

УДК 80/81 (082)
С 56

С 56 Современная филологическая наука и проблемы преподавания языка и литературы в школе: Материалы респуб. филол. чтений с междун. участием (25 окт. 2016 г.). – Караганда: THESIS, 2016. – 97 с.

ISBN 978-601-7895-08-2

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам филологической науки.

Материалы Чтений адресованы специалистам в области филологии и методики ее преподавания.

УДК 80/81 (082)

ISBN 978-601-7895-08-2

© Авторы статей, 2016
© ТОО «THESIS», 2016

4. Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс) / А.В.Кунин. – М.: Высш. шк., 1970. – 344 с.
5. Кунин А.В. Асимметрия в сфере фразеологии / А.В.Кунин // Вопросы языкознания. – 1988. – № 3. – С. 98–107.
6. Мелерович, А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. – М.: Астрель, 2001. – С.13.
7. Ройзензон Л.И. Фразеология и страноведение // Бюлл. по фразеологии № 1. Новая серия. – Вып. 234. Труды Самар. гос. ун-та, 1972. – 184 с.
8. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии : от мировидения к миропониманию : монография / Р.Х. Хайруллина. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2001. – 285 с.
9. Quine W.V. Natural kinds // Naming, necessity, and natural kinds. Ithaca ; London, 1977. – P. 155-175.
10. Большой англо-русский фразеологический словарь. / Под ред. Кунина А.В. – М. : Живой язык, 1998. – 944 с.
11. Duden Bd.II: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim Leipzig Wien Zürich, 2002. – 864 S.

Ж. А. Нуршаихова, А. К. Ахмедова

КазНУ им. аль-Фараби

Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАНЦАМИ

Интерактивные методики наиболее активно применяются преподавателями РКИ на своих занятиях.

На основе новых информационных и педагогических технологий и методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя. Сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента. Дать возможность выступить в качестве проводника в океане разнообразной информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиске рационального в информативном потоке [1].

В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и требований эпохи информационных технологий, преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и, современную, носящую инновационный характер, интерактивную модель обучения.

Интерактивные технологии обучения предполагают организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к

взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого участника процесса познания задач.

Костяком интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных состоит в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов.

Интерактивные методы включают в себя:

метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, кейс-стади, работу в группах, метод мозгового штурма, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры («слепой и поводырь», «зеркало и запаздывающее зеркало», «падающий человек», «касание мячика», «обрыв», «свой - чужой»), метод Insert (метод индивидуальных пометок, когда студенты пишут 7-10-минутное ассоциативное эссе), метод блиц-опроса, метод анкетирования, прием "Бинго" (совмещение аналогичных картинок и их нахождение с помощью вопросов).

✓ Кейс-стади (метод учебных конкретных ситуаций (УКС)). Ведущая роль в распространении этого приема обучения принадлежит Гарварду. Центральным понятием метода является понятие ситуации. Единственно правильного решения нет, есть несколько его вариантов. При данном методе обучения студент вынужден самостоятельно принять решение и обосновать его.

Эти кейсы, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Поэтому метод кейс-стади включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. В целом метод кейс-стади позволяет:

- а) принимать верные решения в условиях неопределенности,
- б) разрабатывать алгоритм принятия решения,
- в) овладеть навыками исследования ситуации,
- г) разрабатывать план действий,
- д) применять полученные теоретические знания на практике,
- е) учитывать точки зрения других студентов.

Общая технология работы при использовании метода кейс-стади или метода УКС.

До начала занятий преподаватель: а) подбирает кейс, б) определяет основные и вспомогательные материалы, в) разрабатывает

сценарий. Обязанность студента: получить кейс и тексты с глоссарием, подготовиться к занятию.

Во время занятия преподаватель: а) организует предварительное обсуждение кейса (основную рассматриваемую проблему, ситуацию), б) делит группу на подгруппы, в) руководит обсуждением кейса. Студент: а) задает вопросы, б) предлагает варианты решений, в) принимает решение, г) составляет письменный отчет о работе.

