

Лазарев Юрий Васильевич

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ СЛОВЕСНОСТИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Обращаясь к истории школьного образования 30-х годов XX века, автор показывает связь процессов, происходивших в области методики преподавания литературы, с идеологическими процессами в советской школе. В эти годы содержание школьного образования подверглось унификации и строгой регламентации, творческие искания учителей-словесников ограничивались.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/29.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 113-117. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/2-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

of somebody – «жениться на любовнице» [Там же, с. 189], *to do right by our Nell* (US sl) – «(о мужчине) жениться на женщине, с которой он жил половой жизнью» [Там же, с. 87].

Следующая подгруппа, находящаяся на периферии концепта «man», представлена фразеологическими эвфемизмами со значением «мужчина, ухаживающий за чужой девушкой, или состоящий в половой связи с чужой любовницей или женой»: *body-snatcher*, *male robber* – «мужчина, ухаживающий за чужой девушкой» [Там же, с. 42], *love pirate* – «мужчина, встречающийся с чужой девушкой или любовницей» [Там же, с. 187], *marriage cheater* – «мужчина, соблазняющий жену друга» [Там же, с. 192]. Отрицательная коннотация данных субстантивных единиц передается производными от глаголов *snatch* – «хватать, срывать», *rob* – «грабить, отнимать», *cheat* – «обманывать, жульничать», указывающих на незаконность, вероломность, аморальность подобного поведения мужчины.

Проанализировав фразеологические эвфемизмы современного английского языка, можно согласиться, что наблюдается перераспределение удельного веса различных стилистических пластов эвфемистического словаря «с оттеснением на задний план книжной лексики и более широким использованием сфер разговорной и просторечной лексики» [1, с. 20]. Фразеологические эвфемизмы позволяют более образно выразить эмотивно-оценочное отношение народа – носителя языка – к системе общественных ценностей, отражают изменения в трактовке определенного общественного явления и могут рассматриваться как одно из средств, формирующих национальную картину мира.

Список литературы

1. Кацев А. М. Эвфемизмы в современном английском языке: опыт социолингвистического описания: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л., 1977. 22 с.
2. Ковалева Т. А. Фразеологические эвфемизмы в современном английском языке: дисс. ... канд. филол. наук. Коломна, 2008. 160 с.
3. Кудрявцев А. Ю., Куропаткин Г. Д. Англо-русский словарь табуированной лексики и эвфемизмов. М. – Мн.: АСТ; Харвест, 2006. 384 с.
4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Изд-е 3-е, стереотип. М.: Рус. яз., 2001. 512 с.

PHRASEOLOGICAL EUPHEMISMS OF ENGLISH LANGUAGE CHARACTERIZING MALES

Kuleshova Tamilla Adalyatovna

*M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University
tamka2004@mail.ru*

In the article the author reveals the content of the notion «phraseological euphemism». Using the method of solid selection from the corpus of the modern dictionaries of euphemisms and the tabooed vocabulary of the English language, gender-marked units characterizing males are singled out and systematized, the core and periphery of the «man» concept are determined that can give the idea about man, his behaviour, attributes and role in the English-speaking society. Special attention is paid to the connotative and structural peculiarities of the phraseological euphemisms of the chosen subject matter.

Key words and phrases: euphemia; phraseological euphemisms; substantive phraseological euphemisms; verbal phraseological euphemisms; national world picture; anti-norm; concept; concept core; concept periphery.

УДК 372.882

Педагогические науки

Обращаясь к истории школьного образования 30-х годов XX века, автор показывает связь процессов, происходивших в области методики преподавания литературы, с идеологическими процессами в советской школе. В эти годы содержание школьного образования подверглось унификации и строгой регламентации, творческие искания учителей-словесников ограничивались.

Ключевые слова и фразы: история школьного литературного образования; изучение классики в школе; педагогическая публицистика.

