

- дають можливість студентів уже у вузівській аудиторії відчувати себе «професіоналом»;
- на заняттях (якщо використовувати активні методи навчання) з'являється можливість розвивати у студентів важливі здібності до спільного прийняття рішень, творчого професійного мислення тощо;
- студенти не просто розвивають мислення, відтворюють набуті знання, а й застосовують їх у практико-орієнтованій діяльності, сприяють залученню їх до вирішення проблем, максимально наближених до професійних.

Ми пропонуємо під час роботи зі студентами використовувати наступні типи проектів (таблиця 1.)

Таблиця 1

<b>Типи проектів</b>	
<b>Типи проектів</b>	<b>Характеристика проектів</b>
Творчі	Учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Результати цих проектів намічаються на початку їх виконання або вимальовуються лише в кінці.
Ігрові	Виконуються, як правило в позаурочний час. Це достатньо об'ємні, тривалі, за допомогою яких планують вирішити ту або іншу складну проблему, значиму для всіх учасників проекту.
Дослідницькі	Такі методи, як правило, не мають детально проробленої структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається і далі розвивається, підпорядковуючись жанру кінцевого результату.
Інформаційні	Цей тип проектів припускає аргументацію актуальності узяті теми, визначення джерел інформації, висування гіпотез рішення зазначеної проблеми.
Практико-орієнтовані	Такі проекти проводяться в рамках одного предмета. При цьому обирається найбільш складні розділи або теми.
Монопроект	Цей тип проектів спрямований на ознайомлення учасників проекту з об'єктом, аналіз і узагальнення фактів.
Міжпредметні	Результат діяльності учасників цього проекту відрізняється чітким визначенням і стосується їх соціальних інтересів.

Виходячи з потреби мати єдину структуру проектної діяльності і надати більшу свободу творчості педагогам, доцільно на заняттях відокремлювати три етапи проектної діяльності:

- *пошуково-дослідницький* (пошук та обґрунтування проблеми; збір інформації; вибір оптимального варіанту; дослідження проблеми; аналіз майбутньої діяльності; самоосвіта);
- *технологічний* (виконання технологічних операцій; опрацювання ідей; самоконтроль своєї діяльності; контроль якості; оформлення проекту);
- *заключний* (оцінка результатів; оцінка проекту; самооцінка проекту; висновки; рефлексія; захист проекту; аналіз успіхів і помилок).

Перспективність цієї статті в тому, що вона показує всього один із аспектів використання методу проекту у розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів під час проведення лекційних і практичних занять у вищих навчальних закладах.

#### Література

1. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41-45.
2. Перверзев Л. Проектный подход и требования к учителю // Дайджест педагогических идей та технологій. – 2003. – № 2. – С. 26-28.
3. Сиденко А. Метод проектов: история и практика применения // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 96-111.

#### Габидуллина А. Р.

#### МЕТАТЕКСТ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Понятие «метатекст» (МТ) трактуется в научной литературе по-разному: 1) комментарий речевого поведения как говорящего, так и слушающего (В. А. Шаймиев), комментарий текста только говорящим (Т. Я. Андрющенко), 2) сфера действия метапоказателя: макротекста, текста или части текста (Ю. М. Бокарева, Н. К. Рябцева и др.); 3) специальные языковые и параязыковые средства (метатекстовый компонент текста), применяемые автором для облегчения восприятия текста и для более полного его усвоения адресатом (Л. В. Всеволодова, Н. П. Перфильева и др.).

Мы будем использовать термин «метатекст» как комментарий учителя и учащихся по поводу своего или «чужого» текста. Цель статьи – показать своеобразие МТ в речевой деятельности одного из участников учебно-педагогического дискурса (УПД) – учителя.

В речевом поведении педагога наблюдаются два типа метатекстов, с помощью которых педагог либо комментирует тот или иной аспект собственного речевого произведения, либо регулирует познавательную деятельность школьников. По отношению к содержанию учебного занятия они играют вспомогательную, но важную роль, так как связывают предметный и коммуникативный смыслы общения, эксплицируя самые разные аспекты речевого взаимодействия, порождения текста и его связь с коммуникативной ситуацией. В основе МТ лежит, на наш взгляд, любое сообщение, имеющее своей целью комментарий, объяснение, констатацию или оценку учителем своих собственных коммуникативных действий и познавательных действий учащихся. За пределами самого предмета (содержания) разговора они касаются «техники» ведения беседы: способа выражения мыслей, формы изложения, отношения собеседника к избираемому оформлению речи, т. е. внешних моментов участия в общении, «обслуживания» бесперебойности и надежности «канала связи». С помощью МТ

учителя следят за понятностью, нормативностью, соблюдением выдерживания необходимых параметров речи (тема, громкость, четкость артикуляции, ясность изложения), регулируют ведение диалога и управление им: захват инициативы и ее отстаивание, ввод и подготовка собственных слов, прерывание, контроль внимания и понимания, исправление ошибочности и оценка избранных средств выражения, замечания по поводу настроения, физического и психического состояния собеседника и его речевых умений и способностей, а также уместности темы, сосредоточенности на ней и учета условий протекания разговора.

