

БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ УНІВЕРСІТЭТ

УДК 811.161.3 (072)

Васюковіч Людміла Сяргееўна

**ЛІНГВАДАКТЫЧНАЯ МАДЭЛЬ ВУЧЭБНАГА ТЭКСТУ
ПАДРУЧНІКАЎ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ДЛЯ СТАРШАЙ СТУПЕНІ
АГУЛЬНААДУКАЦЫЙНАЙ ШКОЛЫ**

13.00.02 – тэорыя і методыка навучання і выхавання
(беларуская мова)

Аўтарэферат дысертацыі
на атрыманне вучонай ступені
доктара педагагічных навук

Навукова-
бібліяграфічны
аддзел

Мінск 2005

Работа выканана ў Павукова-метадычнай установе "Нацыянальны інстытут адукацыі" Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Навуковы кансультант: доктар педагагічных навук, прафесар

Протчанка Васіль Ульянавіч

Навукова-метадычная ўстанова "Нацыянальны інстытут адукацыі" Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Афіцыйныя апаненты: доктар філалагічных навук, прафесар
Канюшкевіч Марыя Іосіфаўна, УА "Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы",
кафедра рускай мовы

доктар педагагічных навук, прафесар
Казімірская Іна Іванаўна, Беларускае дзяржаўнае ўніверсітэце, кафедра педагогікі і праблем развіцця адукацыі

доктар педагагічных навук, прафесар
Чэчат Віктар Уладзіміравіч, УА "Беларускае дзяржаўнае педагагічнае ўніверсітэце імя Максіма Танка", кафедра прыватных метадак Інстытута павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў

Апаніруючая
арганізацыя:

УА "Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.А.Куляшова"

Абарона адбудзецца 23 снежня 2005 года ў 15.00 на пасяджэнні савета Д 02.01.21 на абароне дысертацый на атрыманне вучонай ступені доктара педагагічных навук пры Беларускам дзяржаўным ўніверсітэце па адрасе: 220050, г.Мінск, вул. К.Маркса, 31; 226-55-41.

З дысертацыяй можна знаёміцца ў Фундаментальнай бібліятэцы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта.

Аўтарэферат разасланы "22" лістапада 2005 г.

Вучоны сакратар савета Д 02.01.21
кандыдат педагагічных навук,
дацэнт



І.У.Ігнатавіч

АГУЛЬНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА ПРАЦЫ

Актуальнасць тэмы даследавання. Закон Рэспублікі Беларусь “Аб адукацыі”, Канцэпцыя рэформы агульнаадукацыйнай школы, Канцэпцыя профільнага навучання, іншыя дырэктыўныя дакументы ў якасці стратэгічнай задачы фармулююць павышэнне якасці падрыхтоўкі выпускнікоў агульнаадукацыйных устаноў. Адна з асноўных задач агульнаадукацыйнай арганізацыі – забяспечыць якасць адукацыі: дыферэнцыяцыя лінгвістычнага зместу, удасканаленне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій, аптымізацыя сродкаў навучання, да якіх адносіцца вучэбны тэкст (ВТ).

На сённяшні дзень тэорыя вучэбнага тэксту школьнага падручніка пераадолела перыяд актыўных практычных пошукаў і дэманструе якасны пераход ад эмпірычнага да тэарэтычнага ўзроўню, вылучэнне праблем кампанентаў вучэбнай кнігі ў самастойны пакірунак навуковых даследаванняў. Гэтую акаліччасць важна падкрэсліць, паколькі практыка стварэння падручнікаў доўгі час апырджвала развіццё тэорыі гэтага жаўру вучэбнай літаратуры.

У станаўленні метадыкі як практыка-арыентаванай дысцыпліны прасочваюцца этапы (“парадыгмы ведаў”, паводле Т. Куна), што вызначаюць якасныя ступені ў развіцці пэўнай навукі. Высокімі дасягненнямі ў галіне тэксту вучэбнай кнігі назначаны 70-80-я гады ХХ ст., калі фарміраваліся сутнасныя паняцці, асноўныя палажэнні тэорыі школьнага падручніка. Манаграфічныя даследаванні А.Р. Аруцюнава, І.Л. Бім, У.П. Бяспалькі, Д.Д. Зуева і інш. на канцэптуальным узроўні абавольнілі вопыт і праектавалі падыходы да асэнсавання кампанентаў вучэбнай кнігі.

Набыткі педагагічнай думкі 70-80 гадоў ХХ ст. дазволілі вылучыць вучэбны тэкст як аб’ект навуковага асэнсавання, стварыць аб’ектыўную аснову для грунтоўнай распрацоўкі вузлавых праблем: структура вучэбнага выдання, яго тэкставыя і пазатэкставыя кампаненты (Д.Д. Зуев, Л.Я. Зорына, В.В. Краеўскі); абгрунтаванне лінгвістычнага зместу падручніка (У.К. Андрэенка, В.С. Цэтлін, М.С. Яўнэвіч); вызначэнне псіхалагічных асноў стварэння вучэбнай кнігі (А.Д. Бажовіч, Л.А. Канцавая); рацыянальныя прыёмы працы з вучэбным тэкстам (С.М. Бандарэнка, Г.Г. Гранік, Л.А. Канцавая); разуменне вучэбных тэкстаў (Л.П. Даблаев, А.М. Сохар).

Дасягненні расійскай педагагічнай думкі 70–80-х гадоў ХХ ст. абумоўлены, па-першае, канцэнтрацыяй навуковага патэнцыялу ў галіне распрацоўкі школьнага падручніка, што разглядалася як стратэгічная дзяржаўная задача, па-другое, дамінаваннем ідэі стабільных падручнікаў па ўсіх прадметах. У савецкай

школе, закліканай гарантаваць якасную сярэдняю адукацыю для ўсіх без выключэння выпускнікоў, устанавілася высокая планка патрабаванняў да ведаў, уманняў і навыкаў. У каардынатах таго часу падручнікі, зацверджаныя ў якасці стабільных, павінны былі забяспечыць належны адукацыйны ўзровень. Мажліва, з сучасных пазіцый, калі прапануецца дэмакратычнае мноства варыянтаў надбазавага мінімуму, гэта можна расцэньваць як недахоп. Аднак нельга не прызнаць, што стабільныя вучэбныя кнігі, якія штогод удасканальваліся, праходзілі сур'ёзныя экспертызы, адпавядалі заяўленым стандартам. Так, падручнікі па беларускай мове, распрацаваныя У.К. Андрэнкам і М.С. Яўневічам, вытрымалі 15 перавыданняў, былі бяспрэчным узорам навуковай і метадычнай думкі, дэманстравалі ўзровень дасягненняў беларускай лінгвістыкі і дыдактыкі.

Вырашэнне задач сённяшняй рэформы адукацыі непасрэдна звязваецца з пераходам школы на новы змест і сродкі навучання, галоўным з якіх з'яўляецца сучасны, даступны для разумення вучняў школьны падручнік. Падрыхтоўцы высакаякасных выданняў як “задачи дзяржаўнай важнасці” (Р. Шкраба) спрыяла зацвярджэнне на рэспубліканскім узроўні комплекснай ведамаснай праграмы “Падручнік”, мэтай якой з'яўляюцца “стварэнне ў 1998–2010 гадах нацыянальных вучэбна-метадычных комплексаў для вучэбных устаноў усіх тыпаў з улікам абнаўлення зместу адукацыі; стварэнне айчынай школы навуковых даследаванняў у галіне ўдасканалення распрацоўкі вучэбна-метадычных комплексаў для базавага, павышанага і паглыбленага ўзроўняў”. Згодна з асноўнымі накірункамі дакумента, у Рэспубліцы Беларусь створана новае пакаленне школьных падручнікаў па беларускай мове паводле праграм для сярэдняй школы, распрацаваных пад кіраўніцтвам праф. В.У. Протчанкі і праф. Г.М. Малажай. Падрыхтаваныя падручнікі — сведчанне плённай працы, якая, безумоўна, забяспечвае належны ўзровень моўнай падрыхтоўкі вучняў. На фоне важкіх практычных набыткаў яшчэ выразней выступае праблема аптымальных тэарэтычных падыходаў да зместу і пабудовы вучэбных выданняў. Адна з вядучых у гэтым плане – праблема якасці тэкстаў для сучаснага школьнага падручніка.