✓ Мозговой штурм.

Этапы и методика «мозгового штурма»:

1. Необходимо сформулировать учебную проблему, обосновать ее решение, определить условия и правила коллективной работы, указать на то, что за нарушение правил будут сниматься от 2 до 4 баллов с группы. Далее образовать рабочие группы из 3-5 человек и экспертную группу, которая должна будет оценить и отобрать лучшие из идей (в группах иностранцев занимается небольшое количество студентов, поэтому эксперт может быть один + преподаватель).

- Принципы "мозгового штурма".

Записывать любую идею.

Предложить максимум идей.

Не обсуждать!!! Не критиковать!!

Не думать об идеях.

Создать атмосферу содействия.

2. Экспресс-разминка. Быстрый поиск ответов на вопросы и задачи тренировочного характера, подготовленные преподавателем. Это одновременно настрой и проверка работы групп.

3. «Штурм» поставленной проблемы. Правила не напоминаются. Еще раз преподавателем уточняется задача. Напоминается о соблюдении объявленных заранее правил. Генерирование идей в группах начинается по сигналу преподавателя одновременно (звонок будильника начинает и заканчивает работу групп, поэтому необходимо завести его на определенное время). В группе участники поочередно высказывают вслух свои идеи. Эксперты фиксируют идеи, работу каждого, соблюдение ими правил. «Штурм» проблемы в группах длится 10-15 минут.

4. Обсуждение экспертами итогов работы групп.

5. Отбор экспертами наилучших идей.

6. Сообщение о результатах «мозговой атаки».

7. Публичная защита наилучших идей.

Выше были подробно описаны интерактивные методики кейс-стади и мозговой штурм. Добавим несколько слов об интеракциях,

которые используются на занятиях в группах как начального, так и продвинутого уровней обучения русскому языку как иностранному.

✓ Карусель. Студенты рассаживаются в 2 кольца: внутреннее кольцо – студенты, сидящие на одном месте, внешнее кольцо – студенты, которые через каждые 30-40 секунд пересаживаются от одного, сидящего во внутреннем кольце студента, к другому. За несколько минут все студенты успевают проговорить несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника.

✓ Аквариум. Несколько студентов разыгрывают ситуацию, сценку в кругу, а остальные наблюдают и анализируют.

✓ Броуновское движение. Студенты передвигаются свободно по аудитории с целью сбора информации по предложенной теме.

✓ Дерево решений. Группа делится на подгруппы с одинаковым количеством студентов. Каждая подгруппа обсуждает тему и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом подгруппы меняются местами и вносят на «деревья» соседей свои дополнения.

✓ Займи позицию. Зачитывается какое-нибудь утверждение, после которого студенты должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Затем необходимо, чтобы они объяснили свою позицию.

✓ Свеча. По кругу передается зажженная свеча, и студенты высказывают свое мнение о теме занятия, о том, в чем урок удался, а что можно было бы сделать более эффективно.

Суть интерактивного обучения состоит в организации учебного процесса таким образом, чтобы практически все студенты оказались вовлеченными в процесс познания, чтобы они имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов во время занятия означает, что каждый из них вносит свой индивидуальный вклад в усвоение материала, участвует в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только узнавать новое, но и развивать сам процесс познавательной деятельности, переводя его на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Для иллюстрации сказанного – пример из нашей практики.

Для обучения молодых преподавателей кафедры и наглядной демонстрации того, как можно использовать интерактивные методики на занятиях, нами было разработано семинарское занятие на тему «Инновационные технологии в методике обучения языкам как иностранным» в формате включенного обучения.

Мы использовали интерактивный прием, когда в процессе коллективного обсуждения с использованием различных способов анализа текста по предложенной тематике участники семинара самостоятельно должны были ознакомиться с новым материалом.

Мы хотели продемонстрировать, что можно лекционный материал научно-методического характера преподать таким образом, чтобы участники семинара сами оказались в гуще этих методик. Мы предложили коллегам на себе испытать некоторые интерактивные задания и упражнения и поработать в составе «малых групп», поэкспериментировать с «творческим заданием» в «музейной галерее», самим попробовать составить ПОПС-формулировку, быть участниками «блиц-интервью» при проведении «дебрифинга» и самим подойти к резюмированию проблемы.

