего, методологическая система, и с ней напрямую связано качество литературного образования школьника.

Боясь навлечь на себя недовольство сторонников ЕГЭ, отметим, что экзамен в такой форме, даже по литературе, во многом предполагает натаскивание. Нежелательным следствием натаскивания неизбежно явится расширенное применение репро-

дуктивных методов обучения литературе и ограничение сферы методов исследовательских. Конечно, сам экзамен как форма итогового контроля – не место для презентации методов обучения; но, как на экзамене, так и в процессе обучения, качество демонстрируемых знаний всегда коррелирует с методами их освоения.

На сегодняшний день общая теория исследовательского метода и проблемного обучения литературе основывается на исследованиях методистов петербургской школы М.Г. Качурина, В.Г. Маранцмана и Т.В. Чирковской. Эвристический же метод, имея дидактические обоснования в работах М.И. Махмутова, Ю.К. Кулюткина, А.В. Хуторского, остаётся на периферии внимания методистов. На практике он широко реализуется в виде эвристических заданий и вопросов. Но, как нам представляется, дифференцировать их от заданий и вопросов исследовательского характера трудно или, порой, невозможно. Такая интерференция обусловлена отсутствием в методике конкретных эвристических алгоритмов, а это, в свою очередь, ведёт к «скатыванию» эвристических заданий либо к репродукции, либо к исследованию.

В то же время, востребованность эвристического метода может быть продиктована самой природой литературы как учебного предмета. В учебном пространстве урока литературы уникально сочетаются логическое и творческое, художественное начало. Биография писателя, нравственные проблемы произведения, теоретико-литературные понятия – область аналитическая, логическая. Авторская позиция, идея текста, подтекст – начало художественное, творческое, если говорить о читательском вживании в текст и его интерпретации. Соединить эти начала – одна из задач литературы как учебного предмета. В современной методике отстаивается принцип преподавания литературы как искусства слова. Вместе с этим на уровень школьной методики спускается многое из университетских курсов истории и теории литературы. Методисты начала XX века определяли эту тенденцию как определённую опасность, в частности В.В. Данилов в

своей книге «Литература как предмет преподавания» (1917 г.). В наши дни обширный пласт теории и истории литературы в школьном курсе – свершившийся факт. Практически на каждом уроке литературы мы соединяем теорию, историю литературы и собственно анализ текста. Такое тесное слияние художественного и аналитического, логического начала нуждается в адекватном методе учения. Как нам представляется, эвристический метод как метод частично-поисковый выполняет задачу методологического соединения аналитического и творческого начала урока литературы. Собственно, такое соединение на уроке литературы становится типовой, частотной учебной ситуацией, в которой эвристический метод – оптимальный или единственный путь решения учебной задачи.

Рассматривая возможности эвристики на уроках литературы, необходимо представлять традицию применения продуктивных методов, чтобы понять причины встречающегося в практике их взаимного замещения и интерференции. М.Г. Качурин, анализируя исследовательскую деятельность учащихся, обосновал стремление не преувеличивать исследовательские возможности школьников, так как учебное исследование есть всегда исследование уже познанного. Учитель предъявляет «ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная её результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуются проявить в ходе решения» (1, 203).

В работе В.Г. Маранцмана и Т.В. Чирковской «Проблемное изучение литературных произведений в школе», как и в работе М.Г. Качурина, подчёркивается отсутствие противостояния между поисковыми и репродуктивными методами освоения литературных знаний: «Проблемная ситуация в практике преподавания соседствует с уроками, где основной оказывается репродуктивная деятельность учащихся. В этом соседстве нет антагонизма. Творческая деятельность возможна только на основе широких знаний» (2, 4).

Основной вывод представленных работ - проблемное обучение опирается на репродуктивную деятельность и требует от учащихся непрерывного развития. Именно эту нишу – опоры на репродуктивную деятельность и стремлению к учебному исследованию выполняет метод эвристический. Здесь же следует подчеркнуть, что наше понимание эвристического метода на уроке литературы опирается на более широкое теоретическое основание, нежели наличие причинно-следственных связей, о чём писали В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская.

Стартовая ситуация включения эвристических методов и конечный интеллектуальный продукт, достигнутый в результате его (метода) применения, должны иметь более широкие общие пространства, включающие не только причинно-следственную зависимость, но и возможность сравнения, абстрагирования, классификации, синтеза, анализа. Иными словами, у них должно быть больше оснований для сравнения и сопоставления, они должны коррелировать в более широком, не только причинно-следственном аспекте.

Как уже было отмечено, теория использования эвристического метода на уроке литературы, в отличие от исследования и проблемного обучения, значительно более скромна. Традиционное содержание эвристического метода - это «постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению вопроса» (3, 278). И эта точка зрения, по нашему убеждению, вновь понижает ранг эвристического метода до уровня тренинга перед методом исследовательским.

Да, действительно, эвристический метод, лежащий «на середине пути» от репродукции к творчеству и занимающий ключевое положение по частотности использования на уроке, далее определения «частично-поисковый» продвинулся не намного. Вместе с тем, очевидна дидактическая обусловленность применения данного метода. На наш взгляд, она складывается из следующих его характеристик:

- доступность подавляющей части учащихся, в то время как проблемные и исследовательские методы - это апелляция скорее к наиболее подготовленной части школьной аудитории;
- адекватность, «сензитивность» эвристического метода возрастным пределам учащихся 5-х - 11-х классов, в которых «деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приёмами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей её решения». (3, 278.);
- органическая частотность использования эвристического метода в процессе «от незнания к знанию»;
- простота использования эвристических процедур в конкретных методиках: открытые вопросы, наведение на решение, сокращение вариантов нахождения путей решения;
- принадлежность эвристики к константным свойствам получения новых знаний, а значит и знаний учебных.

Тем не менее, эвристические методы традиционная школа применяла и применяет гораздо реже, нежели методы, при которых активен преимущественно учитель. Причин подобного понижения значимости эвристических методов можно перечислять множество, среди которых главными, на наш взгляд, являются следующие:

- применение эвристических методов связано с довольно значительными затратами учителем усилий и времени на подготовку и проведение урока;
- учащиеся и учитель не владеют необходимыми эвристическими и логическими приёмами, не освоили в полной мере культуру интеллектуального диалогического общения;
- учителю трудно прогнозировать педагогическую результативность конкретного урока с применением эвристических методов;
- на уроке с применением эвристических методов от учителя требуется разрешать экспромтом, без предварительной под-

готовки многие неожиданно возникшие педагогические ситуации и даже коллизии, поскольку в процессе предварительного планирования урока практически невозможно предусмотреть абсолютно все педагогические ситуации и даже коллизии, возникающие на уроке.

Зная перечисленные «опасности», использовать метод по принципу насыщения преподавания поисковыми процедурами будет начётничеством. Необходимо выяснить, на каких этапах мыслительной деятельности учащихся, обусловленных конкретным содержанием урока, эвристический метод будет способствовать получению качественных литературных знаний. Существующая непредсказуемость эвристики на уроке может стать более просчитываемой, если:

- эвристические процедуры, известные в дидактике, обретут «плоть и кровь» в методике преподавания литературы;
- точно определить типовые учебные ситуации, где «встречаются» логические и творческие мотивы урока литературы.

Дидактическая разработанность эвристических процедур обширна. Среди функциональных характеристик эвристических методов, принятых современной дидактикой, можно выделить три, на наш взгляд, наиболее жизнеспособных применительно к методике:

- «функцию наведения на правильное решение» (4, 133-134);
- «функцию сокращения вариантов при выборе возможных путей задачи» (там же);
- метод открытых вопросов. «Чем более неопределёнными, общими или нетрадиционными по способам заданий являются вопросы, тем более эвристичен их потенциал (5, 321). Для отличия эвристических вопросов от неэвристических используется понятие *открытый вопрос*. Это вопрос без заданного на-

правления поиска ответа, когда ученику открыты различные пути и средства его решения.

Перечисленные характеристики, будучи внедрены в методику, приобретают статус эвристических приёмов. Методическая «валентность» данных приёмов, как нам представляется, связана с их направленностью как на деятельность педагога (функция наведения на правильное решение, метод открытых вопросов), так и на деятельность учащихся (функция сокращения вариантов при выборе возможных путей решения задачи).

К сожалению, использование эвристики в современной практике преподавания литературы основано на допущении – всё, что не относится к репродуктивным методам, можно отнести к методу исследовательскому. В силу этого, эвристические приёмы зачастую применяются номинативно, то есть как вопросы без заданного направления поиска ответа. Множатся эвристические задания, эвристические вопросы. Например, А.А. Кунарёв в статье «Эвристические задания по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» предлагает следующий эвристический вопрос: «Образ Фамусова связан с главной темой пьесы – темы человека и его времени. Какое время сформировало Фамусова как личность?» (6, 452). Вряд ли этот вопрос правомерно назвать эвристическим. Эпоха низкопоклонства, повлиявшая на создание художественных образов комедии, - предмет программного изучения «Горе от ума», поэтому поиску, даже частичному, тут нет места. Каждый ученик, прочитавший пьесу, в состоянии обозначить время, сформировавшее Фамусова, как время, когда «не должно сметь свои суждения иметь». Сказанное ничуть не умаляет достоинств заданий А.А. Кунарёва, с помощью которых анализируется «Горе от ума», правда к эвристическим заданиям их можно отнести с натяжкой. Очевидно, здесь сказывается отсутствие методических обоснований самого понятия «эвристические задания», и этим, как нам кажется, на сегодняшний день грешит подавляющее число работ по конструированию эвристических заданий к уроку литературы.