Аналіз прац, выкананых у рэчышчы тэорыі школьнага падручніка і яго кампанентаў у метадыцы выкладання беларускай (Н.С. Віслабокава, М.І. Канюшкевіч, Ф.М. Літвінка, Г.М. Малажай, Л.А.Мурына, Г.І. Нікалаенка, І.І.Паўлоўскі, В.У. Протчанка, М.Г.Яленскі, М. С. Яўневіч і інш.), рускай (Т.С. Кудраўцава, С.І. Меншыкава, А.В. Пасановіч, Т.Б. Цыпляева, Л.П. Шырабокава і інш.), замежных (Б.Блум, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, М.І. Гез, М.В. Кларын, Г. Нойнер, Р.П. Мільруд, А.І. Пасаў, Д. Хамблін, Л.У. Хвядчэня, Д. Шэйлз і інш.) моў, — на фоне грунтоўных, несумненых дасягненняў — выяўляе адсутнасць даследаванняў, прысвечаных пабудове мадэлі тэксту сучаснай вучэбнай кнігі, нераспрацаванасць лінгвадыдактычных

параметраў ВТ.

Вучэбны тэкст па мове ў сваім аптымальным варыянце выконвае рэпрэзентатыўную функцыю нацыянальнай культуры, рэалізуе патрэбнасць грамадства ў станаўленні наўнацэннай моўнай асобы, выхаванай у традыцыйх свайго этнасу. Тэксты падручнікаў як адзікі нацыянальнай культуры здольныя засцерагчы самабытнасць сістэмы адукацыі ад уніфікаванасці, звышстандартызацыі, захавань самакаштоўнасць, самабытнасць мовы і культуры народа ў кантэксце ідэй глабалізацыі. На думку прафесара Н.Б. Мячкоўскай, менавіта вучэбны матэрыял, адабраны і ўключаны ў падручнік, набывае значнасць “нарматыўна-лінгвістычнага, а таксама ідэалагічнага і мастацка-эсгетычнага канона ў сапыме”. Вучэбны тэкст мае здольнасць заняць нішу ў беларускамоўным асяроддзі, выступаць у ролі актыўнага партнёра, які стымулюе маўленчую дзейнасць школьнікаў.

Актуальнасць даследавання вучэбнага тэксту пацвярджацца і практычнай неабходнасцю: назанашаная дзесяцігоддзямі практыка дэманструе, што складальнікі падручнікаў, як правіла, ідуць уласным эмпірычным шляхам. Багатыя традыцыі, закладзеныя ідэямі Я. Коласа, Б. Тарашкевіча, І. Замоціна, Я. Лёсіка, Б. Пачобкі, І. Пратасевіча, І. Самковіча, В. Гэзіна, А. Саломеіка, Н. Шэўчыка, К. Бяносіка, Ю. Шакаля, М. Яўпевіча, на жаль, застаюцца незапатрабаванымі. Менавіта зварот да воньту аўтараў школьных кніг 20–30-х, 50–90-х гадоў, яго засваенне даюць магчымасць дасягнуць іўнай ступені лінгвістычнай і метадычнай дасканаласці ў рэчышчы нацыянальных традыцый вучэбнага кнігадрукавання.

Актуальнасць павуковага асэнсавання састаўных кампанентаў падручніка вытлумачвацца і тым, што на сённяшні дзень намецілася відавочная супярэчнасць паміж значнасцю дасягненняў і іх практычным увасабленнем у школьную практыку. Справа не ў адсутнасці запатрабаваных распрацовак (іх узровень адпавядае прызналым эталонам), а, хутчэй, у “замыканні” пабыткаў у прафесійным асяроддзі навукоўцаў. Сучасная педагагічная навука мае ў сваім распараджэнні салідны аб’ём гэрэтычных капіцэнтаў, доказных і вывераных палажэнняў. Менавіта вучэбны тэкст падручніка можа і павінен выступаць інструментам, здольным перавесці выпрацаваныя ідэі на мову метадыкі, на ўзровень прыцыпаў і заканамернасцей, што дзейнічаюць у школьнай практыцы. Вылучэнне тэксту ў якасці цэнтральнага кампанента падручніка патрабуе асэнсавання яго лінгвадыдактычнага статуса, ролі і функцый у вучэбным працэсе.

На сённяшні дзень рознааспектнасць класіфікацый ВТ вытлумачваецца тым, што даследчыкі зыходзяць з абмежаванай колькасці адзінак. Пры гэтым кожны тэкст выступае як сэнсава-структурная цэласнасць, маўленчы твор, які мае дэталізаваныя параметры (тып, стыль, жанр маўлення). Таму першасна трэба

прызнаць, што тыпалогію вучэбных тэкстаў падручніка належыць будаваць на аснове гэрэтычнай мадэлі.

Такім чынам, **актуальнасць** абранай тэмы дысертацыйнага даследавання вызначаецца запатрабаванасцю тэрэтычнага абгрунтавання і распрацоўкі мадэлі вучэбнага тэксту, неабходнасцю аптымізацыі яе лінгвадыдактычных кампанентаў як дзейснага рэзерву павышэння якасці школьных падручнікаў па мове.

Сувязь работы з буйнымі навуковымі праграмамі, тэмамі. Даследаванне праводзілася ў Нацыянальным інстытуце адукацыі пры ўдзеле ў выкананні Галіновай навукова-тэхнічнай праграмы “Адукацыя і кадры” па працягу 1997–2004 гг. у рэчышчы наступных тэм: “Распрацоўка вучэбна-метадычнага забеспячэння выкладання курса беларускай мовы ў рускамоўнай 12-гадовай агульнаадукацыйнай школе” (дзяржаўны нумар рэгістрацыі 19973878), “Распрацоўка навуковага і вучэбна-метадычнага забеспячэння адукацыйнага працэсу 12-гадовай школы ва ўмовах рознаўзроўневага навучання” (дзяржаўны нумар рэгістрацыі 20032686).

Мэта і задачы даследавання. Мэта – тэрэтычна абгрунтаваць і распрацаваць мадэль вучэбнага тэксту школьнага падручніка па беларускай мове на аснове лінгвадыдактычных характарыстык кампанентаў. Мэта даследавання абумовіла неабходнасць вырашэння наступных задач:

вызначыць ступень распрацаванасці абранай праблемы ў сучаснай лінгвадыдактыцы, акрэсліць статус вучэбнага тэксту сярод кампанентаў школьнага падручніка па мове;

правесці рэтраспектыўны аналіз тэкстатэкі школьных падручнікаў па беларускай мове з мэтай асэнсаваць працэс станаўлення ВТ як аб’екта навуковага даследавання;

выявіць аптымальныя лінгвадыдактычныя характарыстыкі вучэбнага тэксту як інтэгратыўнага адзінства зместавых і структурных адзнак;

акрэсліць зместавую, структурную і функцыянальную спецыфіку метатэксту школьнага падручніка;

распрацаваць мадэль вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы;

эксперыментальным шляхам выявіць выніковасць распрацаванай мадэлі ВТ як асновы для фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў вучняў.