Лазарев Юрий Васильевич, к. пед. н., доцент

*Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
journalist.rgu@gmail.com*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ СЛОВЕСНОСТИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА ©

В последние десятилетия благодаря публикациям В. Ф. Чертова, Б. А. Ланина и др. возвращены многие забытые имена и целые направления в методике преподавания литературы. При этом внимание исследователей

было привлечено преимущественно к дооктябрьскому периоду. В истории же преподавания литературы в советской школе остается немало «белых пятен», несмотря на имеющиеся фундаментальные монографии А. М. Красноусова [7], Я. А. Ротковича [13]. Идеологический подход, преобладающий в работах этих исследователей, не дает возможности сегодня согласиться со многими высказанными ими положениями и выводами.

В нашей статье мы обращаемся к 30-м годам XX века, времени кардинальной перестройки школьного литературного образования, и выявляем взаимосвязь методики преподавания словесности с политическими процессами того времени, отразившимися в партийных документах и постановлениях.

После событий октября 1917 года школа пережила достаточно длительный период исканий. «Комплексные» программы 1923-1925 годов, ориентированные на социологический метод анализа литературы; «дальтон-план», предполагавший первоочередное внимание на привитие учащимся навыков самостоятельной работы и игнорировавший классическую литературу; «переверзевская» программа 1927 года, вернувшая писателей-классиков, но декларировавшая марксистско-социологический принцип изучения литературы; программы 1931 года, построенные по принципу проектов и исключившие писателей-классиков и авторов, не соответствующих духу новой школы, новой власти, – вот основные эксперименты, через которые прошло школьное преподавание словесности.

В начале 30-х годов XX века, по единодушному мнению исследователей, происходят революционные перемены в школьном (в том числе и литературном) образовании. Литература как учебный предмет становится орудием идеологической борьбы и мощным рычагом пропаганды. Школа переходит от литературы как формы классовой идеологии к литературе как части общепролетарского дела. Разворачивается борьба с вульгарным социологизмом в преподавании словесности: критикуется плоский автобиографизм, одностороннее подчеркивание в жизни писателя и его творчестве классовой ограниченности, умаление роли писателей-классиков в воспитании советского школьника.

Одновременно продолжается борьба и с различными проявлениями формализма, идеализма в преподавании, с изучением художественного мастерства писателя вне связи с идейным содержанием произведения. Показательна в этом отношении статья в то время преподавателя рабфака Я. А. Ротковича о методической системе М. А. Рыбниковой. Автор в духе разоблачительных кампаний тех лет, в духе борьбы с «антимарксистскими методическими системами» проводит ревизию методической системы Рыбниковой, последовательно упрекая её в порочащих связях с идеализмом (М. О. Гершензон), троцкизмом, вульгарным социализмом (В. Ф. Переверзев), формализмом (В. Б. Шкловский). В итоге он приходит к выводу о том, что у методической системы Рыбниковой не отдельные недостатки, а система. «Идеализм – основа этой системы. Отрыв от жизни, созерцательный эстетизм, аполитичность – ее результат» [14, с. 37]. Для убедительности обвинения в отступлении Рыбниковой от основ марксистского литературоведения Роткович приводит примеры «некритического восприятия литературы враждебного класса», взятые из ее методических пособий.

Партия и правительство также обращают особое внимание на идеологизацию образования. Выходит ряд постановлений ЦК ВКП(б) о школе, в разработке которых участвует лично И. Сталин. Документы, как и разъяснения к ним, оперативно публикуются в ведомственных педагогических журналах.

В постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 года указывается, что «советская школа далеко еще не соответствует тем огромным требованиям, какие предъявляются к ней современным этапом социалистического строительства» [10, с. 3]. Коренной недостаток школы заключается в том, что обучение в ней не дает достаточного объема общеобразовательных знаний. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» также отмечает целый ряд недостатков, имевшихся в программах по литературе. Среди наиболее серьезных – включение в программы произведений, недоступных учащимся, и «недостаточность историзма».

Авторы методических публикаций, не забывая сослаться на руководящие документы, начинают борьбу с этими недостатками. Так, в статье, написанной по результатам вступительных испытаний в Горьковский индустриальный институт, выявляются многочисленные пробелы в подготовке выпускников по русскому языку и литературе: поверхностное знание содержания художественных произведений, особенно современной советской литературы и зарубежной; анализ литературных произведений с позиции политико-экономических критериев; недооценка значения классиков для современной литературы; непонимание роли литературы в социалистическом строительстве, в создании нового человека.