Номинативное использование эвристических приёмов ведёт к потере точности в определении метода – «частично-поисковый». Поиск мы оставляем для деятельности учащихся, а толчок, мыслительный импульс для него не даём, поэтому скатываемся либо на явный репродуктивный метод, либо уводим учеников к исследовательскому методу.

Решить эту проблему поможет выявление типовых учебных ситуаций урока литературы, где эвристический метод необходим.

Как типовую учебную ситуацию мы, в первую очередь, определяем ситуацию прояснения связи между нравственными проблемами, поставленными в произведении, и позицией автора. Выбор данной учебной ситуации обусловлен, прежде всего, её постепенным выведением за скобки в современных методических работах. Кроме того, степень корреляции между нравственными установками и авторской позицией в тексте позволяет использовать эвристический метод, как метод, решающий творческим путём логические вопросы художественного текста.

Нравственные проблемы произведения и авторская позиция не всегда одинаково легко прочитываются в произведении. И если нравственные проблемы ещё «читаются» учениками, то на авторскую позицию приходится выходить. Как пример, рассмотрим последовательность работы над рассказом В. В. Набокова «Обида», который предлагается в программе под ред. В.Г. Маранцмана в учебнике для 6 класса.

Работа над рассказом в классе складывалась из последовательного освоения системы вопросов и заданий, выявляющих как звучащие в тексте нравственные проблемы, так и непосредственно авторскую позицию.

Вопросы рассматривались параллельно: от первого вопроса из раздела «нравственные проблемы» учащиеся переходили к первому вопросу из раздела «авторская позиция». После ответов учащихся учитель делал некоторое обобщение и переходил к вопросам, связанным с выявлением авторской позиции. В отве-

тах на вопросы, предполагающие выход на нравственные проблемы, шестиклассники затруднялись мало. Одновременное присутствие в вопросах нравственных проблем текста авторской позиции позволило соединить аналитическую линию урока и творческую его составляющую, так как выявление авторской позиции с помощью изобразительно-выразительных средств текста мы относим, безусловно, к читательскому творчеству или сотворчеству с автором. Рассмотрим систему вопросов по рассказу:

Нравственные проблемы в рассказе В.В. Набокова «Обида»

I. *Задание:* найдите в рассказе выраженные вербально реалии конфликта Пути с внешним миром.

I. *Обобщение:* рассказ Набокова как психологический этюд, исследующий и изображающий драму одиночества героя-подростка Пути Шишкова.

II. *Вопрос:* почему жажда поступка Пути оказалась невосребованной в этом мире обиденного?

II. *Обобщение:* мир героя как средоточие подлинных чувств и мир взрослых как место, где царят «правила игры», определяемые ролью каждого и отношением друг к другу, где герой воспринимается как не выучивший роль.

III. *Вопрос:* подумайте, в чём причины враждебного отношения детей к Пути?

III. *Обобщение:* одухотворенность Пути, страдающего от несообразности реальной действительности и некоего осязаемого, но невысказанного идеала. Причины робости и скованности героя, его попытки переступить через внутренние преграды и войти в мир сверстников.

IV. *Вопрос:* что явилось главной причиной Путиной обиды?

IV. *Обобщение:* внутренние переживания Пути и мотивы его поступков, характеристика героя.

Позиция автора в рассказе В.В. Набокова «Обида»

I. *Задание*: найдите примеры использования приёмов звукописи и цветописи в рассказе.

I. *Обобщение*: настроение, интонация, ритмическая организация текста рассказа как форма передачи авторского чувства, скрытого лиризма повествования.

II. *Вопрос*: можно ли говорить о том, что чувства - главный «герой» рассказа?

Попытайтесь по тексту соотнести восприятие действительности автором и героем.

II. *Обобщение*: рассказ - это несколько часов из жизни героя, изображенные как лирический поток его впечатлений, чувств, мыслей, воспоминаний.

III. *Вопрос*: всё ли так трагично в ситуации рассказа, как кажется герою? Почему автор в самые драматические моменты повествования являет герою то многоцветное окно, отражающее цветное солнце, то „крапчатый купол божьей коровки“ и „трепещущие солнечные пятна“, другие фрагменты светлых и добрых пейзажей?

III. *Обобщение*: подлинная, многоцветная и многообразная жизнь природы, гармонизирующая драму одиночества, создающая ощущение глубины и перспективы, в которой угадывается незавершенность, изменчивость и «нежность» мира.

IV. *Вопрос*: почему рассказ заканчивается не «незаметным» уходом Пути домой, а эпизодом с совенком, начинающимся со слова «вдруг» и завершающимся фразой: «А вот идет ломака!»?»

IV. *Обобщение*: осмысление композиции рассказа как развития чувства обиды через кульминационное отчаяние к развязке.

С помощью вопросов и заданий учащиеся выявляют как нравственную доминанту рассказа, так и авторскую философскую трактовку темы детской обиды. В сюжете и художественных образах — обида подростка на непонимание сверстников.

Путя — изгой в детском коллективе. Нравственная проблема текста — жестокость детства, его эмоциональная глухота к душевной боли сверстника. Авторская же позиция шире: через скрытый лиризм повествования, лишённого, как ни странно, драматической ноты, Набоков выводит нас на широкое приятие всех проявлений жизни. Даже детская обида, когда кажется, что она — навсегда, приглушается широкой цветовой палитрой и трогательностью в описаниях природы.

Очевидное соединение логического начала (выделение из сюжета нравственных величин) и творческого (читательское со-творчество по выявлению авторского видения) в данной типовой учебной ситуации — основа применения частично-поискового метода. Подводя итоги статьи, отметим, что её научная перспектива связана с анализом следующих аспектов:

- фактическое понижение ранга эвристического метода до уровня тренинга перед применением исследовательского метода;
- определение функциональной частично-поисковой сути эвристического метода: опора на репродуктивную деятельность и одновременная устремлённость к учебному исследованию;
- поиск дидактических обоснований эвристических процедур, созвучных методике литературы;
- выявление логических и творческих сопряжений урока литературы как методической основы применения эвристических процедур;
- определение типовых учебных ситуаций урока литературы, характеризующихся соединением логических и творческих линий.

Подробное рассмотрение этих составляющих в дальнейшем позволит точнее определять условия внедрения эвристических приёмов в типовой учебной ситуации урока литературы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М., 1988.
2. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений [Текст]: монография. М.: Педагогика. 1970.
3. Кунарёв, А.А. Эвристические задания по комедии А.С. Грибоедова // Филологическая наука в XXI веке: взгляд молодых: материалы 4-й Всероссий. конф. молодых учёных. М., 2005.
4. Маранцман, В.Г. Проблемное изучение литературных произведений в школе: Пособие для учителей. М., 1977.
5. Пидкасистый П.И. и др. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей. М., 2002.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов Спб., 2001.

Н.Н. Душкова

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема формирования мотивации при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Автор исследует мотивирующий потенциал разработанной методики обучения творческому монологическому высказыванию, основывающейся на проектном методе обучения и тренинговой форме организации занятий. В работе представлены результаты теоретического изучения вопроса и данные, полученные в ходе экспериментальной работы в старших классах.

Ключевые слова: *мотивация, мотивационный фактор, творческое монологическое высказывание, риторические умения, тренинговая форма организации занятий, проектный метод обучения.*

Одной из важнейших задач, стоящих перед современной школой является формирование всесторонне развитой социально-активной личности. Достижение этой цели возможно лишь при учете интересов и потребностей учащихся и при грамотном воздействии на их мотивационную сферу. Особенно остро стоит этот вопрос в связи с обучением иностранным языкам в средней школе, т.к. в условиях отсутствия естественной иноязычной среды, а, следовательно, и реальных возможностей пользования иностранным языком как средством общения в процессе непосредственной повседневной коммуникации, лишь немногие учащиеся испытывают потребность в подобного рода знаниях, умениях и навыках. Более того, даже у изначально мотивированных школь-

ников к средней ступени обучения отмечается мотивационный спад.

В этой связи особую значимость приобретает поиск путей и способов поддержания мотивации изучения иностранного языка на оптимальном уровне в течение всего периода обучения.

Решению проблемы мотивационной обусловленности учебной и коммуникативной деятельности способствуют лично-ориентированные методы, учитывающие потребности и интересы учащихся, позволяющие раскрывать их способности, задатки.

В рамках диссертационного исследования была разработана методика обучения творческому монологическому высказыванию, представляющего собой выступление, ориентированное на аудиторию слушателей. Данная методика нацелена на развитие риторических умений школьников, с помощью использования тренинговой формы организации занятий, с одной стороны, и проектного метода, с другой.