Аб’ект і прадмет даследавання. **Аб’ектам** даследавання з’яўляецца працэс навучання беларускай мове ў старшых класах агульнаадукацыйнай школы на аснове вучэбных тэкстаў. **Прадмет** даследавання — лінгвадыдактычныя кампаненты мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове для старшай ступені (11 – 12 класы) агульнаадукацыйнай школы.

Гіпотэза даследавання. Лінгвадыдактычная мадэль вучэбнага тэксту

падручніка па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы будзе аптымальнай, калі:

тэкст падручніка выступае як адзінства сістэмаўтваральных кампанентаў, праз якія задаюцца не толькі прадметныя веды, але і мадэліруюцца дзейнасць суб'ектаў навучання;

тэкст з'яўляецца лінгвадыдактычным эталонам, змест і структура якога падлягае асэнсаванню, разуменню, інтэрырэтацыі;

тэкст становіцца асновай для фарміравання ў вучняў тэкстава-інфармацыйных уменняў, скіраваных на аналіз, узнаўленне чужых і прадуцыраванне ўласных выказванняў.

Метадалогія і метады правядзення даследавання. Метадалагічнай асновай даследавання з'яўляюцца:

агульнафіласофскія палажэнні сістэмнага падыходу да аб'екта даследавання, дыялектычнага ўзасмадзеення яго састаўных у межах цэлага (У.Ф. Беркаў, І.В. Блаўберг, В.М. Садоўскі, Я.С. Яскевіч і інш.);

псіхалага-педагагічныя тэорыі дзейснага навучання (Л.С. Выгоцкі, В.В. Давыдаў, Л.У. Запкоў, А.М. Лявонцьеў, А.А. Лявонцьеў і інш.) і асобна арыентаванага падыходу, які абвясчае асобу вучня галоўнай канцэпцыяй у сістэме адукацыі, носбітам інтэлекту, маўленчага вопыту і пазнавальнай дзейнасці (Г.І. Богін, Ю.М. Каравулаў, В.У. Протчанка, У.У. Серыкаў, І.С. Якіманская, М.Г. Яленскі і інш.);

лінгвістычныя даследаванні, што акрэсліваюць інфармацыйную, структурную і камунікатыўную прыроду тэксту (Н.Д. Аруцёнава, Н.С. Валгіна, І.Р. Гальперын, Л.Г. Васільеў, В.І. Каменская, В.І. Маскальская, З.Я. Тураева і інш.);

лінг्वаметадычныя даследаванні, прысвечаныя камунікатыўна арыентаванаму, мэтанакіраванаму, матываванаму, структураванаму, дзейнаму характару маўленчай дзейнасці (Т.М. Дрыдзе, М.І. Жыткін, І.А. Зімняя, А.М. Лявонцьеў, Н.С. Старжышская, А.Я. Супрун і інш.);

ідэі стапаўлення лінгвістычнай і камунікатыўнай кампетэцыі вучняў (М.І. Канюшкевіч, Т.А. Ладыжанская, Ф.М. Літвінка, Л.А. Мурына, Г.І. Нікаласка, І.І. Паўлоўскі, В.Ф. Русецкі і інш.).

Для дасягнення пастаўленых задач выкарыстоўваліся наступныя **эмпірычныя метады даследавання:**

1) *анкетаванне* настаўнікаў з мэтай вывучэння рэальнага ўзроўню іх метадычнай падрыхтоўкі да сістэмнай працы з вучэбным тэкстам;

2) *аналіз* пісьмовых работ вучняў, які выступаў асновай для вылучэння ўзроўняў базавых тэкставых уменняў;

3) *рэтрэспектыўны аналіз* школьных падручнікаў па мове, што ставіў задачу прасачыць станаўленне зместавых і структурных характарыстык ВТ;

4) *педагагічны эксперымент* (канстатавальны, навучальны, кантрольны), які выяўляў эфектыўнасць прапанаванай мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове, устанавіваў залежнасць паміж сістэмай працы, арыентаванай на выпрацоўку ўменняў асэнсоўваць, адэкватна ўзнаўляць, трансфармаваць вучэбную інфармацыю, і ўзроўнем сфарміраванай — пры адпаведных умовах — тэкстава-інфармацыйнай кампетэнцыі вучняў.

Прымяняліся наступныя **тэарэтычныя метады**:

1) *тэарэтычны аналіз* даследаванай педагагічнай з'явы, які ставіў за мэту акрэсліць статус, поліфункцыянальныя характарыстыкі вучэбнага тэксту, яго зместавыя і структурныя кампаненты;

2) *аналіз* філасофскіх, лінгвістычных, псіхалага-педагагічных, метадычных першакрыніц, у выніку якога сфармуляваны зыходныя тэарэтычныя палажэнні, вылучана праблемнае поле даследавання, створана канцэпцыя вопытна-эксперыментальнай працы з гэтай пошукаў аптымальных шляхоў фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў;

3) *мадэліраванне* вучэбнага тэксту, што дазволіла перайсці ад аналізу прыватных паказчыкаў да сінтэзу састаўных кампанентаў (мэтавага, зместавага, дзейнаснага, культуратворчага, псіхалінгвістычнага) як універсальных характарыстык аб'екта;

4) *статыстычная апрацоўка* дадзеных педагагічнага эксперымента, колькасна-якасны аналіз фактычнага матэрыялу з гэтай выявіць узровень верагоднасці сфарміраваных тэкставых уменняў, што паслужыла асновай для тэарэтычных абагульненняў.

Навуковая навізна і значнасць атрыманых вынікаў заключаецца ў тым, што:

тэарэтычна абгрунтавана мэтазгоднасць стварэння мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове для старшай ступені (11 – 12 класы) агульнаадукацыйнай школы;

дэталізаваны з улікам лінгвадыдактычнага патэнцыялу дэфініцыі “вучэбны тэкст”, “тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя”;

вызначаны сістэмаўтваральныя лінгвадыдактычныя характарыстыкі вучэбнага тэксту;

выяўлены зместавыя, структурныя і функцыянальныя адзнакі метатэксту школьнага падручніка;

створана мадэль вучэбнага тэксту школьнага падручніка як сінтэз універсальных кампанентаў;

распрацавана і эксперыментальным шляхам праверана метадычная сістэма рэалізацыі мадэлі вучэбнага тэксту, скіраванай на фарміраванне тэкстава-інфармацыйнай кампетэнцыі вучняў, састаўнымі кампанентамі якой з'яўляюцца: *веды пра тэкст, тэкставая дзейнасць, тэкставыя*

ўменні *аналітычнага, аналітыка-прадуктыўнага і прадуктыўнага характару.*

Практычная значнасць атрыманых вынікаў выяўляецца ў тым, што зыходныя палажэнні, якія вызначалі аснову распрацаванай тэарэтычнай мадэлі вучэбнага тэксту, увасоблены ў працэсе падрыхтоўкі праграм і падручнікаў па беларускай мове для 4-х, 5-х, 11-х, 12-х класаў агульнаадукацыйнай школы. Створаная мадэль ВТ атрымала практычную рэалізацыю ў выданнях, сааўтарам якіх з'яўляецца саіскальнік: *трох* вучэбных праграмах, зацверджаных Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь: *пяці* падручніках па беларускай мове для ўстаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі з 12-гадовым тэрмінам навучання.