«Результаты испытаний, – констатирует автор, – вполне подтвердили правильность анализа, данного Наркомом просвещения т. Бубновым в приказе от 5/VIII с. г., что коренным недостатком в преподавании литературы в средней школе являлось то, что оно до последней степени было перегруженным отвлеченными социологическими схемами, которыми в значительной степени подменялось живое и одновременно серьезное ознакомление учащихся с конкретным литературным материалом, выдающимися писателями и важнейшими литературными направлениями» [11, с. 22]. Заканчивается статья обязательным для методических публикаций того времени призывом ликвидировать в кратчайший срок указанные недостатки.

К 1933 году усилиями литературоведов и педагогов была создана новая программа по литературе, составители которой постарались учесть замечания и воплотили основные методологические установки марксистско-ленинского литературоведения: учение В. Ленина о человеческом сознании, об отображении объективной действительности через классовое сознание, о культурном наследстве и о познавательной стороне художественных произведений, о единстве содержания и формы литературного произведения.

Постановления ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» (12 февраля 1933 г.) и «О преподавании гражданской истории и географии в школе» (16 мая 1934 г.) также послужили основанием для указаний, которые должны быть учтены в отношении преподавания русского языка и литературы. Это такие «серьезные недочеты и ошибки, как игнорирование специфики художественной литературы, превращение ее в обществоведение или политграмоту, трафаретность существующих учебников, сухость и трудность изложения в них материала. Наблюдающиеся в практике вульгарная социализация, абстрактность, схематизм, поверхностное ознакомление с содержанием и формой литературно-художественного произведения, слабый учет возрастных особенностей детей и т.п., – пишет С. А. Каменев, ссылаясь на последние партийные документы, – резко ослабляют огромное воспитательное значение художественной литературы в школе» [5, с. 11]. Заметим, что общим местом в методических публикациях того времени является крайне критичная оценка школьного преподавания словесности: преподавание литературы не отвечает предъявляемым к ней требованиям, уровень знаний по литературе в школе неудовлетворителен, отбор художественных произведений нередко противоречит возрастным особенностям детей, программы по литературе перегружены.

В 1933-1936 годах произошел очередной идеологический виток в школьном преподавании словесности. Начался процесс возвращения в школу русской классической литературы, так как прежний упрощенный социологический подход к творчеству классиков не позволял в полной мере использовать искусство слова как средство идеологизации. Несмотря на то, что в программах 1933 года школа вернулась к изучению русской литературной классики на основе исторического процесса, в публикациях нередко звучит критическая оценка. Программы (и особенно преподавание учителей, не изживших устаревшие подходы) не отвечают полностью новой образовательной политике, и это ведет к снижению главного – воспитательного воздействия школьного предмета «литература».

Большая работа по приобщению детей и молодежи к классической литературе ведется в это время и по линии ДЕГГИЗА. 11 июня 1933 года одновременно в газетах «Правда» и «Известия ЦИК СССР и ВЦИК» публикуется статья М. Горького «Литературу – детям». Вскрыв существенные недостатки издания детской литературы в 20-х – 30-х годах, писатель призывает «в кратчайший срок снабдить нашего ребенка литературой, необходимой для его культурного роста», в том числе «путём искусного и бережного отбора наиболее ценных книг из мировой и советской литературы, как общей, так и детской» [3]. При этом, подчеркивает Горький, «мы можем взять из этого буржуазного наследия только очень небольшое, гораздо меньше, чем взяла литература для взрослых: некоторые произведения классиков и мирового народного эпоса, – да и то в новых переводах и пересказах» [Там же].

Уже 9 сентября 1933 года выходит постановление ЦК ВКП(б) «Об издательстве детской литературы». В партийном документе отмечается: «Основными недостатками детской книги продолжают оставаться игнорирование специфических запросов детей, трафаретность и схематизм изложения, отсутствие переизданий классической детской литературы, упрощенчество, а часто халтура и невежество в литературном изложении и художественном оформлении детских книг» [12, с. 158]. Задача создаваемого специального детского издательства – подчеркивается в постановлении – приобщить юных читателей к культурным богатствам, накопленным человечеством, в том числе путем переиздания лучших книг мировой детской литературы, имеющих общеобразовательное значение.