Выбор проектного метода в качестве основы обучения публичному выступлению обусловлен следующими факторами:

1) одним из принципов данного метода, в соответствии с мнением Полат Е.С., является нацеленность учащихся на создание некоторого продукта, завершающего их исследовательско-поисковую деятельность (1),

2) последовательность выполнения проекта непременно включает в себя этап его защиты. Следовательно, можно утверждать, что ученикам необходимы умения публично представлять их групповую работу.

Вместе с тем, хотя проектный метод и может являться базой для стимулирования интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной активности учащихся, которая обусловит потребность в риторической компетентности у школьников, необходима система упражнений, для формирования умений творческого монологического высказывания и адекватный способ их организации, т.е. способ, который позволит при этом сохранить

основные черты проектного метода, и органично сочетать приемы организации занятий и проектную деятельность школьников. Такими возможностями, на наш взгляд, обладает тренинг, характерными чертами которого является коллективная организация работы с применением игровой деятельности (2).

Под **тренингом** мы понимаем специфическую форму организации обучения иностранному языку, реализующую обучение в сотрудничестве в рамках проектного метода, и осуществляющуюся за счет применения активных форм взаимодействия участников группы в ходе общения, направленную на приобретение риторической компетенции. В свою очередь риторическая компетенция есть умение осуществлять коммуникацию в рамках риторической ситуации общения при учете особенностей аудитории слушателей, с применением лингвистических, экстралингвистических, психологических и внелингвистических средств и механизмов воздействия и поддержания внимания, в соответствии с нормами, принятыми в том или ином культурном сообществе, с целью достижения наибольшего прагматического эффекта публичного выступления как результата творческого монологического высказывания.

Как было указано выше, данный способ построения обучения реализует обучение в сотрудничестве, что является одним из важнейших признаков метода проектов (3). Отсюда можно предположить, что в разрабатываемой методике тренинг является ключевым звеном, соединяющим систему риторических упражнений и проектную деятельность школьников для формирования умений и навыков творческого монологического высказывания.

По нашему мнению, методика обучения, построенная на синтезе проектного метода и тренинговых занятий, обладает огромным стимулирующим потенциалом. В частности, одним из ее достоинств является мотивированность, которая предполагает возрастание интереса к работе по мере ее выполнения, обучение на собственном опыте, удовлетворение от своего труда. Учащиеся воспринимают проектную работу не столько как учебную дея-

тельность, сколько как некое событие, которое усиливает запоминание процедур, способов и итогов деятельности, поскольку задействованный в процессе работы над проектом эмоциональный фактор благоприятно воздействует на прочность усвоения материала. Кроме того, как проектный метод, так и тренинг, предполагают сотрудничество учащихся в решении некоторой проблемы.

Групповая и командная работа (group and team work), опосредованная координация деятельности учащихся, большая самостоятельность, возможность почувствовать собственную значимость, воздействие на эмоционально-волевую сферу личности, учет ее потребностей, желаний и прочего обуславливает активность учащихся на уроке и повышает мотивацию.

Подтверждение этому можно найти в интенсивных методиках обучения иностранному языку (Китайгородская Г.А., Лозанов Г.). Так вышеизложенное полностью согласуется с одним из основных принципов суггестопедической системы обучения Г. Лозанова, сущность которого состоит в том, что для раскрытия резервных возможностей личности и достижения эффекта гипертнезии, урок должен быть приятным переживанием (4).

Более того, ученые (Т. Hutchinson, А. Waters) указывают на теснейшую взаимосвязь когнитивного и аффективного аспектов личности в процессе приобретения знаний. Согласно их мнению, отражение приобретаемого учебного опыта личности в сфере ее эмоций является необходимым основанием для инициирования познавательных процессов (5). Они рассматривают эмоциональную составляющую мотивации основной причиной зарождения когнитивных процессов.

Отечественные психологи (Божович Л.И., Конопкин О.А., Леонтьев А.А., Маркова А.К., Рубинштейн С.Л. и другие) также подтверждают важную роль эмоций как составляющей мотивации в процессе приобретения знаний (6).

Итак, теоретически можно предположить, что данная методика оказывает значительное влияние на мотивационную сферу

личности школьника, за счет придания особой значимости изучаемому материалу, учета интересов и потребностей учеников, использования групповых форм работы, приобщения учащихся к поисково-исследовательской деятельности, большей самостоятельности, поощрения инициативности, использования игровых приемов и прочего.

Вместе с тем вышеобозначенное положение требует экспериментального подтверждения. В этой связи нами было проведено изучение мотивирующего потенциала разработанной методики в опытном обучении.

Исследованием было охвачено 29 учащихся двух одиннадцатых классов и одного десятого класса средней общеобразовательной школы.

Цель работы состояла в выявлении влияния методики обучения творческому монологическому высказыванию на мотивационную сферу личности школьника.

Исследование проводилось в три этапа:

- анкетирование учащихся для установления исходного уровня мотивации и преобладающих мотивов изучения английского языка,
- обучение творческому мотивированному монологическому высказыванию с применением разработанной методики,
- повторное анкетирование школьников, основной задачей которого является выявление наличия динамики в уровне сформированности мотивации изучения иностранного языка.

На первом этапе исследования учащимся было предложено прочитать утверждения о мотивах изучения иностранного языка и указать балл, наиболее соответствующий варианту их ответа: 2 – всегда, 1 – иногда, 0 – никогда. Анкета включала в себя представленные ниже пункты:

1. *Проявляю интерес лишь к отдельным заданиям на уроке.*
2. *Нравится учитель.*
3. *Нравится получать хорошие отметки.*
4. *Родители заставляют учить иностранный язык.*

5. *Стараюсь добросовестно изучать предмет, чтобы в аттестате была хорошая отметка.*
6. *Знания по иностранному языку пригодятся мне для будущей карьеры (работы).*
7. *Узнаю много нового и интересного как о языке, так и о культуре страны изучаемого языка.*
8. *Получаю удовольствие от выполнения упражнений, чтения рассказов, общения на иностранном языке на уроке.*
9. *Проявляю интерес к изучению новых языковых явлений (слов, грамматических правил).*
10. *Нравится работать с дополнительной литературой на иностранном языке и о языке.*
11. *Мне интересно то, что я узнаю на уроке, поэтому стараюсь узнать еще больше по интересующей меня проблеме самостоятельно (в журналах, книгах на иностранном языке, в словарях).*
12. *Стремлюсь узнать больше, чем требует учитель, поэтому охотно участвую в различных мероприятиях на иностранном языке, проводимых как в нашей школе, так и вне её.*

В итоге были получены следующие результаты

Оптимальный уровень мотивации изучения иностранного языка наблюдается лишь в двух группах испытуемых, причем в группе А количество таких учащихся незначительно (8,4%), однако в группе Б основная масса учеников (71,4%) изучает иностранный язык с особым интересом. Достаточный уровень развития мотивации выявлен у 58,3% учеников группы А, 28,6% - группы Б, и 66,7% группы В). Соответственно низкий уровень был определен у 33,3% проанкетированных в группе А, 28,6% в группе Б, 33,3% в группе В.

Несмотря на то, что в каждой из групп есть ученики с преобладающей внутренней мотивацией изучения английского языка (группа А – 25%, группа Б – 42,9%, группа В – 22,2%), значительно больше школьников, для которых успешность изучения иностранного языка напрямую зависит от внешних факторов (А –

58,3%, Б – 42,9%, В – 66,7%), и для еще меньшего количества испытуемых внешние факторы и внутренние потребности и убеждения оказывают одинаковое влияние на процесс и результативность изучения иностранного языка (А – 16,7%, Б – 14,2%, В – 11,1%). Значительный перевес внешних мотивов на изучение иностранного языка объясняется, по нашему мнению, тем, что опрашиваемые школьники являются учениками старшей ступени обучения, и к данному моменту уже либо определились с выбором профессии, либо находятся в состоянии раздумья.

Кроме того, следует отметить, что основным движущим фактором изучения английского языка у опрошенных является ситуативный интерес, поскольку 25 из 28 опрошенных отметили данный факт в своих анкетах, определенный интерес к предмету проявляют 11 (40,7%) учеников, и семеро анкетированных (25,9%) вносят иностранный язык в круг основных своих интересов, причем практически все учащиеся признают то, что им приходится изучать язык в силу той или иной, чаще всего внешне обусловленной, необходимости (заставляют родители, не хотят иметь плохие отметки в аттестате и т.д.).

На втором этапе осуществлялась работа по формированию риторических умений и навыков, а именно:

I - умений, связанных с подготовкой публичного монологического высказывания:

- умение подобрать актуальную тему для выступления, т.е. тему, которая мотивирует и докладчика и аудиторию;
- умение отобрать яркий, репрезентативный материал для выступления;
- умения планировать такие типы творческого монологического высказывания как: выступление, сообщение, доклад и управлять ими с целью оказания воздействия на адресата;
- умения строить такие тексты как описание, повествование, аргументация, определение;

— умения, обеспечивающие основные текстовые характеристики высказывания: логичность, связность, завершенность, экспрессивность, оригинальность:

а) владение синтаксическими, лексическими, грамматическими и фонетическими стилистическими средствами и приемами

б) владение средствами связности текста

в) умение последовательно развивать и раскрывать тему сообщения

— умение адаптировать текст выступления для конкретной аудитории (с точки зрения используемых языковых средств).