Апублікаваныя высновы даследавання выкарыстоўваюцца ў курсе метадыкі выкладання беларускай мовы для студэнтаў вышэйшых павучальных устаноў Беларусі, слухачоў курсаў інстытутаў павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі педагогічных кадраў.

Сацыяльная значнасць праведзенага даследавання вызначаецца тым, што рэалізацыя прапанаванай мадэлі вучэбнага тэксту павышае якасць лінгвістычнай адукацыі, спрыяе вырашэнню суыярэчнасці паміж дасягненнямі сучаснай лінгвістычнай, метадычнай навукі і педагогічнай інтэрпрэтацыяй матэрыялаў, уключаных у школьныя падручнікі па мове.

Эканамічная значнасць работы заключаецца ў тым, што распрацаваная мадэль аптымізуе змест і структуру вучэбных выданняў па беларускай мове, не патрабуючы дадатковых фінансавых затрат.

Асноўныя палажэнні дысертацыі, якія выносяцца на абарону.

1. *Сістэмаўтваральныя лінгвадыдактычныя характарыстыкі вучэбнага тэксту.* ВТ як асноўны кампанент школьнага падручніка па мове, уключаны ў дыдактычны кантэкст, набывае дадатковыя ўласцівасці. Ва ўмовах вучэбнай камунікацыі тэкст як сістэмнае ўтварэнне выяўляе поліфункцыянальны характар: выступае пасьбітам лінгвістычнай інфармацыі, прызначанай для ўспрымання, узнаўлення і засваення; з'яўляецца цэнтральным кампанентам пазнавальна-камунікатыўнай дзейнасці, скіраванай на ўспрыманне, інтэрпрэтацыю чужых і стварэнне ўласных выказванняў; патэнцыяльна ўтрымлівае спосабы арганізацыі дзейнасці настаўніка, прасцірае пазнавальныя аперацыі вучня на асэнсаванні інфармацыі. Значыць, тэкст выступае як кампанент, умова, пасрэднік і аснова пазнавальна-камунікатыўнай дзейнасці. Вучэбны тэкст ёсць не толькі адзінка, аформленая па законах лінгвістыкі, але і факт культуры, носібіт агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей. Тэкст выступае зместава-інфармацыйным і лінгвадыдактычным эталонам для суб'ектаў вучэбнага працэсу, узорам аптымальнага функцыянавання лінгвістычных адзінак.

2. *Мадэль вучэбнага тэксту падручніка на беларускай мове як сінтэз універсальных кампанентаў*. Мадэль ВТ стваралася з улікам наступных прынцыпаў — *сістэмнага, функцыянальна-дзеяснага, асобна арыентаванага, тэкстацэнтрычнага*. Пры распрацоўцы мадэлі за аснову бярэцца ідэя тэксту падручніка як лінгвадыдактычнай сістэмы. Гэта дае мажлівасць канстатаваць, што тэкст вучэбнай кнігі ёсць не сума асобных элементаў, а інтэграванае ўтварэнне, якое можа быць расчлянёным толькі з даследчымі мэтамі.

У параўнанні з традыцыйнай класіфікацыяй састаўных элементаў падручніка (асноўны, дадатковы, тлумачальны тэксты і пазатэкставыя кампаненты) у рэчышчы функцыянальна-дзеяснага прынцыпу вучэбныя тэксты выдання разглядаюцца як цэласная сістэма, аб'яднаная дыдактычным прызначэннем. Элемент гэтай сістэмы (тэкст) выступае зыходнай адзінкай, якая ўтрымлівае адзнакі, уласцівыя цэламу (звязнасць, завершанасць, дыскрэтнасць). Вучэбны тэкст характарызуецца інтэграванасцю і сегментацыяй падсістэм, у якіх кожны элемент выконвае спецыфічныя функцыі.

Аднаводна структурна-зместавая мадэль тэксту падручніка, якая карэлюе з мэтай і задачамі сучаснай моўнай адукацыі, уключае наступныя ўзаемаабумоўленыя кампаненты — *мэставы, зместавы, дзейсны, культуратворчы, псіхалінгвістычны*. Мадэль як форма патэнцыяльных ведаў пра аб'ект даследавання адлюстроўвае прынцыпы арганізацыі тэксту вучэбнай кнігі як сістэмы, дэманструе раўналежнасць яе элементаў, кожны з якіх у працэсе функцыянавання аказвае ўплыў на змест і структуру падручніка.

3. *Зместавыя, структурныя і функцыянальныя адзнакі метатэксту школьнага падручніка на мове*. Метатэкст як абавязковы кампанент падручніка па мове раскрывае пытанні лінгвістычнай тэорыі, вылучаецца спецыфікай структурнай арганізацыі, функцыянальнага прызначэння. Мэта і задачы метатэксту прадвызначаюць змест, спосаб прад'яўлення мовазнаўчай інфармацыі, рацыянальны характар яе падачы і графічнага афармлення. З улікам фактару адрасата метатэкст школьнага падручніка навінен будавацца як лінгвадыдактычны эталон вучэбнага паведамлення, змест і структура якога абумоўлены задачай фарміравання лагічна-лінгвістычнага кампанента моўнай адукацыі. Аптымальная структура прадугледжвае тыповыя кампаненты метатэксту: *уводзіны (гісторыка-тэымалагічная даведка), азначэнне (дэфініцыя), тлумачальна-ілюстрацыйная частка, заключэнне*. Асноўная функцыя метатэксту як адзінкі навуковага маўлення — камунікатыўна-інфармацыйная — дапаўняецца фатычнай, арыентаванай на сродкі наладжвання вучэбнага дыялога.

4. *Метадычная сістэма рэалізацыі мадэлі вучэбнага тэксту школьнага падручніка*. Сістэма эксперыментальнага навучання грунтуецца на прызнанні

ВТ сродкам фарміравання тэкстава-інфармацыйнай кампетэнцыі. У яе аснове – дыферэнцыяцыя паміж тэкстам як лінгвістычнай адзінкай, аформленай па законах мовазнаўства, і тэкстам як лінгвадыдактычным эталонам, што ўтрымлівае вучэбную інфармацыю і праграму пазнавальнай дзейнасці па яе расшыфроўцы. Структура тэкстава-інфармацыйнай кампетэнцыі ўяўляе сабой ісрахію кампанентаў: *веды пра тэкст, тэкставая дзейнасць* як працэс “стварэння, успрымання і вытлумачэння тэкстаў” (Г.М. Дрыдзе), *тэкставыя ўменні*, якія ў кантэксце нашага даследавання акрэсліваем як засвоеныя спосабы інтэрпрэтацыі і стварэння выказванняў.

Аптымальны вучэбны тэкст закліканы іпсэграваць змест лінгвістычнай адукацыі і спосабы дзейнасці, якімі павінен валодаць школьнік для рацыянальнай працы з інфармацыяй. Аднаведна практычная рэалізацыя мадэлі вучэбнага тэксту прадугледжвае наступную паслядоўнасць у фарміраванні ўменняў: *аналітычныя*, скіраваныя на адэкватнас ўспрымання і разуменне прачытанага, *аналітыка-прадуктыўныя*, арыентаваныя на ўзнаўленне, вытлумачэнне, інтэрпрэтацыю адзінкі, і *прадуктыўныя*, прызначаныя для стварэння ўласнага выказвання на аснове зыходнай інфармацыі.