Коллеги с удовольствием включились в это занятие. И статья К.Алимгазинова «Инновационные методики обучения: pro et contra» [2], которая была взята как раздаточный материал для использования на занятии с тестированием вышеперечисленных интерактивных методик, была усвоена с увлечением и интересными профессиональными комментариями.

Описанные методики апробировались не только на практических занятиях в группах с иностранными студентами, но и на лекционных занятиях по дисциплине Введение в теорию межкультурной коммуникации на филологическом факультете.

Литература

1. <http://www.majesticarticles.ru/naykaiobrazovanie/obrazovanie/pred/history/42709132.html>.
2. Алимгазинов К. Инновационные методики обучения: pro et contra. http://www.iie.freenet.kz/001_23.html.

А. Н. Кунусова
Астраханский государственный университет
Астрахань, Россия

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ РУССКОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ ВЕНЕЦИАНЫ XX ВЕКА

«Venezia è un pesce. Guardala su una carta geografica. Assomiglia a una sogliola colossale distesa sul fondo» [1,7]¹. Географический абрис города, в действительности, имеет сходство с формой рыбы, тело которой разрезает водное пространство Большого канала. Эту особенность отмечал ещё Монтескьё, говоря о том, что Венеция – это “un endroit ou il devrait ny`avoir que des poissons”². Анималистическая соотнесённость очертаний Венеции не могла не быть отражена в русском венецианском тексте, прежде всего эта тенденция нашла воплощение в «венецианской» прозе, нежели поэзии. Ключевую роль в литературной актуализации метафоры «Венеция – рыба» сыграл Иосиф Бродский. «Город рыб» – так была названа Венеция в его эссе «Набережная неисцелимых».

Обращение к образу рыбы в венецианском тексте (как в прозе, так и в поэзии) И. Бродского носит двусторонний характер. Во-первых, это – один из доминантных образов в творчестве писателя (стихотворения «Рыбы зимой», «Дидона и Эней», «Части речи», «Мексиканский романсьеро», «Новые стансы к Августе» и др.). Обращению к данному образу, по словам самого И.А. Бродского, способствовало следующее: «Я всегда знал, что источник этой привязанности где-то не здесь, но вне рамок биографии, вне генетического склада, где-то в мозжечке, среди прочих воспоминаний о наших хордовых предках, на худой конец – о той самой рыбе, из которой возникла наша цивилизация. Была ли рыба счастлива, другой вопрос» [3: 101]. Во-вторых, рыба как эмблема Венеции играет немаловажную роль в формировании имиджа города, способствуя его аттрактивности. В поэтических венецианских текстах И. Бродского («Лагуна», Венецианские строфы (1)) образ рыбы не эксплицирован одноименной лексемой, а заменен:

- перифрастическим словосочетанием «хордовый предок»: «... чтобы нас насытил / *предок хордовый* Твой, Спаситель / зимней ночью в сырой стране» (И. Бродский «Лагуна»);

¹ Венеция – это рыба. Посмотри на неё на географической карте. Она похожа на гигантскую камбалу, распростершуюся на дне. – Перевод наш. – А.К.

² Место, где должны быть только рыбы. – Перевод наш. – А.К.

- более «вещным», видовым словом: «Так и будем жить, заливая мертвой / водой стеклянного графина мокрый / пламень граппы, кромсая *леуц*³, а не / птицу-гуся...» (И. Бродский «Лагуна»); «Так сужается улица, вьющаяся, как *угорь*, / и площадь – как *камбала*» (И. Бродский «Венецианские строфы (1)»); .

- иноязычным существительным «фиш»: «Адриатика ночью восточным ветром / канал наполняет, как ванну, с верхом, / лодки качает, как люльки; *фиш*, / а не вол в изголовьи встает ночами...» (И. Бродский. «Лагуна»).