II – умений, связанных с презентацией выступления аудитории:

1) умения пользования фонетическими средствами управления вниманием аудитории:

а) умения ритмико-интонационного оформления речи

б) варьирование основного тона высказывания в зависимости от коммуникативного намерения

в) умения варьирования темпа сообщения и громкости его звучания

2) умения передавать эмоциональность речи (в той степени, в которой она присуща монологической речи, носящей характер публичного выступления), создаваемой с помощью невербальных средств:

а) умения пользования невербальными средствами для усиления прагматического эффекта собственного выступления;

б) умения интерпретировать невербальные сигналы аудитории, отражающие их отношение к сообщению, и с учетом этих сведений поддерживать внимание слушающих;

3) умение следить за реакцией аудитории в процессе выступления, что предполагает наличие большего уровня осведомленности по тому или иному вопросу, а также хорошее знание

предмета сообщения, которое позволит время от времени видеть и «чувствовать» слушателей.

Работа осуществлялась с использованием тренинговых упражнений, предполагающих совместную деятельность учащихся по группам.

Параллельно развитию риторической компетенции испытуемые выполняли проектные задания.

Тематика проектов была определена в ходе совместного обсуждения, и включала в себя разработку следующих проблем:

Группа А - «*Is it easy to be the young?*»

Группа Б - «*In the world of the extraordinary and supernatural*»

Группа В - «*Ecological problems in cities and towns*».

На стадии подготовки проектных заданий ученики вынуждены были обращаться к различным источникам информации, в том числе и на иностранном языке.

Приобретенные риторические умения и навыки школьники продемонстрировали в ходе защиты проектов.

Защита проектов

Школьники группы В на защите познакомили присутствующих с результатами изучения вопроса «*ECOLOGICAL PROBLEMS IN CITIES AND TOWNS*».

Команда (team) 1 представила исследование по проблеме «*Pollution of air, water and land*». В своем выступлении школьники рассказали о том, как происходит загрязнение воздуха, земли и воды в целом и рассмотрели эти проблемы в рамках отдельно взятого их родного города. Статистические данные, упомянутые в выступлениях школьниками, придали их сообщениям большую убедительность и авторитетность.

Команда (team) 2 выступила с результатами работы по вопросу «*Consequences of pollution*». Школьники, занимавшиеся этой проблемой, сообщили о том, какие последствия может иметь загрязнение окружающей среды в глобальном масштабе и в мас-

штабе одного региона. В доказательство были продемонстрированы сравнительные диаграммы загрязнения воздуха в их городе с 2005 по 2007 год, что, по мнению учеников, стало причиной возросшего количества заболеваний органов дыхания горожан за этот же период. Статистические данные были получены как самими учениками на уроках химии (также в результате проектной деятельности), так и из местных СМИ.

Команда (team) 3 осветила проблему «*How we can solve ecological problems in the world and in our native place*». Ученики сообщили об опыте решения экологических проблем в различных странах мира и в регионе, в котором они проживают.

Результаты проектной работы:

Далее проводилась дискуссия, затрагивающая два аспекта деятельности школьников:

- 1) обсуждение проблемных вопросов по теме проектов
- 2) обсуждение докладов учеников и определение лучших выступлений.

Подводя итоги исследованиям в области экологии, ученики ответили на ряд вопросов:

1. *Why do we speak about ecological problems nowadays?*
2. *What is the greatest danger for nature in your opinion?*
3. *Does the development of industry make our environment harm? Must we stop it as it leads to an ecological catastrophe?*
4. *People's desire to live in comfort, destroying nature.*
5. *Sooner or later the man will ruin this world.*

В результате практически единогласно школьники пришли к выводу: несмотря на то, что о проблемах экологии в настоящее время очень много говорят в СМИ, на конференциях и симпозиумах, на практике эти проблемы решаются медленно и очень часто неэффективно. Причину этому ребята видят в том, что в российском законодательстве не предусмотрены серьезные санкции к различным заводам и фабрикам за загрязнение окружающей среды. Вследствие этого сумма штрафа, налагаемого на

предприятие за разрушение экологии, в сотни раз ниже прибыли, которое оно получает. Однако школьники отметили, что вопреки всему стоит затрагивать подобные вопросы и осуществлять экологическое воспитание детей с самых ранних лет их жизни.

Вторая часть рефлексии касалась определения наиболее успешных выступлений. Лучшими были признаны доклады учеников Андрея С., Каролины К. и Марии Б., поскольку они наилучшим образом, по мнению учеников, представили свои работы, т.к. их речь была плавной, эмоционально-окрашенной, выступления структурированы и интересны. Наглядность также способствовала восприятию сообщения и придавала весомости информации.

На уроках защиты проектов учащиеся группы Б, разрабатывавшие проблему «*IN THE WORLD OF THE EXTRAORDINARY AND SUPERNATURAL*», представили следующие ее аспекты:

Команда (team) 1 – «*Horror stories*»

Команда (team) 2 – «*Parapsychologists and fortunetellers – do they exist?*»

Команда (team) 3 – «*World's Wonders and Mysteries*»

Команда №1 рассказала несколько захватывающих и ужасающих историй о призраках и приведениях, под названиями *The Gray Lady*, *The Secret Chamber* и *The Bloody Night*. Школьники, рассказывая о приведениях, постарались максимально убедительно передать атмосферу, придуманных ими историй и произвести соответствующее впечатление на одноклассников.

Микрогруппа, изучавшая вопрос о парапсихологах и предсказателях, представила доклады о жизни и уникальных способностях всемирноизвестной болгарской ясновидящей Ванги.

Раскрывая проблему «*World's Mysteries*», ученицы К. и М. собрали интересный материал и подготовили сообщения о двух персонах, прославившихся своей жестокостью, а именно о прототипе Графа Дракулы, румынском правителе Владиславе Цепеше, и о жестокой помещице Дарье Салтыковой, матери одного из великих русских писателей М.Е. Салтыкова-Щедрина, более из-

вестной под именем «Салтычиха». Несмотря на отсутствие наглядности выступление К. произвело сильное впечатление на аудиторию, т.к. во-первых, в докладе было много новых, неизвестных многим присутствующим фактов, и, во-вторых, выступающей удалось удерживать внимание аудитории на протяжении 8 минут (именно столько длилось сообщение) за счет умений презентовать доклад, поэтому гармоничное сочетание познавательной информации, изложенной доступным для школьников языком, продуманного и структурированного изложения материала и умение преподнести сообщение слушателям определили успех выступления.

Результаты проектной работы:

На втором занятии проводилось коллективное обсуждение достигнутых результатов, и, как и в первом случае, затрагивались два аспекта: обсуждение проблемы в целом, и подведение итогов проектной деятельности школьников, достигнутых ими умений и навыков.

1. *Do you believe in the supernatural? Why do people believe in the supernatural?*

2. *What kind of people apply for fortunetellers and parapsychologists?*

3. *Why do people apply for fortunetellers and parapsychologists more than they did it 10 years ago? Why is it so popular nowadays?*

4. *Why do we remember not only about famous people but also about notorious ones?*

В процессе обсуждения школьники сделали несколько выводов:

- популярность всему сверхъестественному и необъяснимому обеспечивают СМИ, способные манипулировать массовым сознанием и отвлекать людей от повседневных проблем;

- в настоящее время многие люди предпочитают обращаться к различным экстрасенсам, колдунам, многие из которых

являются шарлатанами и лишь единицы действительно обладают уникальными способностями. Причины этого ребята видят в том, что некоторые обращаются к такого рода услугам из-за любопытства, другие нуждаются в помощи, вере и поддержке, которых им никто не оказал, часть людей невежественны и т.д. В отдельных случаях, например в сфере медицины, обращение к экстрасенсу может быть гораздо дешевле, чем обращение в медицинские учреждения.

- во все времена люди обеспечивали себе известность не только добрыми делами, но и своими злодеяниями, то же самое мы наблюдаем и в наши дни. Нельзя забывать те бесчинства, которые учиняли отдельные личности в разные исторические эпохи, потому что это также помогает человеку понять, что есть «добро» и «зло», что все деяния, направленные против других людей рано или поздно будут наказаны.

Определяя самые лучшие выступления во второй части дискуссии, ученики признали таковыми доклады Евгения Г. и Татьяны К. Основными критериями, на которые ориентировались ученики, были: содержательность высказывания, наличие интересной информации по проблеме, эмоциональность выступления.

Проект группы А был связан с проблемой «*IS IT EASY TO BE THE YOUNG?*»

Работа по раскрытию данной темы затронула следующие подтемы:

Команда №1 – *Teenage addiction: Drugs, Smoking, Alcohol*. Докладывая о результатах проведенного исследования, школьники рассказали о причинах и последствиях зависимости подростков от курения, алкоголя и наркотиков. Команда № 2 – *Teenage Self Expression*. Школьники рассказали о различных неформальных группах, в которые объединяются подростки в настоящее время и несколько десятилетий назад, возросшей подростковой преступности, популярных, но вместе с тем не менее опасных, увлечениях подростков. Кроме того, были сделаны сообщения о

полезных и увлекательных способах самовыражения тинэйджеров, таких как «street art», «граффити» и т.д.