Асабісты ўклад саіскальніка. Дысертацыйнае даследаванне з’яўляецца вынікам самастойнай працы аўтара, у якім:

абгрунтавана і распрацавана мадэль тыпалагічнага вучэбнага тэксту школьнага падручніка на беларускай мове;

вызначаны прыныцыпы распрацаванай мадэлі ВТ, лінгвадыдактычныя характарыстыкі яе кампанентаў — *мэтавага, зместавага, дзейнаснага, культуратворчага, псіхалінгвістычнага*;

дэталізаваны такія паняцці, як *вучэбны тэкст, тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя, структура мэтатэксту*;

прапанаваная метадыка фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў рэалізавана ў падручніках па беларускай мове для 11 — 12 класаў агульнаадукацыйнай школы.

Апрацацыя вынікаў дысертацыі ажыццяўлялася на пасяджэннях лабараторыі тэорыі і метадыкі навучання мовам і літаратуры, вучоных саветах Нацыянальнага інстытута адукацыі, навуковых сесіях прафесарска-выкладчыцкага саставу Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава. Вынікі даследавання дакладваліся і абмяркоўваліся на 25 навукова-тэарэтычных і навукова-практычных канферэнцыях (у тым ліку 19 міжнародных): Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі “Беларуская мова і літаратура: Праблемы вывучэння ў сярэдняй і вышэйшай школе” (Мінск, 1984 г.), III, IV, V і VI Міжнародных навуковых канферэнцыях “Беларуска-польскае супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства,

культуралогія” (Віцебск, 1994, 1997, 2000, 2003 гады), Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі “Беларуская мова і літаратура: Праблемы вывучэння ў сярэдняй і вышэйшай школе” (Мінск, 1994 г.), Міжнароднай навукова-тэарэтычнай канферэнцыі “Тэорыя і практыка навучання мовам, літаратурам і рыторыцы ў сярэдняй і вышэйшай школе” (Мінск, 1997 г.), Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі “Праблемы пераэмбасці ў сістэме адукацыі: тэорыя, эксперымент, практыка” (Мінск, 2000 г.), Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Моўная разнастайнасць як фактар міжкультурнага ўзаемаразумення і дэмакратычнай стабільнасці” (Мінск, 2001 г.), Міжнароднай навукова-тэарэтычнай канферэнцыі “Германскі і славянскі свет: узаемаўплыў, дыялог культур” (Віцебск, 2001 г.), III Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Мова — літаратура — культура” (Мінск, 2002 г.), навукова-метадычнай канферэнцыі “Праблемы выкладання ў сярэдніх і старшых класах агульнаадукацыйнай школы і на факультэце давузаўскай падрыхтоўкі” (Гомель, 2002 г.), Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі “Агульнаадукацыйная школа ва ўмовах рэфармавання: стан і перспектывы” (Віцебск, 2002 г.), V і VI навуковых чытаннях, прысвечаных С.М. Некрашэвічу (Гомель, 2001, 2003 гады), Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Шматузроўневая сістэма падрыхтоўкі філалагаў: арганізацыя зместу і новыя тэхналогіі навучання” (Мінск, 2003 г.), Усерасійскай навукова-практычнай канферэнцыі “Праблемы развіцця расійскай і замежнай адукацыі” (Смаленск, 2003 г.), Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Праблеми зіставной семантики” (Кіеў, 2003 г.), Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Рознаўзроўневая характарыстыкі лексічных адзінак” (Смаленск, 2004 г.), IV Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Мовы Вялікага княства Літоўскага” (Брэст, 2004 г.), VI Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Сучасная герменеўтыка і інтэрпрэтацыя мастацкага тэксту (лінгвістычны, літаратуразнаўчы і дыдактычны аспекты)” (Вільнюс, 2004 г.), II Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Глабалізацыя — пагроза або шанец для развіцця мовы і культуры” (Беласток, 2004 г.), Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Славацка-беларускія ўзаемасувязі” (Банска-Быстрыца, Славакія, 2004 г.), III Міжнароднай навуковай канферэнцыі “Пісьменнік — мова — стыль” (Мінск, 2005 г.).

Апублікаванасць вынікаў. Матэрыялы і вынікі даследавання знайшлі адлюстраванне ў 70 публікацыях: 1 манаграфіі, 24 навуковых артыкулах, 16 матэрыялах навуковых канферэнцый, 15 падручніках для агульнаадукацыйнай школы (з улікам лапрацаваных і перавыдадзеных), 3 лапаможніках для

студэнтаў філалагічных факультэтаў ВНУ рэспублікі, 5 метадычных дапаможнікаў для настаўнікаў беларускай мовы, 6 вучэбных праграмаў. 5 публікацый выдадзены за межамі Рэспублікі Беларусь. Агульны аб'ём апублікаваных матэрыялаў — 2440 старонак.

Структура і аб'ём дысертацыі. Структура дысертацыйнай работы адлюстроўвае логіку, змест і вынікі даследавання. Поўны аб'ём дысертацыі (237 с.) уключае ўводзіны (3 с.), агульную характарыстыку работы (10 с.), 4 логіка-сэнсавыя часткі, заключэнне (6 с.), спіс выкарыстаных крыніц (356 пайменняў), спіс публікацый саіскальніка (70 пазіцый), дадаткі. Тэкст дысертацыі змяшчае 6 табліц і 6 малюнкаў.

АСНОЎНЫ ЗМЕСТ ПРАЦЫ

Ва ўводзінах раскрываецца поліфункцыянальны характар вучэбнага тэксту, акрэсліваюцца яго спецыфіка і рэlevantныя ўласцівасці, прадвызначаныя задачамі, зместам і ўмовамі камунікатыўна-пазнавальнай дзейнасці. У кантэксце даследавання ў якасці **вучэбнага** разумеецца **тэкст**, што выконвае дыдактычныя задачы, выступае зместава-інфармацыйным і працэсуальным элементам школьнага падручніка. З пазіцый трохчленнай структуры дзейнасці (Л.С. Выгоцкі, А.М. Лявонцьеў) вучэбным можна назваць тэкст, які з'яўляецца кампанентам пазнавальнай камунікацыі і структурна распадаецца на: 1) *умову-задачу*; 2) *уласна тэкст*, на аснове якога арганізуецца тэкставая дзейнасць; 3) *заданні*, што выяўляюць ступень разумення і асэнсавання прапанаванай інфармацыі. Пры адсутнасці любой з гэтых структурных частак тэкст пакідае межы вучэбнай камунікацыі і становіцца аб'ектам інтэрпрэтацыі прадстаўнікамі інных сфер: навукоўцамі, чытачамі, якія спасцігаюць вартасць тэксту па-за спецыяльна арганізаванай і кантралюючай дзейнасцю, і г.д.

У агульнай характарыстыцы працы абгрунтоўваецца актуальнасць тэмы, раскрываюцца мэты і задачы даследавання, акрэсліваюцца тэарэтычная і практычная значнасць, фармулююцца гіпотэзы і асноўныя палажэнні, якія выносяцца на абарону.