Первую группу можно назвать иннективным метатекстом [5], или метаречью. В пропозициональное содержание данных метавысказываний педагога входит компонент, эксплицируемый при помощи ряда средств: локутивных глаголов (глаголов говорения): *А теперь поговорим о постановке тире между подлежащим и сказуемым*; иллокутивных глаголов (отражающих речевую интенцию): *Сейчас я докажу вам, что после шипящих под ударением не всегда пишется гласный О.*; существительных, прилагательных, причастий, наречий того же глагольного корня: *Мой рассказ был бы неполным, если бы я не...*; придаточных предложений, в пропозициональной части которых содержится отсылка к другому речевому акту, упоминание факта говорения: *Следующая проблема, которую мы будем обсуждать, касается...*; ряда эллиптических глагольных сочетаний с семей продолжения действия, где глаголы говорения опущены: *Продолжим (говорить)*; *Далее (поговорим) о суффиксах*; глаголов ментального восприятия: *думать, показывать, иметь в виду, считать* и др.

Функции метаречи педагога могут быть такими: 1) указание на тему и цель занятия: *Сегодня на уроке мы будем изучать ...*; 2) обоснование выбранной стратегии и тактики: *Мы проведем урок в форме сказки, чтобы...*; 3) номинация жанра: *Дадим определение..., Сформулируем определение..., Как можно определить...? Есть такое правило...; Сформулируем алгоритм...; Приведем доказательство...; Сформулируем проблему...; 4) упорядочение изложения: В первую очередь остановимся на...; Начнем с правила, которое звучит так...; А теперь перейдем к ...; указание на этап работы: *Сейчас отправимся в путешествие по словарю*; 5) определение последовательности информации: *Что нам нужно рассмотреть в первую очередь? Что мы рассматриваем при определении? Самый первый признак; Определим последовательность действий*; 6) ранжирование информации (основной, дополнительной и пояснительной): *А сейчас самое главное...; Кроме того, надо подчеркнуть, что...; Дополнительно к моему объяснению прочитаем параграф учебника*; 7) указание на логическую связь данного высказывания с предыдущим: *Итак, почему здесь ставится двоеточие, а не тире?* 8) поддержание структурности информации: *Будем работать с несколькими группами примеров; Разберем несколько примеров; Приведем пример*; 9) добавление информации: *Далее; Кроме того, следует добавить, что...*; 10) оценка выражения с точки зрения удачности / допустимости / правильности и т. п. (*Не могу подобрать более точного слова*), авторизация выражения (*Прочитую слова Пушкина...*) и т. д.; 11) указание на текущее информационное состояние участников общения (соотнесенность текущего, предшествующего и последующего общения): *Мы уже обсуждали эту проблему; Эта часть речи вам уже знакома, а наша задача на уроке – ...; Вспомним...; Вернемся...*[2, с. 57].*

Одной из самых распространенных метаречевых операций, встречающихся в речи преподавателя, является переформулирование, включающее в себя повтор, парафразирование и самокоррекцию. Так, парафразирование представляет собой ретроспективно устанавливаемое между двумя языковыми выражениями отношение семантической эквивалентности, которое может варьировать в довольно больших пределах. Основная функция парафразирования заключается в уточнении, пояснении говорящим некоторых элементов речи: *Имена склоняются, а глаголы спрягаются. – Что значит склоняются и спрягаются? – Склоняются, т. е. изменяются по надежам, спрягаются – изменяются по лицам в настоящем и будущем времени.* Парафраза часто выступает в роли дефиниции по отношению к поясняемому выражению. Данная операция носит ярко выраженный превентивный характер.

Метавысказывания, обозначающие пространство мысли и речи, продвигающие, ориентирующие адресата в данном пространстве, одновременно являются и формулировками учебных действий (*Образование причастий подчиняется особым правилам. Сегодня мы их изучим*). **ИЗУЧИМ** – одновременно и целеустановка, и средство связи с последующей частью текста, комментирующее разворачивающийся дискурс).