Команда (team) 3 – A Healthy Way of Life for a Teenager. Выступающие по данному вопросу остановились на увлечениях подростков разнообразными видами спорта, что, безусловно, по мнению докладчиков, оказывает положительное влияние на их личность и здоровье.

Результаты проектной работы:

В ходе обсуждения результатов были затронуты следующие вопросы:

1. *Why do some teenagers become addicted or join this or that illegal group?*

2. *Who influences a teenager more: parents, his friends, mass media?*

3. *What measures should be taken to prevent teenagers from addiction?*

4. *Harmony in the family is the most important thing for young people.*

Обсуждение вышеупомянутых вопросов привело школьников к выводу о том, что забота о физическом и психическом здоровье подростков должна быть одной из важнейших государственных задач, поэтому необходимо реализовывать разного рода социальные программы, охватывающие работу с данной возрастной группой, создавать условия для их личностного роста. Однако в первую очередь гармоничное развитие личности ребенка зависит от семьи, от взаимоотношений между родителями и ребенком. И если родители устраниются от процесса воспитания ребенка в силу тех или иных причин, то ни одна из социальных служб, занимающаяся этими проблемами, не сможет их решить.

Далее следовало обсуждение вопроса об определении наиболее удачных выступлений. По мнению учеников, самыми удачными выступлениями стали сообщения учениц Алины У., Аллы В., Дарьи Р., Натальи М., Юлии И., Юлии Р. В целом,

обосновывая свое мнение, школьники А группы приводили те же аргументы, что и ученики двух предыдущих групп испытуемых.

На **третьем этапе** было проведено повторное анкетирование школьников, которое было аналогично первичному и предлагало ученикам следующий перечень утверждений:

– Я проявлял(а) интерес лишь к отдельным заданиям на уроках.

– Мне понравился учитель, поэтому я старался(лась) принимать активное участие, чтобы произвести хорошее впечатление.

– Я работал(а) только ради хороших отметок.

– Родители заставляли меня делать домашнюю работу.

– Я старалась(лся) добросовестно работать, чтобы в полугодии у меня была хорошая отметка по английскому языку.

– Я уверен(а), что полученные знания по риторике пригодятся мне в будущем.

– Я узнал(а) много нового и интересного.

– Я получал(а) удовольствие от выполнения упражнений, потому что они отличались от привычных заданий.

– Мне было интересно узнавать новые слова, читать журнальные статьи на английском языке.

– Мне понравилось работать в команде.

– Мне понравились уроки, т.к. мне представилась возможность почувствовать себя лидером.

– Мне понравились уроки, т.к. мне представилась возможность почувствовать собственную значимость.

– Мне понравились уроки, т.к. мои знания по английскому языку помогли команде выиграть.

– Мне понравилось работать с дополнительной литературой (журналами, словарями, справочниками и т.д.)

– Мне было интересно то, что я узнавал(а) на уроке, поэтому я старалась(лся) узнать еще больше по интересующей меня проблеме самостоятельно.

– Я с нетерпением ждал(а) уроков, потому что у меня был реальный шанс проявить свои способности и выразить свои мысли на английском языке.

Итоговое исследование мотивационной сферы учащихся, задействованных в опытном обучении показало:

1. Произошли определенные изменения в уровне мотивации изучения иностранного языка. Так, до опытного обучения оптимальный уровень мотивации наблюдался у 21,4% всех испытуемых. После апробации данный показатель увеличился на 23,4% и составил 44,8%. В процессе работы мы наблюдали, как все большее количество учащихся с низким уровнем мотивации с удовольствием выполняет те или иные тренинговые задания, что в свою очередь нашло отражение в результатах анкетирования. Процент школьников с низким уровнем мотивации сократился с 25% до 6,9%.

2. Несомненным положительным сдвигом в сфере мотивации испытуемых стало увеличение количества школьников испытывающих повышенный интерес к предмету «Английский язык». В начале исследования этот показатель составил 25,9% (7 человек), в конце опытного обучения 62,1% (18 человек). Мы полагаем, что причиной подобных изменений можно считать интерес, проявленный учащимися к предложенному курсу, поскольку все без исключения учащиеся высоко оценили тренинговые занятия, и данный мотивационный аспект превалирует над всеми остальными мотивами изучения иностранного языка, даже у учащихся с низким уровнем мотивации, и тех школьников, которые нерегулярно посещали занятия.

3. Основными мотивирующими факторами, порождающими интерес обучаемых к тренинговым занятиям, по их мнению, явились:

- организация работы по командам;
- сотрудничество между членами команд, с одной стороны, и здоровая конкуренция между командами-соперниками, с другой;

- стимуляция речевой активности, проявлявшаяся в увеличении заданий, направленных на совместное решение проблемных задач;
- творческие задания, требующие применения фантазии, воображения, смекалки;
- нетрадиционные формы работы над скороговорками и рифмовками;
- работа со статьями журнала «*Speak out*»;
- проектная работа, которая стала не только заключительным этапом курса, но и пронизывала большинство занятий;
- речевые игры.

Однако необходимо отметить, что практически для всех учащихся, такой внешний фактор, как стремление получать хорошие отметки и не портить аттестат, является далеко не последним мотиватором в изучении иностранного языка, хотя вместе с тем многие из них проявляют интерес к английскому языку. По нашему мнению, это объясняется психологическими особенностями старшеклассников и выпускников школы, для которых очень важно не только иметь приятные впечатления о школе по ее окончании, но и испытывать определенную гордость за результаты своей учебной деятельности, либо порадовать родителей своими успехами.

Таким образом, полученные данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что разработанная методика обучения творческому монологическому высказыванию, основанная на органичном сочетании проектного метода и тренинговых занятий, положительным образом влияет на внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка. Данное положение нашло свое подтверждение, как на теоретическом, так и на экспериментальном уровнях, и может свидетельствовать об одной из положительных сторон настоящей методики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М., 1979.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.
3. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. № 3.
4. Леонтьев А.А. Психология общения: 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2.
7. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. №1.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
9. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.
10. Шувалова И.В. Психологические факторы эффективности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. 1990. № 3.
11. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

Н.Р. Мухтарова

ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

В данной статье анализируется педагогическая теория и практика профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов в процессе его исторического развития, а также раскрывается его сущность и содержание на современном этапе.

Ключевые слова: *иностраннный язык, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, неязыковые факультеты, профильное направление, профилирующая дисциплина, чтение.*

Роль дисциплины «Иностраннный язык» на неязыковых факультетах вузов значительно возрастает в связи с тем, что иноязычное общение в современных условиях становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста. Отсюда особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования.

В конце 60-х годов XX века дисциплина «Иностраннный язык» становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Рассматривая иностраннный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина отмечает, что при изучении профессио-

нально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации на неязыковом факультете, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий (1, с.6).

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. Автор отмечает, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся (2, с.47).

Особое внимание уделялось организации профильного обучения иностранному языку. В частности, вопросами координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам занималась Г.В. Парикова. Разработанная исследователем система координации исключала возможность прохождения студентами материала на иностранном языке до того, как они прослушают курс лекций по профилирующим дисциплинам (3, с.44).

В 70-х годах XX века в целях получения более прочных профессиональных знаний предлагалось использовать на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах страноведческий комментарий (В.А. Скрозникова, Р.М. Боданкина и др.). Авторы отмечают, что краткие комментарии страноведче-

ского или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения иностранному языку с содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых факультетов более глубоких профессиональных знаний (4, с.113).

В 70-80-е годы XX века на неязыковых факультетах вуза повышается интерес к дисциплине «Иностранный язык», а именно к проблеме самостоятельной работы студентов по пополнению своих профессиональных знаний средствами иностранного языка (Т.О. Гарбер, А.И.Козырева, Л.И. Корникова, Ф.Л. Лемберская, П.О. Русанова и др.). Такой интерес объясняется тем, что в условиях возрастания объема профессиональных знаний, необходимых будущему специалисту, важно научить его ориентироваться в потоке информации по выбранной специальности. Отсюда большое внимание уделяется подбору высокоинформативных профессиональных текстов и разработке системы упражнений к ним. Основной целью обучения иностранному языку на данном этапе является обучение чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста. В результате исследования профессиональных потребностей при чтении литературы на иностранных языках ученые (Н.Г. Вавилова, Г.И.Славина, Н.И. Шевченко, С.К. Фоломкина) пришли к выводу, что использование источников на иностранных языках чаще всего преследует следующие цели: знакомство с литературой, публикациями по определенной теме; выяснение основных направлений и тенденций зарубежных исследователей в определенной отрасли. Для реализации перечисленных целей, по мнению С.К.Фоломкиной, требуются следующие виды чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее (5, с.48).