Таким образом, с точки зрения символики, образ рыбы в стихотворениях Бродского соотносится, на наш взгляд, как с раннехристианской интерпретацией (рыба как одна из номинаций Иисуса), так и с прагматико-эмфатическим ракурсом (контуры Венеции как общемировой бренд и архитектурные особенности внутреннего его пространства).

К концу XX века образ рыбы в русской поэтической венециане трансформируется или нивелируется вообще. Так, в стихотворении А. Кушнера «Над картой Венеции, над пристальным планом её...» рыбная метафорика перестаёт быть актуальной, однако автор не отходит от традиционного маринарного изображения, заменяя рыбу образом морских чудищ, пожирающих друг друга: «Как будто два зверя хотят проглотить. <..> Две пасти, две страсти, разящих друг друга клешни <..> Чудовище машет чудовищу длинным хвостом». Образ моллюска предстаёт и в стихотворении А. Машевского «Венеция»: «Спи, морская хрупкая столица, / В известковой ракушке своей» или «...моллюск гигантский Средиземноморья». А. Пурин в своём «Сентиментальном путешествии» отстраняется от образа рыбы и репрезентирует радикально иное видение, интерпретируя очертания Венеции как «двусреднодышащий инь-янь». Образ рыбы вновь актуализируется в стихотворении А. Машевского «Венеция», однако он уже не связан с контурами города, а вписывается в присущую ему калейдоскопичность, многоликость человеческих образов, представляющих её (венецианскую) мультикультурность: «Многовесельной галерой – арфой многострунной, / *Кистеперой рыбой золотой* – / Завороженный, прохожий люд толпится...».

В современной интерпретации Венеция предстаёт в разных образах. Как отмечает О.В. Соболева, исследователь современного венецианского текста, город в русской литературе новейшего периода принимает отличные от традиционного очертания, связанные с иной ассоциативной логикой. Например, город сравнивается с улиткой:

³ Здесь и далее курсив наш. – А.К.

«Город сконцентрирован, сжат каналами, свёрнут, как раковина, повернут к Богу» (Д. Рубина)⁴ или: «Венеция – улитка» (О. Мартынова)⁵ Одно из последних художественных переосмыслений географического абриса города – сравнение его с зайцем: «Если кто-нибудь посмотрит внимательно на карту Венеции по вертикали, сверху вниз, то он неожиданно для себя увидит... четкий заячий профиль. Сначала идут уши, затем голова на шее, далее все туловище, сбоку небольшой хвостик, поджатые лапы, справа от зайца длинный пестик из островов» [2]. На наш взгляд, подобное стремление оторваться от традиции связано с желанием авторов показать исключительность города исключительным образом: *«Венеция похожа на Венецию, / И только на Венецию она / похожа. И не спутаешь, как специю / одну с другой, так и она одна»* (В. Васюхин).

Авторские интенции (целенаправленные или нет) придать венецианскому тексту штампированный характер отмечались и в прошлом столетии. «Венеция – львиный город» [4, 224], где животные представлены многочисленными статуями, расположенными в разных уголках города (прежде всего на главной площади Венеции – Сан-Марко). Крылатый лев – символ Венеции со времён Венецианской республики (XII в.) – олицетворяет евангелиста Святого Марка, патрона Венеции. Кроме того, посредством образа льва транслируется мощь, сила и величие бывшей республики. Безусловно, данный образ занимает одно из центральных мест в русской поэтической венециане. В связи с частотностью использования он уже стал так называемым «общим местом» в системе анималистических образов венецианского текста русской поэзии.

Образ крылатого льва был заложен в русский венецианский текст ещё в XIX в. Он был поэтически воплощён в произведениях К. Романова («Мост Вздохов»), А. Фета («Венеция ночью»), А. Майкова («Старый дож») и, разумеется, П. Вяземского – одного из репрезентативных представителей в контексте поэтической венецианы («Пожар на небесах, везде пожар...», «Венеция», «Ф.И. Тютчеву»,). Своё развитие образ крылатого льва получил и в XX в. Едва ли не каждый поэт упомянул его в своих произведениях:

- «В голубой простор глядел *крылатый / Лев* с колонны... » (И. Бунин «Восемь лет в Венеции я не был...»);

⁴ Автор ссылается на работу О.В. Соболевой «Венецианский текст в современной русской литературе: продолжение и преодоление традиции» // Вестник Пермского университета, 2010. – Вып. 5 (11) – С. 187.