Вторая группа жанров – интерперсональные (Н. Турунен), метадIALOGОВЫЕ (Ю. Л. Лопатина) высказывания, или метакоммуникативы (Г. Г. Почепцов, В. И. Карабан, Н. Г. Наумова, И. С. Шевченко, D. Wunderlich, M. Stubbs). Это высказывания диалога, областью референции которых является сам диалог. Метакоммуникативы связаны с общей организацией речевого взаимодействия и выступают, наряду с другими средствами, в качестве инструмента социально важного процесса согласования фоновых ожиданий и взаимного уточнения значений, позволяющих участникам взаимодействий представлять свое поведение и свои высказывания как приемлемые и разумные. Здесь имеет место актуализация фоновых ожиданий. Их функция состоит в регуляции взаимоотношений коммуникантов.

Это могут быть: 1) общие функции – знаковое управление поведением партнера (в основных формах: детерминация речевого поведения партнера; детерминация мыслительной активности партнера; смешанные формы детерминации); функция структурирования диалога как целостного образования; 2) частные функции: предложение партнеру модели поведения; влияние на мотивацию партнера к совершению определенных действий (мотивировать сопутствующие речевые шаги, собственное речевое поведение, побудить собеседника к совершению практических действий, поощрить партнера к дальнейшим усилиям); формирование психологической готовности партнера к восприятию последующего сообщения; обоснование выбранной стратегии и тактики; прекращение диалога путем перенесения общения на будущее; побуждение партнера к речевой деятельности; детерминация пространственно-временных и социально-ролевых параметров диалога; психологическая защита, противодействие психологической агрессии, экспансии партнера; запрос поддержки партнера; коррекция интерпретации высказывания и поведения; побуждение партнера к эксплицитному уточнению своей мотивации; побуждение партнера к осознанию неуместности своего поведения; побуждение партнера к выбору определенной темы речи; побуждение к прекращению речевого контакта; побуждение

партнера к соблюдению постулата истинности; побуждение партнера к предоставлению сведений определенного характера; извинение за нарушение правила речевого общения (демонстрация партнеру своей нормативности); фатическая (контактоустанавливающая) функция; демонстрация своего оценочного отношения к партнеру (формирование у партнера представления об отношении говорящего к нему); создание позитивного образа говорящего [3, с. 5-6].

Формальным признаком высказывания такого типа является наличие в его составе словесных единиц, обозначающих коммуникативные процессы. Метакоммуникативы являются разновидностью регулятивных средств языка (А. А. Романов). «В условиях гармоничного общения, взаимопонимания и выполнения правил общения метакоммуникация избыточна. Она появляется в (потенциальных) точках рассогласования общения. Это невыполнение конферсационных максим и, шире, правил общения» [4, с. 9]. Чаще всего к метакоммуникативам в УПД относятся речевые жанры (РЖ) «замечание» и «коррекция», структурными элементами которой являются 1) констатация ошибочности ответа; 2) неправильное определение признаков явления или неправильная формулировка теоретических высказываний; 3) обоснование сказанного. Типичными языковыми показателями коррекции являются высказывания типа *Ты ошибся...*, *Это не совсем так...*, *Это неверно...*, *А кто думает иначе?* и под.

Мотивом РЖ коррекции является не просто констатировать положение дел, но побудить ученика к определенному действию, например, к тому, чтобы осознать несоответствие своего поведения определенным нормам и правилам (многие из которых представлены в максимах Г. П. Грайса).

Нарушения максимы количества, например, могут выражаться в недостаточно информативных высказываниях. Приведем примеры замечаний педагога, основная цель которых заключается в предупреждении данных нарушений, корректировании речи школьника: 1) – *Как у тебя дела, Оля?* – *спросила Евгения Лаврентьевна.* – *Что дома?* – *Нормально,* – *ответила я.* *Евгения Лаврентьевна поморщицалась.* – *А с товарищами?* – *Нормально.* – *Ты, Оля,* – *сказала Евгения Лаврентьевна,* – *пишешь стихи. Значит, ищешь самые лучшие слова для того, чтобы выразить мысль. И уж ты могла бы не употреблять этого пустого, бессмысленного слова «нормально». Что значит «нормально»? Я молчала* (В. Киселев. Девочка и птицелет);