В 90-е годы XX века происходит изменение отношения к иностранному языку как к учебной дисциплине в связи с изменением политико-экономической ситуацией в стране. Основной целью его изучения на неязыковых факультетах вуза становится обучение иностранному языку как реальному средству общения

между специалистами разных стран. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально-ориентированный характер. По мнению ученых, обучение нуждается во внедрении новых методов и технологий способствующих расширению кругозора и повышению профессиональной компетентности будущих специалистов. Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требования к процессу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики и динамичности общения на основе функционально-понятийного подхода (6, с.32).

По мнению С.Ф. Шатилова, функционально-понятийный подход к организации языкового материала позволяет использовать языковой материал для решения более сложных творческих коммуникативных задач с минимальным количеством переводных операций и с меньшим количеством речевых ошибок (6, с.32-33). Это имеет большое значение при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку на неязыковых факультетах, поскольку будущий специалист должен научиться узнавать и классифицировать явления культуры, науки и других сфер деятельности в такой же степени, в какой он узнает языковые факты. При изучении иностранного языка должна усваиваться не только звуковая форма слов, но и система понятий, лежащих в их основе.

Внедрение в преподавание иностранных языков функционально-понятийного подхода сближает его с тем направлением, которое получило название «иностраный (английский) для профессионального общения» (*Language (English) for Specific Purposes – LSP (ESP)*). У истоков данного направления стояли такие ученые как П. Стрвенс, Дж. Ивер, Дж. Уэллс. Датой рождения английского для профессионального общения принято считать 1962-й год, когда была выдвинута теория, согласно которой английский язык варьируется в зависимости от содержания

передаваемой информации и, следовательно, можно выделить определенные формальные характеристики, отличающие язык специалистов разных сфер профессиональной деятельности. В поисках средств оптимизации процесса обучения профессионально-ориентированному чтению, английские методисты обратились к изучению потребностей учащихся, тех целей, которые они ставят перед собой, приступая к занятиям. В начале 1980-х гг. Т. Хатчинсоном был предложен так называемый «сосредоточенный на процессе обучения» подход к преподаванию английского, как языка профессионального общения (7, с.115).

В настоящее время нет общепринятого определения термина «английский для специальных целей», однако большинство исследователей сходятся во мнении, что специальный язык не существует отдельно от общего языка, а является его составной частью и в полном объеме с ним взаимодействует.

Теория и практика преподавания языка для специальных целей была продиктована потребностями международного общения и естественной стратификацией языковых единиц в зависимости от сферы деятельности человека (8, с.11). Одним из преимуществ методики обучения ESP является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов. При составлении программы ESP особое внимание уделяется текстовому материалу, который является мотивирующим фактором для студентов.

На сегодняшний день теоретические и практические исследования в области обучения ESP продолжаются, а само направление становится необычайно популярным во многих странах мира в связи с растущими потребностями специалистов различного профиля.

Специфика обучению иностранному языку, к примеру, на факультете биологии заключается в ориентации на профессиональные потребности будущих специалистов-биологов, которые преимущественно связаны с необходимостью читать специальную литературу и документы, общаться с зарубежными коллега-

ми на профессиональные темы на иностранном языке. Учитывая выявленные потребности будущих специалистов-биологов, программа обучения должна включать формирование, развитие и совершенствование необходимых профессионально ориентированных иноязычных навыков и умений. Основной упор делается на профессионально-значимое чтение из-за ограниченного количества учебного времени, отведенного на данный предмет (240 часов за два года), что не соответствует все более усложняющимся требованиям, предъявляемым к профессиональным знаниям специалистов-биологов.

Главным требованием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку становится необходимость приблизить содержание и методы его преподавания к практическим нуждам обучаемых. Для этого требуется тщательное изучение задач и целей, стоящих перед определенным контингентом студентов, обязательный учет интересов и мотивации. В первую очередь это относится к отбору материала, его критическому осмыслению, учету профессиональной специфики студентов и уровню языковой компетенции.

В задачу профессионально-ориентирующей деятельности преподавателя вуза входит организация такого воздействия учебной информации на студентов, чтобы профессиональные потребности явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение возникших потребностей (9, с.87).

Мы рассматриваем три типа действий студентов на занятиях по обучению иностранного языка:

1-й тип действий – это целенаправленное ознакомление студентов с опытом преподавателя. Для этого преподаватель демонстрирует в ходе занятия приемы и способы обучения языку, в частности обучения чтению;

2-й тип действий студентов – это выполнение ими комплекса методически-направленных заданий и осмысление действий, выполняемых в собственной учебной деятельности;

3-й тип – это действия студентов в естественных или специально-создаваемых учебных ситуациях, когда им предоставляется максимальная иноязычная активность. В результате студенты лучше усваивают предлагаемый материал, а педагогическое общение между преподавателем и студентами в процессе профессионально-ориентированного обучения носит характер «вос-созданного» (моделированного) (10, с.58-59).

Специфика педагогического общения при обучении чтению отличается характером взаимодействия: при обучении чтению контакт осуществляется посредством письменных и устных предтекстовых заданий, различного рода инструкций, заданий, комментариев к тексту. С их помощью преподаватель управляет процессом понимания текста учащимися. Это не означает, однако, что педагогическая деятельность по обучению чтению преимущественно исключает устноречевое общение преподавателя и студентов. Известно, что обучение чтению сочетается с обучением говорению на базе текста, следовательно, и педагогическое общение в процессе обучения чтению должно включать формы, присущие как чтению, так и говорению (5, с.57).

Педагогическое общение при обучении чтению можно определить как опосредованное (через текст), так и непосредственно коммуникативное взаимодействие обучаемого и обучающего, в процессе которого происходит формирование, развитие и совершенствование навыков и умений чтения, осуществляется управление их овладением, контроль и самоконтроль их сформированности, а также воспитательное воздействие на обучаемого.

Успешность обучающей деятельности учителя иностранного языка может быть обеспечена лишь при условии правильной организации педагогического общения на занятии. Рассмотрение чтения как одной из форм профессионального общения предъявляет особые требования к отбору текстов, в которых на первый план выступают параметры, обеспечивающие информативность, выраженность основной идей текста, его замысла, понимание которых составляет цель профессионально-значимого чтения.

Проведенный анализ научно-методических источников показал, что термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов не сводится только к изучению «языка для специальных целей». Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которыми студенты, вероятно, встретятся в реальных ситуациях общения. Вместе с тем, необходимо учитывать, что знание профессиональной лексики и грамматики не могут компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих его осуществить, т.е. несформированность коммуникативной компетенции.

Так, Образцовым П.И. предложено следующее определение данного вида обучения: «под профессионально-ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» (8, с.14).

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты). Дисс. ... доктора пед. наук М., 1997.
2. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973. № 1.
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел, 2005.
4. Парикова Г.В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Л., 1972.
5. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. Л., 1978.
6. Серова Т.С. Лексические упражнения в профессионально-ориентированном чтении на иностранном языке. Лексические аспекты в системе профориентированного обучения иноязычной речевой деятельности / Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1988.
7. Скрозникова В.А., Боданкина Р.М. Страноведческий комментарий как одна из форм реализации межпредметных связей // Иностранные языки в высшей школе. 1978. №13.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранных языках в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов. М., 1987.
9. Шатилов С.Ф., Агафонова Л.И. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствования варианта учебной программы: Сб. материалов научно-практической конференции. СПб., 1994.
10. Hutchinson T. Project English. Teacher's book. 3-d ed. Oxford; Oxford University press, 1988.

ДИССЕРТАЦИИ

Защищены в диссертационном совете Д 212.136.01 при Московском государственном гуманитарном университете им. М.А.Шолохова в январе-июне 2009 года.

КАНДИДАТСКИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Специальность 10.01.01 – русская литература

Богомолова Н.В. «Эволюция авторского мировидения в трилогии И.А. Гончарова».

Автор диссертации обращается к трем романам И.А.Гончарова («Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв») и исследует конкретные проявления авторской позиции, которые обнаруживаются в характеристике образов, постановке и решении жизненных и социальных проблем, в приметах эпохи, деталях повествования.

В трилогии широко представлена философия жизни, социальная среда в ее приметах, закономерностях. И.А. Гончаров утверждает существование некоторых устойчивых констант бытия, не подверженных социальным катаклизмам, неизбежность, однозначность жизненных итогов. Развиваясь духовно, человек придет к этим простым истинам. По мнению автора, центральной проблемой трилогии является проблема соотношения в историческом развитии России традиционного, патриархального начала и цивилизационного развития.

В трилогии широко и многообразно представлена типология любовного чувства. Выявляя оттенки этого чувства, И.А. Гончаров четко разграничивает понятия «влюбленность», «любовь», «страсть». Эволюция духовного чувства идет со становлением духовной зрелости. Поэтому понятие долга у Гончарова четко связано с понятием любви. В гончаровскую концепцию человека входит представление о противоречивой сущности человеческой природы, о слабости человека. Человек во многом зависит от судьбы и потому заслуживает авторского снисхождения.