⁵ Там же.

- «Над толпами, над веками / Равен миру и судьбе / Лев с раскрытыми крылами / На торжественном столбе» (В. Брюсов «Лев Святого Марка»);

- «Лев на колонне, и ярко / Львиные очи горят, / Держит Евангелье Марка, / Как серафимы крылат» (Н. Гумилёв. Венеция);

- Тонуший город, где твердый разум / внезапно становится мокрым глазом, / где сфинксов северных южный брат, / знающий грамоте лев крылатый... (И. Бродский. «Лагуна»).

- Налево / “Буцентавр” — золотая мадонна / И крылатый лев на носу, листающий книгу (Е. Рейн. «Морской музей в Венеции»);

- «Крылатый лев, свет в ажурной клетке» (А. Машевский. «Венеция»);

- «...и сонмы сбежавших из зоопарка / крылатых львов, туристов и голубей» (М. Шмулевич «Венеция»);

- «И снова приснится мне город крылатого льва» (В. Васюхин, из одноименного стихотворения).

В приведённых выше стихотворных примерах очевидно формальное постоянство: существительное *лев* всегда снабжено эпитетом *крылатый*. Однако анализируемый образ несмотря на его константность находит и иные формы своего раскрытия. Это проявляется, в частности, в лексических трансформациях, когда нивелируется постоянный эпитет и заменяется другим прилагательным, сходным по значению: «Летающим львам / И гуляющим голубям подарен был город» (С. Андреева «Венеция»). Наиболее утрированный образ крылатого льва эксплицирован в стихотворении Д. Бобышева «Львиный пост»: «Над рвом / крылатый лев сидит с крылатым львом / и смотрит на крылатых львов напротив: / в их неподвижно гневном развороте /, крылатость ненавядя и любя, / он видит повторенного себя. В этом поэтическом произведении становится особенно актуальной перифрастическая номинация Венеции – город крылатого льва (В. Васюхин) Нагромождение подобного характера, на наш взгляд, свидетельствует как о желании автора сделать акцент на значимости льва в концепции города в целом, так и иронически репрезентировать традиционно сложившийся в русской венециане образ. Кроме того, здесь наблюдается перекличка с не менее значимым и актуальным для русского венецианского текста образом зеркала («он видит повторенного себя») со свойственной ему двойственностью («ненавядя и любя»).

Наряду со львами, которые издавна облюбовали Венецию, неотъемлемой частью Сан-Марко являются голуби, представляющие

собой одну из важнейших сигнатур Венеции⁶. Если В. Розанов и В. Васюхин определяют Венецию как город львов, то для А. Ахматовой она – «золотая голубятня у воды». Поэтессе вторит И. Бродский, утверждая, что Венеция – это «лучшая в мире лагуна с золотой голубятней» («В Италии»). Образ голубей занимает значительное место в русском венецианском тексте, выполняя прежде всего функцию артефактов, без которых немислим образ города в целом:

- «Приснилась Венеция: *голуби*, сорный канал...» (из одноимённого стихотворения А. Пурина);

- «Солнце пригревало стены Дожей, / Площадь и воркующих, кипящих / *Сизых голубей*, клевавших зерна / Под ногами щедрых форестьеров» (И. Бунин «Восемь лет я в Венеции не был»);

- «Так с венецианских площадей / пугливо *голуби* неслись / От ног возлюбленной моей» (В. Ходасевич «Баллада»)

- «...Те, кто бессмертен, пахнут / водорослями, отличаясь от вообще людей, / *голубей* отрывая от сумасшедших шахмат / на торцах площадей» (И. Бродский «Венецианские строфы (2)») и др.