С нарушением максимы качества (истинности) учитель сталкивается в высказываниях, где есть противоречия. Наиболее распространенным нарушением максимы качества в учебной коммуникации является одновременная соотнесенность референта с разными точками отсчета: – *Однородные члены предложения выражены наречием и обстоятельством.* – *Зросте! Все в кучу собрала: и части речи, и члены предложения. Выразись точнее!*

Отклонение от темы (нарушение максимы релевантности) регулируется педагогом с помощью метакоммуникативных высказываний: *Ближе в теме! Вспомни, какой вопрос я задала. Не отклоняйся от темы. Не уходи в сторону* и т. п. Постулат способа требует от говорящего ясности, последовательности и недвусмысленности выражения своих мыслей. Метакоммуникативными нам представляются замечания *Выражайся яснее! Короче! Точнее!* и т. п. Учитель следит за чистотой речи (*Повтори еще раз, но без всяких «короче» и «как бы»*), точностью (*Окончание разве образует новое слово?*) и т. д.

К сбою в учебной коммуникации может привести искажение такого параметра коммуникативной ситуации, как обстоятельства, когда нарушаются условия места и времени коммуникации или же помехи идут от присутствия третьего лица. В этом случае корректируется неуместность речевого действия партнера: *Не здесь об этом; Не будем сейчас это обсуждать* и др.

Нарушения «канала связи» тоже могут приводить к коммуникативной неудаче. Сюда относятся дефекты речи собеседников, плохая дикция, искаженный грамматический строй высказываний, интонационная невыразительность речи, речь-скороговорка, наличие звуков-паразитов, плохой почерк и т. д. Замечания учителя направлены на восстановление канала связи: *Говори громче! Произнеси четко! Ну и почерк! Не зря говорят: почерк – это лицо человека. Медленнее, пожалуйста! Не надо мне «Так удобно», надо красиво* (об оформлении записи на доске).

Важную роль в УПД играет код (язык, стиль общения). Предметом коррекции может стать ошибка или неточность в языковом оформлении высказывания школьника: – *Назовите существительные, обозначающие овощи.* – *Капуста, морковь, буряк...* – *Только не «буряк»! Замени синонимом.* Учитель проверяет общность кода: *Что ты имеешь в виду, говоря...? Слово «транскрипция» значит...*

Предметом коррекции учителя может быть форма сообщения ученика. Реплики педагога касаются типа текста (*Ты рассуждай, а не рассказывай*), жанра речи (*Ты сначала дай определение, а уж потом примеры приводи*), соответствия высказывания школьника особенностям устной или письменной речи: *Не забудь точку в конце предложения поставить. Не «пóняла». а «понялá»!*

«Ключ» – оценка эффективности речевого события – тоже находит свое отражение в метаречевых высказываниях: *Надеюсь, все понятно? Думаю, мы сегодня работали плодотворно.* Оценочные высказывания учителя являются разновидностью метатекста (о них подробнее в нашей статье [2]).

Важной функцией метатекста учителя является индексирование типа речевого акта. Например, идентификация намерений (*Я ведь хотела тебя похвалить; Ну и зачем ты это говоришь?*), различная оценка намерений (*Не думаю, что стоит спорить*), индексирование типа речевого акта (*Это не угроза, а предупреждение*).

Приведенные выше метакоммуникативные значения могут реализовываться вместе: *А теперь перейдем к самому важному / приятному / неприятному / сложному ...* – здесь содержится указание на дискурсивную стратегию говорящего и одновременного на его отношение к содержанию речи.

Итак, метавысказывания учителя являются коммуникативно значимыми элементами учебно-педагогического дискурса и призваны обеспечить управление деятельностью школьника в интересах учителя как ведущего участника учебной интеракции. Метатекст педагога имеет как содержательную (преимущественно в метаречи), так и регулятивную (преимущественно в метакоммуникативах) природу. Нужно отметить, что

различные типы жанров МТ представлены в учебно-педагогическом дискурсе неравномерно. Метадиалогических высказываний учителя значительно больше, чем метаречевых, что связано со сравнительно невысокими возможностями вторых по управлению поведением обучаемых. Метакоммуникативы же представлены широко и разнообразно (например, пояснение сказанного, характеристика речевого поведения, коррекция высказывания, предупреждение, предписание и т. п.) в связи с широкими возможностями, которыми они располагают для воздействия на ученика и побуждения его к определенным действиям.