Авторское сознание в трилогии, его эволюция проявляется не только в философской наполненности романов, в глубине психологизма писателя, но и в стилевых, композиционных приемах, многозначности символов и той общей амбивалентности поэтических ситуаций, которые представлены в истории разноплановых героев. Отмечается формирование и развитие символики в романах писателя, раскрывается многозначность символики, устанавливается значение этих символов в контексте эволюции авторского сознания. Объединяющим символом для трех романов является константа «прямого пути», то есть гармонического развития человека.

В работе обобщены научные результаты исследования мировидения Гончарова, определены основные мировоззренческие принципы писателя на разных этапах творчества. На основе анализа системы художественных приемов установлены характер и сущность эволюционных изменений мировоззренческой позиции Гончарова-романиста с учетом изменений в духовной, культурной и социальной жизни русского общества 40-60-х гг. XIX века, определено соотношение субъективного и объективного начал в повествовательной структуре романов писателя.

Заяц С.М. «Мифологические и библейские образы в поэзии Максимилиана Волошина в контексте его духовных исканий».

В работе рассматривается духовное становление художника-мифотворца на основе исследования личности и творчества поэта конца XIX – начала XX веков. Автор опирается на значимые для творчества Волошина мифологемы и мифы.

Поэтическая система М.А. Волошина строится на смысловой интенции о возможности мифотворчества и осмысления Библии, т.е. поиска идеала, абсолюта, совершенства, создания своей модели мира и мифа. Процесс создания мифа условно можно разделить на четыре этапа: 1) узнавание себя, «заключенным в темнице мгновенья»; 2) поиск идеала, который позволяет

увидеть самую суть вещи, явления, человека; 3) переживание апокалипсического трагизма бытия; 4) слияния своего поэтического «я» с множеством исторических, библейских, мифологических персонажей и с реальными людьми. Выявленная закономерность оказывается универсальной для созданных мифов М.А. Волошина. Мифы М.А. Волошина о Поэте, Лике, жертвенной Любви, Остановленном времени, Праматери-Земле, Киммерии, Доме, Неопалимой купине, а также постижение русского Пути являются смысловой доминантой, определяющей сюжетную, образную и мотивную структуру его художественного мира, составляют суть его поэтической индивидуальности.

Поэтический мир М.А. Волошина определяется такими мифологемами как *Мгновение* и *Вечность*, *Эдип* и *Антигона*, *Дом*, *Огонь* и *Солнце*, *Луна* и «*Звезда польнь*», *Сеятель* и *Армагеддон*, *Лампада* и *Китеж*, *Лик* и *личина*, а также киммерийским мифом, образом *Неопалимой купины* и *русского пути*. Поэт пытается «припомнить» все, что знала его душа до прихода в этот мир, и снова возвратиться в первоначальное единство, совершив «вечное возвращение». В этом акте, пытаясь слиться с Вселенной, поэт идентифицирует себя с Христом, Одиссеем и Прометеем, прохожим, путником и странником, пророком, Подмастерьем, святым оком дня и семенем, брошенным в землю. Природу лирического героя М.А. Волошина определяет растущая, преобразующая душа, устремлённая к Богу и Праматери-Земле.

В пространственно-временных координатах путь Поэта определяется как *блуждания в дантовском лесу на перекрёстках мироздания*. Поэт существует в маргинальном пространстве, он путник, а самой предпочтительной формой бытия становится *встреча со Светлым или тёмным ликом*. Трагедия и радость «*встречи*» в пути - едва ли не самый существенный компонент в структуре мифа о Поэте, о горькой Любви и Лике, что позволяет говорить о путешествии как способе приобщения Поэта к вечности, постижении и преобразении мира и человека. В этой связи *путешествие* (трансформированный вариант - путник, странник)

воспринимается как духовно и ценностно-ориентированное развитие личности. Художественное время и пространство в творчестве М.А. Волошина раскрываются в контексте реализации глубинных мифологем Мгновение и Вечность, Остановленное время, Праматерь-Земля, Китеж, Дом, Христос и Неопалимая купина.

Мифопоэтика М.А. Волошина представляет собой уникальное явление как художественное средство постижения человека самим себя на пути от человекобога к Богочеловеку. Этот путь начинается для М.А. Волошина с осознания кровной связи с Праматерью-Землей, но этот путь немислим для него без жертвенности и преображения, что абсолютно соответствует идее мифотворчества.

Курбатова Ю.В. «Художник и время в автобиографической прозе И.А.Бунина («Жизнь Арсеньева») и К.Г.Паустовского («Повесть о жизни»)».

Предметом настоящего исследования является творческая личность как смысловое «ядро» произведений, написанных на автобиографической основе, и художественное время, отраженное в них. Проведенное исследование привело к объяснению возникновения внутренней «психологической связи» (В.К. Паустовский) между двумя художниками слова, вызванной общностью устремлений и установок, полученных с детства в семье, в образовательной среде и жизненном опыте.

Были выявлены следующие аспекты нравственно-этической близости двух известных авторов: единство аксиологических ориентиров, сходство мировосприятия, близость взглядов на суть творческой личности и ее место в историческом процессе, родство социокультурных оценок эпохи.

Типологические «схождения» в художественном сознании двух писателей проявляются при оценке эпохальных событий первой трети XX века в близкой трактовке творческой личности, находящейся в эпицентре национальной катастрофы и

сходных приемах отображения исторической действительности 1917 – 1920 гг. Кроме того, наблюдения над пространственно-временным видением Ив. Бунина и К. Паустовского позволили выявить в романе «Жизнь Арсеньева» и «Повести о жизни» родственные и специфические хронотопы, что позволяет говорить о близких принципах организации пространственно-временного континуума в автобиографических произведениях Бунина и Паустовского. Различия в оценке исторических событий первой трети XX века проявляются в гражданской позиции каждого из писателей (Бунин с первых дней революционных событий открыто заявлял, что торжество большевиков привело Россию к гибели, а К. Паустовский, принимая решение остаться в Советской России, верил в справедливость нового строя, возможность преобразования всех сфер жизни).

Аспекты психологии творчества, выявленные в диссертации, свидетельствуют о близости взглядов двух писателей на природу творческой личности, определившей сходные принципы и приемы воссоздания образа художника в автобиографических произведениях. Взаимодействие творческих подходов Ив. Бунина и К. Паустовского отражается в приеме введения в текст специфического фольклорного текста с описанием его исполнителя, в синтаксических и лексических параллелях, выделяемых на содержательном уровне произведений.

Исследование и сопоставление мировоззренческих позиций двух писателей в аспекте заявленной темы позволило автору осмыслить широкий спектр историко-литературных, художественно-эстетических проблем литературного процесса 20-60-х гг. XX века.

Федотова Л.Л. «Русская национальная идея в героическом эпосе М.М.Хераскова».

Героические поэмы М.М.Хераскова («Чесмесский бой», «Россиада», «Владимир Возрожденный») исследуются в диссертации как художественное воплощение национального воспри-

ятия определенной эпохи, отражающее общую картину литературного процесса последней трети XVIII века. В работе представлен генезис жанра героической поэмы в русской литературе XVIII века; раскрывается сущность и специфика соборности как смыслового структурообразующего фактора эпических поэм М.М. Хераскова; выявляются образы – архетипы патриотизма и воинской доблести как основополагающие характеристики русского национального менталитета, а концепция «русской национальной идеи» представлена как доминирующая тенденция и основная идея героического цикла эпических поэм М.М. Хераскова.

Проведенный анализ героических поэм Хераскова дает основание утверждать, что эпические поэмы «Чесмесский бой», «Россиада» и «Владимир возрожденный» представляют собой цикл, в котором последовательно и четко формулируется, впервые в русской литературе, концепция русской национальной идеи, представлены ее основополагающие архетипы. В исторических поэмах М.М. Хераскова объективное воплощение нашли сущностные концепты русской национальной идеи: героизм русского воина, соборное начало его национального духа, православного верования в человеческую судьбу. М.М. Херасков разработал целостную структуру историко-героической поэмы в русской литературе, и тем самым подготовил основание для взлета художественно-эпической мысли в поэтическом творчестве А.С. Пушкина.

Черкашина Е.Л. «Образ детства в творческом наследии И.А. Бунина».

«Детство» рассматривается в диссертации как многогранное понятие, относящееся к разным областям культуры и действительности, интересное для ряда областей научного знания (философии, психологии, педагогики, культурологии и др.) и трактуется в бытийно-космическом, культурно-историческом, социально-гражданском, нравственном и семейно-педагогическом смыслах. В соответствии с концепцией исследования образ дет-

ства в творчестве Бунина включает в себя: религиозную проблематику; детство как образ-воспоминание; образы героев-детей; взаимоотношения детей и взрослых; проблему семьи и дома.

Образ детства в творчестве Бунина является концептуальным центром, на котором базируются все темы творчества писателя (божественная тема, тема природы, тема любви, тема «отцов и детей»). Образ детства всегда в значительной степени образ-воспоминание, поскольку творчество Бунина пронизано автобиографичностью, и мир детства является органической частью повествования, наполняя его разными смыслами (столкновение настоящего и прошлого, чувство утраты дома-России, одиночество, вера в бессмертие души). Мир ребенка в творчестве писателя – средоточие философских, нравственных, эстетических, социальных и педагогических проблем, истоки духовного и душевного мира личности, непреходящая ценность памяти. Именно с детских лет автор пытается понять динамику становления личности и перспективу его дальнейшего духовного развития под влиянием воспитания и окружающей «живой жизни».