В «венецианской» поэзии XX в. наблюдаются семантические переключки – контаминация двух важных сигнатур: образа голубей и голубого цвета как основного в колористике венецианского текста. Такая тенденция наблюдается у О. Мандельштама: «Вот она глядит с улыбкою холодной / в *голубое* дряхлое стекло <...> И горят, горят в корзинах свечи, / Словно *голубь* залетел в ковчег» («Венеция»); у А. Пурина: «С *голубишной* вливаются в стекло / и звон церковей, и плеск над *голубятней*...» или «Раскину сказок лоск – и кану / в мечтаний омут *голубой*. / Там утро ветром *голубиным* / вздувает штору на окне» («Сентиментальное путешествие»); у В. Ходасевича «Но плещут в нём те *голубые* вихри, / Которые потом звучали мне / В сиянье солнца, в плеске чёрных гондол, / В летучей тени *голубя* и в красной / Струе вина...» («Встреча») и др. Художественное переосмысление, характерное для венецианского текста второй половины XX в., коснулось и анализируемого образа. Как правило, хрестоматийность образа голубей в русских стихотворениях венецианского цикла порождает функциональную однонаправленность, исполняя роль фона, на котором разворачиваются события: «Чу, голубинога хора / Вздох, воркованье и плеск» («Венеция» Н. Гумилёва). Согласно такому видению образа голуби являются частью объективной реальности. Однако в стихотворении «Итальянское лето» А. Радашкевича автор привносит коннотативные элементы в создание образа, раскрывая его сквозь призму субъективных воззрений: «... когда из-за угла / и за /

⁶ Термин Н.Е. Меднис.

пьяцеттой сквозь *гвалт* и крылья *глупых голубей* / тебе за весь невзрачный век воздастся...» Авторское позиционирование подобного рода характерно и для «Венеции» А. Машевского: «...Пред *голубями кишащую* / и пузырящуюся на краю / пеной собора...».

На наш взгляд, описанные выше образы занимают доминантное место в анималистическом «образном репертуаре»⁷ венецианского текста. Однако его структура конституируется и другими, менее репрезентативными, образами. Так, в стихотворении А. Вознесенского «Прощание с Венецией» возникает образ гуся: «и арок стрельчатые своды / сродни *гусиным перепонкам* <...> *ступни гусиные* показывая / пред прибывающей водою, – / Венеция? – / Царица Савская / поддериживает подолы». К другим «птичьим» образам, составляющим пласт венецианского текста, относится образ чайки: «И *чайка* — птица, *чайка* — дева / Всё опускалась и плыла / В волнах влюбленного напева, / Которым ты во мне жила» (А. Блок «Мы шли на Лидо в час рассвета»); «Умалишенный у Дворца Дожей / вздыхает, как узник, поделаясь пайкой, / остатками мозга – с тобой, прохожий, / остатками ужина с наглой чайкой» (В. Васюхин «Умалишенный у Дворца дождей»). В ряду анималистических образов можно выделить и венецианского кота, актуализированного в одноимённом стихотворении Е. Рейна, в «Сентиментальном путешествии» А. Пурина: «И ты, напоминая *кошку* / замашками ушедших рас, / взаправду или понарошку / слепящих не отводишь глаз». Неотъемлемой частью венецианского уклада являются мыши и крысы. Эти образы не были поэтически оформлены в венецианском тексте, однако их не обошли вниманием в прозе: И. Померанцев в эссе «Дохлая мышь», И. Бродский в «Набережной Неисцелимых».

Таким образом, в XX веке в русской поэзии происходит преломление классического венецианского текста посредством художественного переосмысления анималистических образов: сохраняя многовековую преемственность и отталкиваясь от традиционных константных образов, поэты привносят новые грани в их видение, дополняя и расширяя границы русской литературной венецианы.

Литература

1. Scarpa, T. Venezia è un pesce. Una guida. Milano: Feltrinelli, 2007. 128 р.
2. Бондаренко, В.Г. Венеция – заяц // http://www.ng.ru/style/2011-02-03/8_style.html

⁷ Термин М.Л. Гаспарова.