Художественным переработкам произведений иностранной литературы для детей посвящена статья М. А. Рыбниковой. Авторитетный методист убеждена, что «для коммунистического воспитания, для того, чтобы показать историю классовой борьбы в дореволюционный период, для воспитания бойца, способного мыслить и действовать в интересах рабочего класса, нам нужна литература высокого мастерства; рядом с современной книгой нам нужны классики» [15, с. 101]. Последние постановления ЦК, ряд выступлений в партийной прессе, а также высочайшее художественное мастерство – вот что заставляет советскую педагогику, считает Рыбникова, «видеть в произведениях Пушкина, Гоголя, Толстого, Щедрина, Чехова сильнейшее орудие идеологического воздействия на миллионы» [Там же, с. 102].

Однако к усвоению классиков следует, по мнению М. А. Рыбниковой, подходить критически. Прежде всего, необходимо тщательно отбирать произведения для изучения. Так, «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя не подойдет для детей из-за «общего шовинизма», народные рассказы Л. Н. Толстого («Где любовь, там и бог», «Два старика» и др.) вредны из-за «ярко выраженной религиозной тенденции». Кроме того, следует учитывать и степень доступности произведения для детского возраста.

Проанализировав дореволюционный опыт расширения читательского опыта учащихся за счет переработанной классической литературы, М. А. Рыбникова поднимает вопрос о переработке зарубежной классики и для советских детей. «Дон-Кихот», «Гулливер», «Робинзон Крузо» – эти и другие произведения должны быть не только переведены, адаптированы, но и идеологически переработаны в интересах коммунистического воспитания, вопреки (подчеркивает М. А. Рыбникова) «возмущению академически настроенных словесников» [Там же, с. 114]. «Это не значит, – добавляет методист, – что мы взгромоздим на необитаемый остров яичку, местком, пионеротряд и т.д. Не в этом дело. Но советская переделка должна быть сделана умело и художественно: без искажения приключенческого романа, но с установкой на идеологию нашего школьника, и потому, в частности, мы вправе сделать Пятницу товарищем Робинзона, членом трудового коллектива; наш Робинзон обойдется без молитв и без библии, и, конечно, наш Робинзон не будет усмирять дикарей пушками и порохом» [Там же].

Один из удачных, с точки зрения М. А. Рыбниковой, примеров переработки «Робинзона» – книга с подзаголовком «Новая переработка для рабоче-крестьянской молодёжи», под редакцией З. И. Лилиной, вышедшая в издательстве «Прибой» («марксистский Робинзон», как называли эту переработку критики).

В то же время попытки переделать классику в угоду новой социалистической действительности не находят широкого одобрения у культурной общественности. Помимо «строгих словесников» против грубых переработок выступают и журналисты. Еще в 1932 году в газете «Правда» появляется фельетон И. Ильфа и Е. Петрова «Как создавался Робинзон». Редактор иллюстрированного журнала «Приключенческое дело» озабочен «нехваткой художественных произведений, способных приковать внимание молодежного читателя. Были кое-какие произведения, но все не то. Слишком много было в них слюнявой серьезности. Сказать правду, они омрачали душу молодежного читателя, не приковывали. А редактору хотелось именно приковать» [4]. Писатель Молдавцев по заданию редактора, не слишком отклоняясь от подлинника, пишет роман о советском Робинзоне Крузо: «Советский юноша терпит кораблекрушение. Волна выносит его на необитаемый остров. Он один, незащищенный, перед лицом могучей природы. Его окружают опасности: звери, лианы, предстоящий дождливый период. Но советский Робинзон, полный энергии, преодолевает все препятствия, казавшиеся непреодолимыми. И через три года советская экспедиция находит его, находит в расцвете сил. Он победил природу, выстроил домик, окружил его зеленым кольцом огородов, развел кроликов, сшил себе толстовку из обезьяньих хвостов и научил попугая будить себя по утрам словами: "Внимание! Сбросьте одеяло, сбросьте одеяло! Начинаем утреннюю гимнастику!"» [Там же]. Далее под давлением редактора в романе на острове вместе с Робинзоном оказывается председатель месткома, два освобожденных члена и одна активистка, сборщица членских взносов. В финале ситуация доведена до абсурда и от первоначального сюжета Дефо ничего не остается.