Феномен детства в «малой» прозе Бунина имеет много общего с образом детства в его поэзии. Это и воплощение мысли о красоте, гармонии и единстве Божьего мира, актуализация ценностных центров художественного мира: дом – мать – родина, и доминанта воспоминаний в воплощении мира детства, и повторяющиеся мотивы сна-воспоминания, тишины, звездного неба, использование фольклорных элементов. Образ детства в романе «Жизнь Арсеньева» синтезирует черты, свойственные ранней прозе и поэзии писателя, а также представляет собой обобщенный портрет времени и собирательный образ современника, вспоминающего об ушедшем детстве, отрочестве, юности, близких каждому читателю.

Малахов А.С. «Виды грамматической связи в аппозитивных сочетаниях».

В диссертации исследуется специфика грамматической связи в аппозитивных сочетаниях типа *художник-самоучка, женщина-врач, старик рыболов, врач Петрова, город Тула, пароход «Ока»* и др.; определяются разновидности связей по категориям рода, числа и падежа; выявляется зависимость связи от семантических и лексико-грамматических особенностей сочетающихся существительных и от структуры аппозитивных сочетаний; устанавливается системное соотношение между разновидностями связей. Основное содержание работы сводится к следующему.

Разновидность грамматической связи в аппозитивных сочетаниях зависит от семантических и лексико-грамматических особенностей входящих в сочетание существительных, от структуры аппозитивного сочетания и от характера грамматических категорий имени существительного. Между компонентами аппозитивных сочетаний наблюдаются различные виды связи: нетипичное согласование, параллелизм, параллелизм с элементами согласования и окказиональное примыкание, которые образуют систему соотношений.

Грамматическое согласование в роде в подобных сочетаниях невозможно, в данном случае наблюдается смысловое согласование при наличии существительных общего рода, параллелизм с элементами согласования в сочетаниях с личными существительными и собственно параллелизм при наличии в сочетании неличного существительного.

Согласование в числе наблюдается в сочетаниях конкретных существительных, каждое из которых имеет категорию числа; в сочетаниях с антропонимом возможен параллелизм с элементами согласования, а в сочетаниях с существительными *singulalia tantum* – числовой параллелизм. Связь по категории падежа

зависит от двух факторов: в прямом или косвенном падеже стоит существительное, а также является ли приложение обособленным или необособленным. Согласование в падеже характерно для существительных в косвенных падежах при одновременном совпадении существительных по роду числу и типу склонения, в иных случаях имеет место параллелизм с элементами согласования при обособлении приложения, или просто параллелизм, если обособление отсутствует. Окаzionale примыкание встречается в сочетаниях «имя нарицательное + имя собственное».

Определяя вид связи в аппозитивных сочетаниях, надо помнить, что одно и то же существительное в качестве приложения может быть по-разному связано с главным, что зависит от лексико-грамматических свойств главного слова.

НАШИ АВТОРЫ

Аладьин Олег Арсентьевич,
аспирант кафедры русского языка МГГУ им. М.А.Шолохова

Большакова Алла Юрьевна,
доктор филологических наук,

Гетманская Елена Валентиновна,
доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы МГГУ им. М.А. Шолохова

Душкова Наталья Николаевна,
старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии Балабановского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова

Марченко Елена Витальевна,
Преподаватель СОШ № 2032 г. Москвы

Мухтарова Наиля Рашидовна,
старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии Покровского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова

Нехаев Роман Владимирович,
кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы МГГУ им. М.А. Шолохова

Полякова Светлана Витальевна,
аспирант кафедры русского языка МГГУ им. М.А. Шолохова

Чапаева Любовь Георгиевна,
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка МГГУ им. М.А. Шолохова

CONTENTS

A.J. Bolshakova

The author and the hero in the concepts sphere of Vladimir Lichutin

The article is devoted to a new interpretation of Vladimir Lichutin's prose, a prominent representative of modern Russian literature. A special attention is paid to the image of the author and the typology of a hero as well as to myth and poetical concepts of this writer.

Key words: author, hero, archetype, concept, myth, history, myth and poetical models, typology.

R.V. Nehaev

Military prose of U. Bondarev

The war is a tragedy by means of a talented artist's illustration. The war contradicts to the human nature. At the same time a person is presented within the bounds of spiritual and physical power and overcomes himself in a crucial moment of the trail.

The problem of courage and humanity is the main theme of Juriy Bondarev's military prose, who remains now days a voice of his generation.

Key words: war, blood, tragedy, brotherhood, unity, love, motherland, paradox.

O. A. Aladyin

Suffix word-formative macrotypes of abstractness in Russian language

This article is devoted to the one of the latest problem in modern linguistics – to the analysis of nouns derivational macrotypes. The work consists of three parts: in the first part the content of the term «word-formative macrotype» is revealed, the second part tells about different criteria for classification of macrotypes and the third one is a research of suffix macrotypes of noun with the meaning of abstractness. At the end of the article the prospects of studying the question, concerning derivational macrotypes in Russian language, are outlined.

Key words: derivational system, derived word, suffix macrotype, abstract meaning

S.V. Polyakova

Methods of studying numerals` declining in modern Russian linguistics

The main methods of studying numerals` declining in modern Russian linguistics are considered in the article. Except traditional methods of linguistic research, the author suggests to use experimental method as more effective in studying grammatical categories of numerals.

Key words: linguistics, contemporary Russian language, morphology, the numeral, declining of numerals, linguistics` methods, experimental methods.

E.V. Marchenko

Methods of teaching English with Information and communication technologies

Information and communication technologies occupied stable positions in the process of teaching English language. As the practice

shows, it has a lot of advantages over traditional methods of teaching. Information and communication technologies offer advantageous variants of creative ideas' introduction, add new ones. Students are involved in new forms of working, the interest to the studying subject increases.

Key words: information and communication technologies, telecommunication, multimedia, distant education, phonetic teaching.

L.G. Chapaeva

Stylistic terminology in the period of 1830-1840 years: problems of definition and differentiation

In the 1830-1840s the problems of style were discussed by westernists and slavophiles. In critical researches in the context of different authors creative work analysis, the process of stylistic categories was forming, existing conceptions differentiation and filling them with new content was under way. Dissimilarity in world-views lead to semantic differences in stylistic terms and contrary appraisals of style of the same writers.

Key words: Russian literary language, language of fiction, style, individual style, term and sense.

E.V. Getmanskaya

About conditions of using heuristic methods at the literature lesson

Specific conditions of using heuristic ways at a lesson of literature are considered in the article. The literature as educational subject constantly connects analytical and creative art beginnings. During this connection typical educational situations are modeled. In these conditions, heuristic method becomes an adequate means of solving creative, artistic aspects of studying author's creativity.

Key words: heuristic procedures, connection of the logic and creative beginning, typical situation of the literature lesson.

N.N. Dushkova

About the problem of motivation in teaching a foreign language at a secondary school

The article describes the problem of motivation in the process of teaching a foreign language at a secondary school. The author investigates the motivating effect of the method of teaching a creative monologue, based on project method of teaching and training form of organizing studies. The article brings out the results of a theoretical analysis of the problem in question and the data of experimental research work in senior grades.

Key words: motivation, motivator, creative monologue, rhetoric skills, training classroom, project method, training form of organizing studies.

N.R. Mukhtarova

The notion of vocational training to a foreign language at non-linguistic faculty

In this article we analyze pedagogical theory and practice of vocational training to a foreign language at non-linguistic faculties in the process of its historical development. Besides, the article shows the essence and the subject matter of such type of teaching.

Key words: a foreign language, teaching of language for specific purposes, nonlinguistic departments, a major course, reading.

**ПАМЯТКА АВТОРУ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЕННОЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В «ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. ШОЛОХОВА»**

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов), в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); должность; место работы/учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); адрес (место проживания); телефон; E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация (8–10 строк) статьи и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы; аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а рецензий или отзывов на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и сформирован по алфавиту, сначала литература на русском языке, затем на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на дискете бумажному варианту.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу: 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, дом 16-18, комн. 223.

Тел. (495) 915-7369 доб. 225 – Захарова Евгения Борисовна.

E-mail: izdat_mgori@mail.ru

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО**

**ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М.А.ШОЛОХОВА**

СЕРИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
2009.2

Электронная версия журнала:
www.mgori.ru

Издание подготовили к печати сотрудники
Редакционно-издательского центра:

Научный редактор Е.Б. Захарова
Редактор И.А.Пешкова
Обложка и верстка: С.В. Моргаева

Сдано в набор 03.06.2009 г.
Подписано в печать 15.06.2009 г.
Формат 60х90/16.
Гарнитура Times New Roman
Печать офсетная.
Объем 7,5 уч.-изд.л
Тираж 100 экз.
Заказ № 205

Отпечатано с оригинал-макетов заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, пос. Правдинский Московской обл.,
ул. Лесная, 60
Тел.: (495) 993-44-04