3. Бродский, И. Бродский И.А. Набережная неисцелимых: Эссе / Пер. с английского Г. Дашевского. СПб., 2005.

4. Розанов, В.В. Венеция // В.В. Розанов. Иная земля, иное небо... Полное собрание путевых очерков 1899-1913 гг. М.: Танаис, 1994. С. 219-230.

Ю. И. Голуб, Н. А. Надточий

Запорожский национальный университет

Запорожье, Украина

СЛОВАРЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный социум требует подготовки специалистов нового качества, так как сегодня обществу нужен не просто грамотный работник, но специалист – интеллектуальный, способный к самообразованию, умеющий свободно ориентироваться во всё возрастающих потоках информации, мотивированный на творческий подход к делу. В этой связи наблюдается повышение внимания к обучению способам самостоятельной работы. При этом наиболее общедоступным средством самообразования является словарь.

Для современного словаря характерна разнородность функционирования, обусловленная его предназначением для разных категорий пользователей. Так, по наблюдению Н.Ю. Шведовой [4, с. 167] со словарем может работать: 1) читатель-лингвист, по той или иной причине проверяющий лексикографа профессионально; 2) читатель словаря, обращающийся к нему как к собранию лексических единиц; 3) носитель языка, ищущий конкретную лингвистическую справку; 4) иностранец, пользующийся словарем как нормативным справочником и учебным пособием. Разнородность функционирования определяет различные требования, предъявляемые к словарю, в результате чего он должен объединить в себе качества научного труда, адекватно отражающего лексический уровень языка, и удобного справочного пособия, доступного среднему пользователю. Выполнение этой задачи в принципе трудно осуществить, что стимулирует дальнейшие поиски в области теории и практики лексикографии и обеспечивает **актуальность** подобных исследований.

Проблема улучшения лексикографической продукции, повышения её обучающей роли освещается в работах многих ученых [3; 6; 7]. **Целью** нашего исследования является определение возможностей эффективного использования словарей разных типов на

различных этапах занятий по английскому языку, а также в ходе организации самостоятельной работы студентов.

Как уже отмечалось, словарь выполняет ряд функций нормативного, информативного, коммуникативного характера. При этом одной из наиболее важных функций практической лексикографии является функция обучающая. Возникновение первых лексикографических справочников, где и когда бы это не происходило, прежде всего, было связано с образовательными потребностями. Необходимость научить понимать и правильно использовать определенное количество лексических единиц стала толчком для создания силлабариев в Месопотамии, древнеегипетских ономастиконов, глоссариев средневековой Англии. В ходе развития лексикографии появилось много других важных функций, но при этом словари остаются эффективным средством обучения языку, в том числе иностранному.

Известно, что среди важнейших элементов, обеспечивающих и обуславливающих эффективность обучения иностранному языку, одно из первых мест принадлежит средствам обучения. Количество и характер средств обучения, используемых в практике преподавания английского языка, разнообразно. Средства обучения призваны оказывать помощь при восприятии, запоминании нового материала, при его активизации.

Однако большинство обучающихся иностранному языку не воспринимают словарь, даже двуязычный, как действенное средство обучения. Они считают словарь хранилищем значений слов, а не средством повышения уровня владения языком. Вместе с тем, очевидно, что формирование необходимого уровня учебной автономии невозможно без сформированных навыков использования словарей. Искусство работы со словарями разных типов может пригодиться не только в процессе овладения иностранным языком, но и для решения различных по сложности коммуникативных, академических или профессиональных задач на любом языке, особенно иностранном.

На современном этапе развития лексикографии происходит изменение многих жанров словарей и усиление их учебной ориентации. Так, учебный словарь действительно может быть использован не просто как справочный материал, но и как самостоятельное учебное пособие по развитию всех видов речевой деятельности и формированию коммуникативной компетенции. Достичь подлинной автономии можно только в случае наличия соответствующей подготовки обучающихся, таким образом на первый план выходит задача ликвидации лексикографической безграмотности.

При этом необходимо научить студентов правильно пользоваться словарем, что невозможно без знания специфики макро- и микроструктурной организации словарей разных типов.