Принято считать, что в фельетоне высмеивается подневольное положение советского писателя, вынужденного создавать произведение, отвечающее советской идеологии. С нашей точки зрения, на выбор темы и сюжет фельетона повлияли и те процессы, которые происходили в области организации детского чтения, в сфере школьного литературного преподавания.

Следует отметить, что проблемы образования, в том числе литературного, в 30-е годы, как и в прошлые десятилетия [8], нередко становились темой фельетонов. Так, герой публикаций В. Мирского пришел на занятия к «выдающейся ударнице» – словеснице. Тема сдвоенного урока – «Железная дорога» Н. А. Некрасова. Учитель, вместо того чтобы увлечь ребят живым словом поэта и яркими образами, один час занимается на составлении подробного плана 1 и 2 главок, предлагает закончить эту работу дома. А на втором уроке проводит четыре антирелигиозные беседы (о религиозных предрассудках автора и несознательных рабочих, о Ватикане и святом Стефане) и две интернациональные беседы (в связи с белорусом, англосаксом, славянином и германцем). Заканчивается занятие диктовкой вопросов к следующему уроку о классовых взглядах генерала, автора, лабазника, белоруса.

Прием контраста позволяет автору обличить социологизаторство, схоластику и формализм в работе учителя: «Город жил большой полноценной жизнью, в книгах, которые лежали на столах перед ребятами, были чудесные строки о страшном прошлом, чудесные тем, что они, такие простые, учили ненавидеть это прошлое и бороться за будущее, которое осуществляется на наших глазах, чудесные и тем, что они – живое доказательство огромной силы человеческого слова. С портретов, висевших по стенам, смотрели лица людей, всю жизнь ненавидевших схоластику, утверждавших живую жизнь и за нее боровшихся. А на уроке у «замечательной ударницы», где читались эти самые чудесные, живые и бодрые слова, была тоска смертная» [9, с. 6].

Социологизаторство в преподавании словесности становится предметом критики и в фельетоне М. Кольцова «Семь дней в классе»: «Урок литературы. Учитель – весьма квалифицированный, чуть ли не доцент. Обсуждают «Анну Каренину». Обсуждают по всем правилам. Двое учеников написали доклады, остальные – комментарии к ним.

Но это – социология, а не художественная литература. Ученики крепко затвердили, что Толстой есть выразитель идей патриархального крестьянства, что Алексей Каренин – представитель правящей верхушки, а Вронский – выходец из военной среды. А о художественности образов и сцен романа, о глубокой человечности, о силе человеческих страстей, в нем изображенных, не говорят, стесняются, считают неуместным. К произведению подходят как к социально-экономическому документу, и только» [6].

В 1936 году в центральных партийных изданиях появляется ряд публикаций, фактически узаконивающих место классической литературы в средней школе. 8 августа в газете «Правда» опубликована передовая «Прививать школьникам любовь к классической литературе» о воспитательном значении классической литературы и об усилении борьбы с вульгарно-социологической трактовкой классиков, а также отзыв М. Горького на учебник литературы IX класса [2]. В журнале «Красный архив» впервые напечатана записка М. Горького об издании русской классической художественной литературы с изложением проекта издания библиотеки русских классиков [1].

Таким образом, методологические искания 30-х годов XX века связаны, в первую очередь, с борьбой с остатками формализма, вульгарным социологизмом, с недооценкой познавательно-воспитательной роли литературы. Методические публикации ориентированы на партийные постановления и направлены, прежде всего, на критику недостатков. Свободная дискуссия практически отсутствует, тексты статей нередко выдержаны в стилистике лозунгов, призывов и обличения.