У першым раздзеле **“Эвалюцыя зместу і структуры вучэбнага тэксту школьнага падручніка на беларускай мове”** праведзены рэтраспектыўны аналіз вядучага кампанента вучэбнай кнігі ў кантэксце выданняў 20-х, 30-х, 40-х, 50-х, 60–80-х, 90-х гадоў XX ст. Зварот да гісторыі станаўлення вучэбнага тэксту як аб'екта самастойнага даследавання дае магчівасць усвядоміць дыялектычнасць ацэнак у поглядах на падручнік, рухомы характар праграмавання да яго асноўных кампанентаў. Асэнсаванне пройдзенага шляху

дас падставу ацэнваць нацыянальную вучэбную кнігу не як вынік суб'ектыўнай дзейнасці асобных аўтараў, а як гістарычна-культурны феномен, што выступае матэрыяльна-аб'ектыўным прадуктам пэўнага перыяду ў развіцці філасофскай, педагагічнай і метадычнай думкі. Рэтраспектыўны аналіз дазваляе прасачыць эвалюцыю колькасна-якасных змен у змесце і структуры падручніка. Уразуменне значнасці змяненняў “на кароткіх дыстанцыях” (Д.С. Ліхачоў), рэканструкцыя асноў вучэбных тэкстаў выяўляюць каштоўнасць вопыту станаўлення нацыянальнай метадычнай школы, акрэсліваюць тэндэнцыі і перспектывы распрацовак аптымальнай мадэлі тэксту падручніка.

Развіццё метадычнай думкі, у рэчышчы якой адбывалася станаўленне вучэбнага тэксту як аб'екта тэарэтычных даследаванняў, пельга ўявіць як адасоблены, ізаляваны працэс, падпарадкаваны выключна педагагічным заканамернасцям. Адукацыйны кантэкст выступае арганічнай часткай, прыватным момантам у фарміраванні сацыяльна-эканамічнай і духоўна-маральнай сітуацыі ў грамадстве. Пры асэнсаванні вучэбнага тэксту як гістарычна-зменлівага аб'екта прымаецца пад увагу адпаведная лінгвістычная, псіхалага-педагагічная, метадычная літаратура. Неабходнымі састаўнымі пры падобным рэтраспектыўным аналізе з'яўляюцца элементы нарматыўнай сферы: вучэбныя планы, праграмы, падручнікі, урадавыя пастановы па пытаннях адукацыйнай палітыкі.

Дыялектыку функцыянальнага прызначэння вучэбных тэкстаў толькі ўмоўна можна ўявіць як шлях лінейнага назапашвання ведаў, ідэй, гатовых метадычных рашэнняў. Эвалюцыя зместу і структуры ВТ абумоўлена найперш зменамі ў агульнатэарэтычных пазіцыях адносна ролі і месца падручніка ў сістэме сродкаў навучання на розных этапах развіцця айчынай школы. Так, праграмы і падручнікі **20-х гадоў XX ст.** акрэслівалі сутнасныя асновы канструявання вучэбных сродкаў. Пераадолеўшы комплексныя праграмы, выданні гэтага перыяду зрабілі істотны крок наперад, вызначыўшы аб'ём ведаў, абавязковых для засваення, прычым у пэўнай навуковай і дыдактычнай сістэме. Школьныя падручнікі 20-х гадоў “эмбрыянальна” ўтрымліваюць кампаненты сучаснай вучэбнай кнігі. Тэксты выданняў Б. Тарашкевіча, Я. Лёсіка ўяўляюць сабой даступныя паведамленні, спрацыраваныя на дыдактычны ўзровень. Уласна лінгвістычны гэст пераважна будаваўся ў дэдуктыўным плане. Некаторыя параграфы надаваліся як назіранні над прыведзенымі прыкладамі. Заданні арыентаваны на першаснае асэнсаванне моўных фактаў з пазіцыі прапанаванай тэорыі.

Сведчаннем метадычнага плюралізму 20-х гадоў з'яўляюцца пошукі вызначальных метадаў навучання. Беларускай школе, якая праходзіла этап станаўлення, была ўласціва актыўная апрабаваная школьных выданняў, новых прыёмаў, формаў працы. У сувязі з гэтым цяжка пагадзіцца, што ў вучэбных

тэкстах падручнікаў таго часу, на думку іскаторых даследчыкаў, роля лінгвістычнай тэорыі недаацэньвалася. Думаецца, падобныя меркаванні дастаткова супярэчлівыя па наступных прычынах.

Сённяшняе і тагачаснае бачанне педагагічных з’яў, праблем адрознае па сваёй сутнасці. Сучасныя падыходы “абіяжараны” якаснымі дасягненнямі методыкі і яе базавых дысцыплін. Педагогіка 20-х гадоў бачыла сваё асноўнае прызначэнне ў арганізацыі планавай, сістэматычнай дзейнасці ў галіне народнай адукацыі, у стварэнні праграмных дакументаў нарматыўнай сферы, поліварыянтнасці падыходаў да рэалізацыі педагагічных ідэй. Першыя школьныя падручнікі па мове фарміравалі ґрунтоўную аснову для распрацоўкі лінгвістычнай тэорыі, закладвалі металычны падмурак для наступных вучэбных выданняў.

30-я гады XX ст. распачынаюць этап стабілізацыі зместу навучання беларускай мове. Свядомая арыентацыя на самастойную працу вучняў абумовіла з’яўленне новага тыпу падручніка — “Рабочай кнігі па мове”. Практыка-эмпірычная дзейнасць яе складальнікаў наступова прыводзіла да разумення неабходнасці стварэння навуковых асноў гэтай галіны дзейнасці. Перадумовай тэарэтычных рашэнняў выступіла пасанова “Запатрабаванні да рабочае кнігі па паасобных комплексах 3-га і 4-га года навучання”, прынятая Навукова-метадычным камітэтам ІКА БССР у 1929 годзе. Упершыню ў гісторыі беларускай адукацыі былі сфармуляваны нарматыўныя патрабаванні навуковага, педагагічнага, метадычнага і тэхнічнага характару да вучэбных тэкстаў. Спробу асэнсаваць змест і структуру рабочай кнігі можна лічыць пачатковым этапам распрацоўкі праблем школьнага падручніка. Менавіта ў 30-я гады метадычная навука перарасла “стадыю першапачатковага эмпірызму” (Н.А. Бернштэйн) і вылучыла вучэбны тэкст як аб’ект далейшых навуковых даследаванняў.

У 50-я гады XX ст. знайшла рэалізацыю ідэя стабільнага падручніка па беларускай мове, у рэчышчы якой усталяваўся статус вучэбнага тэксту як першакрыніцы лінгвістычных звестак, сродку замацавання ведаў і фарміравання практычных навыкаў. У цэнтры ўвагі метадычнай навукі знаходзілася адпаведнасць тэксту навуковым дасягненням мовазнаўчай думкі. На той час дыдактыка-метадычны інструментарый аб’ектыўна не мог выступаць прадметам увагі аўтараў і рэцэпентаў. Змест вучэбнай кнігі кваліфікуецца як абавязковы для засваення, прычым акцэнт робіцца на запамінанні і дакладным узнаўленні матэрыялу. Асноўным прынцыпам стварэння тэкстатэкі падручніка становіцца *тэматычны*, які дэкларуе прыярытэт зместавых характарыстык тэкстаў. Іх адбор для працэсу навучання абвясчаўся пайважнейшай дыдактычнай задачай.

У 60–80-я гады XX ст. узмацняецца інфармацыйная скіраванасць вучэбных тэкстаў. У гэты перыяд шырокае распаўсюджванне атрымалі

ідзі праграмаванага, праблемнага навучання, якія аказалі істотны ўплыў на функцыянальнае прызначэнне падручніка. Выданні 60—80-х гадоў ставілі за мэту выпрацоўку навыкаў па засваенні лінгвістычнай інфармацыі, стымуляванні актыўнай назнавальнай дзейнасці вучняў. У вучэбных тэкстах паступова паглыблялася апісанне саставу і структуры граматычных катэгорый, прадстаўленых у школьным падручніку, — як вынік асэнсавання лінгвістычнай сістэмы. Аднак змены ў змесце школьнага курса не мелі радыкальнага характару, паколькі былі заснаваны на філіяцыі мовазнаўчых ідэй. Трэба аддаць належнае складальнікам стабільных падручнікаў (А.А. Амяльковіч, У.К. Андрэнка, Н.В. Вашчатынская, Н.І. Шэўчык, М.С. Яўневіч і інш.) у плане бездакорнай навуковай тэорыі, якая адпавядала найноўшым дасягненням мовазнаўства.