Использование словарей разных типов возможно на различных этапах занятия: при проведении лексической зарядки, при введении новой лексики, в процессе её активизации [1].

На этапе лексической зарядки (*warming-up*) можно заранее дать задание (перед новым занятием) выбрать слово в словаре и выписать или заучить словарную статью о нём. «Ведущий» сообщает первую букву своего слова и содержание статьи. «Участник игры» должен отгадать это слово. Затем студенты меняются ролями. Эта простая игра помогает учащимся научиться понимать слово по дефиниции и расширяет словарный запас. Возможно использование этой игры для тренировки активного словаря. Игру можно усложнить запретом подсказки первой буквы.

Словарь активно используется для введения новой лексики. Новые слова урока (для активного запоминания) студенты выписывают с соответствующими дефинициями, грамматической информацией (*transitive, countable, irregular plural etc*), синтаксическим параметром – сочетаемостью слова с предлогами, глагольными формами и лексическими единицами другой частеречной принадлежности (*verb + gerund*), вербальными иллюстрациями из учебника, художественной литературы или собственными авторскими примерами. Для выполнения такой работы роль толкового словаря трудно переоценить. Данный вид деятельности помогает студентам увидеть и понять вариативность английской лексики, её внутреннюю и внешнюю системность.

На этапе активизации лексики можно использовать следующее задание. Преподаватель выписывает пять слов, дает 5-7 минут, чтобы найти или вспомнить следующую информацию по каждому слову: часть речи, произношение, пример. Упражнение *matching* где необходимо соотнести слова с их значениями (предварительно выписанными из словаря) также будет способствовать запоминанию новой лексики. Этой же цели будет служить задание на составление словообразовательного гнезда определенной лексической единицы – то есть на поиск слов-дериватов. Выполнить это задание помогут словари, в которых в определенной мере раскрывается словообразовательная системность. Так, в словаре *Collins COBUILD English Language Dictionary* некоторые суффиксальные производные включаются в словарную статью корневого слова с указанием частеречной принадлежности и других грамматических характеристик.

Словообразовательный параметр представлен также в словарях *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, *Longman Dictionary of Contemporary English*. Включение дериватов в словарные статьи корневых слов даёт человеку, изучающему язык, ключ к системе словообразования, обращает его внимание на наиболее продуктивные аффиксы, а это, в свою очередь, позволяет самостоятельно семантизировать новые производные слова.

Активизация лексики требует также знания лексико-семантических и тематических групп, в которые входит исходное слово. Это предполагает работу с идеографическими словарями, построенными по тематическому принципу (например, *Longman Lexicon of Contemporary English*). Межсловные семантические системные связи могут отражаться и в словарях, построенных по алфавитному принципу. Так, синонимы, антонимы, слова с близким и контрастирующим значением включаются в словарные статьи, например, в *Collins COBUILD English Language Dictionary*, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*.

На этом же этапе возможна работа со словарем синонимов, что помогает не только систематизировать уже имеющиеся знания об определенном лексическом ряде, но и расширить этот ряд. Упражнения на замену определенной лексической единицы ее синонимом способствуют формированию компенсаторной компетенции, вырабатывая у студента способность сформулировать мысль несколькими способами.

Работа со словарем фразеологизмов будет способствовать не только формированию лексической, но и социолингвистической компетенции, так как знакомство с фразеологическим составом языка дает возможность лучше понять культуру и мировоззрение народа, язык которого изучается.

С этой же целью рекомендуется использование энциклопедий различного типа. Так, при упоминании в учебных художественных текстах различных имен собственных, явлений из различных областей человеческой деятельности (науки, техники, искусства) преподавателю необходимо обратить внимание студентов на данное явление. Заданием может быть нахождение дополнительной информации о данном человеке или явлении, географическом названии и т.д. Такого рода задания будут способствовать расширению кругозора студентов и повышению уровня образованности. А также они помогут студенту понять замысел автора и проанализировать произведение с литературоведческой и лингвистической точек зрения. Следует