#### Литература

1. Габидуллина А. Р. Оценочные высказывания в педагогическом дискурсе // *Лінгвістичні студії: Зб. наукових праць. Випуск 12.* – Донецьк: ДонНУ, 2004. – С. 280-287
2. Десяева Н. Д. Педагогическая речь как средство обучения // *Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения.* – Саранск: Мордов. гос. пед. ун-т, 1999. – С. 5-63
3. Лопатина Ю. Д. Метадиалогический дискурс: описание феномена, структуры и функции: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 16 с.
4. Пигрова Е. К. Метакоммуникативные маркеры в устной спонтанной речи: Автореф. канд. дисс. – СПб, 2001. – 24 с.
5. Шаймиев В. А. Метадискурсивность научного текста (на материале лингвистических исследований): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – СПб, 2000. – 46 с.

#### Гаврилова Е. В.

### СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена методу сопоставительного исследования применительно к лексике близкородственных языков, что является целью исследования. Актуальность исследования определяется возрастающим интересом и перспективностью анализа лексики близкородственных языков на синхронном уровне.

Научные основы сопоставительной лингвистики восходят к концу XVIII – началу XIX в., когда языкознание сформировалось как научная область благодаря открытию сравнительно-исторического метода. Одновременно со становлением сравнительно-исторического языкознания были заложены основы сопоставительного исследования языков на синхронном уровне.

Сопоставительный метод направлен в первую очередь на выявление различий между сравниваемыми языками. Он особенно эффективен применительно к родственным языкам, так как их контрастные черты проступают наиболее ярко на фоне сходных черт. Если сравнительно-исторический метод базируется на установлении соответствий, то сопоставительный метод – на установлении несоответствий, причем нередко то, что диахронически является соответствием, синхронически предстает как несоответствие. Сопоставительный метод устанавливает между сравниваемыми языками отношение контраста, которое в зависимости от уровня проявляется на фонологическом уровне, в грамматических, синтаксических, семантических, лексемных расхождениях. «Вполне ясно, что синхронический аспект важнее диахронического, так как для говорящей массы только он – подлинная и единственная реальность» [11, с. 95].

В системе каждого национального языка проявляются элементы, с одной стороны, общие и с родственными и со структурно отдаленными языками, а с другой – национально-самобытные, специфические для данного языка. Сопоставительное изучение систем родственных и неродственных языков дает возможность более глубоко раскрыть и описать как общие процессы, так и национально-специфические явления.

Русский и украинский языки являются генетически родственными, развившимися из единой основы – древнерусского языка. Они имеют много общего в лексическом составе, фонетическом строе, грамматической структуре. Это сходство материально подтверждается общностью происхождения и близостью исторических путей развития русского и украинского народов – носителей этих языков; элементы, отражающие специфические черты каждого из близкородственных языков, свидетельствуют о внутренних структурных процессах, происходящих в каждом из них в отдельности, а также о видах и характере контактов каждого из этих языков с другими родственными и неродственными языками на различных исторических этапах их развития. «Контакты украинского языка с другими славянскими ... определялись прежде всего его исторической близостью» [5, с. 187]. Взаимодействие русского и украинского языков в различные исторические периоды было и остается одним из сильных источников обогащения их лексики в целом.

Сопоставление, например, русской и украинской лексико-семантических систем обнаруживает известные трудности, особенно выразительно проявляющиеся при переводе с одного языка на другой. «Давно уже отмечена ошибочность мнения, – писал выдающийся украинский поэт М. Ф. Рильский, – будто бы переводить с близких языков легче, чем с языков далеких. Перевод на украинский язык, скажем, с русского или белорусского представляет специфические, не всегда преодолимые трудности. Одна из этих опасностей – существование в родственных языках слов, которые одинаково или почти одинаково звучат, но обозначают разные вещи ... Из таких примеров можно составить целый словарь» [10, с. 114-115].

В любом языке существуют слова, совпадающие по предметно-логическому значению, но различающиеся по наличию или характеру экспрессивно-стилистического компонента в семантике слова, что дает возможность исследовать коннотацию как отдельную сферу содержания слова.

Словари, прежде всего, подчеркивают у коннотации признак дополнительности к денотативному аспекту значения [ЛС], [СЛТ], [NWD], [HD]. Этот же признак вторичного к денотативному значению называется и в большинстве лингвистических работ [1], [2], [3], [4], [6], [8], [9] и др. Большинство лингвистов в семантическую структуру коннотации включают эмоциональный, экспрессивный, оценочный и стилистический компонент значения.

Сравним употребление генетически родственной лексики в русском и украинском языках на примерах художественной литературы.

Устаревшие слова имеют в русском и украинском языках четко выраженную окрашенность. В роли архаизмов обычно выступает лексика старославянского или древнерусского происхождения. Однако в словарном