Перыяд 60- 80-х гадоў пазначаны выходам лінгвістычных і педагагічных прац канцэптуальнага характару, актыўнасю пошукаў шляхоў эфектыўнага навучання, свядомым імкненнем выпрацаваць дзейсны дыдактычны інструментарый, удасканаленнем зместу і асноўных сродкаў навучання мове, станаўленнем нацыянальнай метадычнай школы. Вучэбныя тэксты школьных падручнікаў сістэматычна ўдасканальваліся ў плане выверанасці лінгвістычнай інфармацыі і рэалізацыі выхаваўчага патэнцыялу. Методыка працы над тэкстам мела выразна аспектны характар, што выяўлялася ў падзеле практыкаванняў на фанетычныя, арфаграфічныя, граматычныя і лексічныя.

Аналіз прынцыпаў фарміравання тэкстатэкі **сучаснага падручніка па мове** сведчыць: адзін падыход, заяўлены як самадастатковы для вырашэння праблемы, не можа служыць асновай для паўнацэннай характарыстыкі вучэбнага тэксту. Тэкст як складанае паняцце патрабуе ўліку ўсіх параметраў (лінгвістычных, экстралінгвістычных, дыдактычных, метадычных), якія ў сукупнасці акрэсліваюць характар працы з вучэбным матэрыялам. Выяўны іншы аспект праблемы: тэкстатэка падручніка, арыентаваная на вырашэнне лінгвістычных задач, не можа дасягнуць камунікатыўна значымых мэтаў. Камунікатыўная кампетэнцыя вучняў можа быць забяспечана тэкстатэкай (і адпаведнымі тэкставымі ўменнямі), якая стварае аснову для развіцця ўсіх відаў маўленчай дзейнасці.

Праведзены рэтраспектыўны аналіз сведчыць пра небяспеку адмаўлення традыцыйных падыходаў, вывераных дзесяцігоддзямі школьнай практыкі. Абвяшчэнне камунікатыўных прыярытэтаў пры выкладанні мовы не абвяргае заваяваных тэорыяй тэксту пазіцый, а падкрэслівае значнасць лінгвістычных і пазалінгвістычных адзнак ВТ. Разнароднасць падыходаў да класіфікацыі вучэбных тэкстаў можна растлумачыць, на нашу думку, наступным:

- іх адрозненне вызначаецца тым, параметры якога зместу і характару бяруцца за аснову – лінгвістычныя, экстралінгвістычныя, лінгвадыдактычныя;

• шматлікасць і імтаспектнасць тышалогій бяскопчая ў колькасных і якасных адносінах да той пары, пакуль даследчык зыходзіць з пэўнай (нават дастаткова прадстаўнічай) колькасці тэкстаў. Тэкст як прадукт маўленчай дзейнасці індывідуума ўяўляе сабой бяскопча мноства — нават пры аднолькавым прадметным плане — варыяцый з пункту гледжання зместу і моўнага афармлення. Ён выступае як канкрэтнае індывідуалізаванае ўтварэнне. Таму першасна трэба прызнаць, што тышалогію тэксту належыць будаваць на аснове тэарэтычнай мадлі;

• характарыстыка ВТ як сістэмнай з’явы ёсць сукупнасць разнапланавых адзнак, якія ўступаюць у іерархічныя адносіны. Адно з гэтых якасцей разглядаюцца як ядзерныя, цэнтральныя, іншыя — як перыферычныя. Пры пабудове тышалогіі даследчык павінен арыентавацца на вядучыя параметры вучэбнага тэксту.

Рэканструкцыя этапаў станаўлення тэорыі тэксту школьнага падручніка патрабуе прызнання таго, што метадычная навука заўсёды фарміравалася ў рэчышчы гістарычнага, сацыяльна-палітычнага кантэксту, мела ўнутраныя рэзервы, суадносныя з узроўнем дасягненняў лінгвістыкі і педагогікі свайго часу. Гэтая самазначная логіка дазваляе ўключыць у дзейсны навуковы актыў практычны вопыт стварэння і ўдасканалення рабочых кніг, стабільных падручнікаў па мове, перспектыўныя аспекты ў развіцці металычных ідэй, спрацаваных на сучасныя набыткі, эвалюцыйны шлях разгортвання адукацыйна-нарматыўнай сферы, выхад фундаментальных лінгвістычных і метадычных прац, што паслужылі трывалым грунтам для сённяшніх тэарэтыка-эксперыментальных даследаванняў.

У другім раздзеле **“Тэарэтычныя асновы вучэбнага тэксту школьнага падручніка”** з пазіцыі сучаснай лінгвадыдактыкі падаецца імтаспектная характарыстыка аб’екта даследавання. Выяўленне параметраў ВТ бачыцца неабходным этапам, паколькі пельга гаварыць пра ўласцівасці, аптымальнасць функцыянавання адзінкі без уліку яе пайважнейшых адзнак.

Раскрываюцца сутнасць і спецыфіка тэксту ва ўмовах вучэбнай камунікацыі. Тэкст як камунікатыўная з’ява запраграмаваны на перадачу, спасціжэнне інфармацыі, дыялог; як “субстытут дзейнасці” (Ю.А. Сарокін) — на дзейнасць адрасата, якая выступае абавязковай умовай функцыянавання адзінкі. У сістэме камунікатыўных адносін *аўтар — тэкст — адрасат* рэалізуюцца, “накладаюцца” некалькі праграм, пазіцый, варыянтаў інтэрпрэтацыі прапанаванай інфармацыі. Адназначна вучэбны тэкст мае неаднародны, дыялектычны характар (у нашым разуменні, *аўтарскі — патэнцыяльны — рэальны*), які абумоўлівае семантычныя зрухі ў напрамку ад аўтарскай задумы да ўласнай праекцыі. Нават пры нязначным вар’іраванні зыходнай ідэі рэальныя тэксты будуць арыгінальнымі, адрознымі паводле

расстаноўкі сэнсавых акцэнтаў, семантычных (у параўнанні з аўтарскім тэкстам) прырашчэнняў, дапаўненняў або страт і, безумоўна, па сваім славесным афармленні.

Тэкст, уключаны ў дыдактычны кантэкст, набывае дадатковыя характарыстыкі ва ўмовах пазнавальнай дзейнасці. Фарміраванне новых адзнак ВТ бачыцца заканамерным, наколькі немагчыма аб'ект даследавання (у дадзеным выпадку тэкст) абстрагаваць ад таго асяроддзя, у якім ён функцыянуе, рэалізуецца. Зразумела, што характар вучэбнай камунікацыі пэўным чынам дэтэрмінуе адметнасць аб'екта. Адзін і той жа тэкст, спраецыраваны на розныя ўмовы бытавання (напрыклад, у залежнасці ад навуковай, мастацкай, афіцыйнай сфер зносін), атрымлівае адрозную трактоўку, ацэнку і нават сэнсавае нападўненне.