К середине 30-х годов советская школа вернулась к изучению русской литературной классики. К сожалению, это сопровождалось введением единых программ, стабильных учебников, дальнейшей идеологизацией образования, ограничением творческих исканий учителей-словесников. Содержание школьного литературного образования подверглось унификации и строгой регламентации и в дальнейшем определялось посредством постановлений ЦК ВКП(б), других политических документов, которые все единодушно воспринимали как «давно назревшее и закономерное событие в жизни советской школы».

Список литературы

1. А. М. Горький и издательское дело // Красный архив. 1936. № 5. С. 250-252.
2. Горький М. Заметки на учебник литературы Г. Абрамовича, Б. Брайниной и А. Еголина // Правда. 1936. № 217.
3. Горький М. Литературу – детям // Правда. 1933. № 159.
4. Ильф И., Петров Е. Как создавался Робинзон // Правда. 1932. № 298.
5. Каменев С. А. Состояние преподавания художественной литературы // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 1-2. С. 11-21.
6. Кольцов М. Семь дней в классе [Электронный ресурс]. URL: http://media.utmn.ru/library_view_book.php?bid=1304&chapter_num=57 (дата обращения: 12.11.2013).
7. Красноусов А. М. Очерки по истории советской методики преподавания литературы. М.: ГУПИ, 1959. 224 с.
8. Лазарев Ю. В. Фельетоны рубежа XIX-XX веков о проблемах школьного литературного образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 2. Ч. 1. С. 102-105.
9. Мирский В. Случай с журналистом (вместо фельетона) // Народный учитель. 1934. № 4. С. 5-6.
10. О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б) // Педология. 1931. № 4. С. 3-8.
11. Пospelов А. Усилить борьбу с «коренным недостатком» по языку и литературе в средней школе // Горьковский просвещенец. 1934. № 9. С. 17-23.
12. Решения партии о печати. М.: Политиздат, 1941. 236 с.
13. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1976. 335 с.
14. Роткович Я. А. О методической системе М. А. Рыбниковой // Литература и язык в политехнической школе. 1932. № 1. С. 29-38.
15. Рыбникова М. А. Классики в детском чтении в прошлом и настоящем // Русский язык и литература в средней школе. 1934. № 1-2. С. 101-116.

METHODOLOGICAL SEARCHES IN SCHOOL TEACHING IN THE 30S OF THE XXTH CENTURY

Lazarev Yurii Vasil'evich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Ryazan State University named after S. Yesenin
jurnalist.rgu@gmail.com

Referring to the history of the school education of the 30s of the XXth century the author shows the connection of the processes, which happened in the area of teaching Literature methods, with ideological processes in soviet school. During that period school education content was unified and strictly regulated, the creative searches of language and literature teachers were limited.

Key words and phrases: history of school Literature education; studying classic works at school; pedagogical publicism.

УДК 8. 81-11. 81 44

Филологические науки

Данная статья посвящена вопросам категориальной семантики числа и представления грамматической категории количества в лингвистике. Грамматическая категория рассматривается как двустороннее единство содержания и формы. Одновременно сопоставлены грамматические формы с точки зрения выражаемого значения в русском и испанском языках. В статье представлены взгляды испанских и российских лингвистов на данную проблему, а также рассмотрено явление нейтрализации форм числа двух сопоставляемых языков.

Ключевые слова и фразы: категория числа; грамматическая категория; грамматика; количественность; нейтрализация.

Лазарева Олеся Викторовна, к. филол. н.
Российский университет дружбы народов, Москва
olesikk@mail.ru

СПЕЦИФИКА НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ЧИСЛОВОГО ЗНАЧЕНИЯ ФОРМ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ[©]

Проблема грамматической категории остается наиболее спорной и противоречивой в теоретической грамматике.

В трудах последователей сравнительно-исторического языкознания грамматические формы родственных языков исследовались с точки зрения их происхождения и исторического развития. Однако рассматривались только способы образования форм, а именно их фонетическая и морфологическая структуры. Грамматическое значение не являлось специальным предметом сравнения.

Проблема сопоставления грамматических форм родственных и неродственных языков с точки зрения не способа образования формы, а выражаемого значения впервые была рассмотрена в исследовательских работах