Менавіта тэкст у рэчышчы пазнавальнай дзейнасці, захаваўшы абавязковую структурную трохкампанентнасць (*умова-задача, уласна тэкст, заданні*), набывае дыдактычныя характарыстыкі. Кожны з элементаў ВТ выступае значымым у працэсе навучання. Так, *умова-задача* выступае кампанентам, праз які задаюцца мэты навучання, праграмуецца дзейнасць суб'екта. Вучэбная задача ў ідэале не толькі раскрывае сутнасць практыкавання, але ў разгорнутым (скарочаным) выглядзе ўтрымлівае мэту, алгарытм пазнавальнай дзейнасці па выкананні задання. Задача дэталізуе, гарманізуе камунікатыўныя ролі ўдзельнікаў вучэбных зносін, структурна ўяўляе сабой ланцужок разумовых аперацый, якія забяспечваюць правільны адказ. Умова-задача як элемент вучэбнага тэксту скіроўвае на актыўны, свядомы характар тэкставай дзейнасці.

Уласна тэкст як адзінка вучэбнай камунікацыі мае наступныя характарыстыкі:

- носьбіт рознаўзроўневай інфармацыі, структураванай і аформленай у адпаведнасці з задачай і зместам моўнай адукацыі;
- сродак перадачы лінгвістычнай інфармацыі, прызначанай для разумення і засваення, фарміравання моўных і маўленчых уменняў і навыкаў;
- пасрэднік паміж адрасантам (аўтарам, настаўнікам) і адрасатам ва ўмовах вучэбнай камунікацыі, які ў аптымальнай форме ўтрымлівае праграму дзейнасці па спасціжэнні інфармацыі;
- аснова для выпрацоўкі агульнавучэбных тэкставых уменняў;
- сродак трансляцыі культуралагічнай інфармацыі;
- сэнсавы цэнтр, які анасродкуе, знітоўвае кампаненты маўленчага акта, выступае камунікатыўна-пазнавальнай адзінкай, на аснове якой адбываецца ўзаемадзеянне суб'ектаў вучэбнай дзейнасці.

Абавязковым элементам вучэбнага тэксту з'яўляюцца *заданні*, што забяспечваюць фарміраванне арыенціровачных, выканаўчых і кантрольных уменняў. Адпаведна ацэначны, кантралюючы кампаненты пазнавальнай дзейнасці навінен мадэліравацца як састаўная частка ВТ. Менавіта праз гэты

кампанент вучаль снадносіць свае дзеянні з прапанаваным узорам, супастаўляе вынікі з аптымальным узроўнем выкапанна заданняў.

Тэкст як цэнтральны элемент школьнага падручніка выступае адзінкай метадычнай арганізацыі вучэбнага матэрыялу, што абумоўлена шэрагам прычын. Па-першае, маўленчая камунікацыя ўяўляе сабой працэс стварэння і ўспрымання тэкстаў, выказванняў. Па-другое, любы ўзаемяны (у тым ліку суб'ектаў пазнавальнай дзейнасці) будуюцца на аснове тэксту. Па-трэцяе, узоры, маўленчыя сітуацыі, камунікатыўныя задачы, прапанаваныя ў падручніку, могуць разглядацца як патэнцыяльны тэкст, умова для разгортвання, сэнсавага нападнення выказвання. Па-чацвёртае, тэкст забяспечвае ўзаемасувязь рэпрадуктыўнай і прадуктыўнай дзейнасці. На ўроках мовы вучні праходзяць дыялектычны шлях ад спасціжэння і ўзнаўлення чужога тэксту да стварэння ўласнага. Па-пятае, тэкст у сучаснай методыцы разглядаецца як зыходная і выніковая адзінка навучання.

У раздзеле раскрываецца сутнасць паняцця *тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя*, мэтазгоднасць увядзення якога вылумачваецца наступнымі акалічнасцямі. Па-першае, шматлікія спробы дыферэнцаваць паняцце кампетэнцыі ў аб'ёме 10–12 яе разнавіднасцей (напрыклад, моўная, лінгвістычная, маўленчая, камунікатыўная, сацыякультурная, краіназнаўчая, правапісная, фанетычная, граматычная, рытарычная і інш.) маюць выключна тэарэтычную цікавасць. Перспектыўным бачыцца выкарыстанне інтэграванай адзінкі, што адлюстроўвае істотныя, канстытутыўныя характарыстыкі. У гэтых адносінах тэкставая кампетэнцыя расцэньваецца намі як комплекснае паняцце, базіснымі састаўнымі якога выступаюць веданне сістэмы мовы (лінгвістычная кампетэнцыя) і ўменне ўспрымаць, аналізаваць чужыя і прадудыраваць, карэктываць уласныя выказванні (камунікатыўная кампетэнцыя). Па-другое, тэкставыя ўменні на сённяшні дзень кваліфікуюцца як вядучыя, агульнавучэбныя, інтэлектуальныя. Так, міжнародныя даследаванні дасягненняў вучняў PISA (2000 г.) прадэманстравалі запатрабаванасць здольнасці асэнсоўваць пісьмовыя тэксты, знаходзіць інтэрпрэтаваць інфармацыю для дасягнення камунікатыўных мэтаў. Па-трэцяе, этнакультурная, культуралагічная аснова сучасных падручнікаў варта адабрэння. Аднак прапанаваная інфармацыя на грабус ўразумення і засваення, у метадычным плане — абгрунтавання і ўкаранення сістэмы фарміравання ўменняў, якімі павінны валодаць вучні для паўнацэннай працы з тэкстам.

Вылучэнне ўласна тэкставай кампетэнцыі бачыцца педастатковым і палавінчатым крокам на шляху пошукаў ключавой адзінкі. Інфармацыйная састаўная ўяўляецца абавязковай часткай вядучага тэрміна. З улікам сённяшніх адукацыйных рэалій як перспектыўнае мы прапануем паняцце тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя. Яго надзённасць запатрабавана асабліваасцямі

развіцця сучаснага інфармацыйнага грамадства і палежным (дастатковым і неабходным) узроўнем працы з тэкстам як лінгвадыдактычным эталонам, які ўтрымлівае вучэбную інфармацыю і праграму назнавальнай дзейнасці па яе расшыфроўцы. Такім чынам, **тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя** падразумявае не толькі сукупнасць ведаў, умешняў і навыкаў у галіне ўспрымання, стварэння тэксту, але і агульную культуру асобы, якая ўбірае ўсе віды працы з інфармацыяй.

У працы акрэсліваецца спецыфіка **метатэксту** як абавязковага кампанента школьнага падручніка па мове, які раскрывае пытанні лінгвістычнай тэорыі, выступае носбітам аб'ектыўнай, доказнай інфармацыі. **Метатэкст** падручніка выходзіць за традыцыйныя рамкі прызнаных школьнай практыкай тыпаў тэксту — апісання, ашавядання, разважання. Ён вылучаецца спецыфікай у плане зместу, структурнай арганізацыі, функцыянальнага прызначэння. **Метатэкст** найперш выступае як форма прэзентацыі лінгвістычных ведаў. Лўтар прадумвае, прагназуе змест, аб'ём інфармацыі, структуру тэксту, сродкі арганізацыі вучэбнага дыялога.

Абавязковы элемент метатэксту — азначэнне лінгвістычнага паняцця. Дэфініцыя выступае сэнсавым цэнтрам, без якога метаадзінка страчвае семантыка-структурную цэласнасць. Гэты семантычны стрыжань акумулюе інфармацыю і дастаткова строга акрэслівае логіку кампазіцыйнай пабудовы. Тэарэтычная значнасць кампанента заключаецца ў тым, што дэфініцыя як істотная частка мовазнаўчых ведаў складаюць асноваўтваральную рысу навуковага стылю. Прэзентацыя навуковай інфармацыі праз сістэму азначэнняў складае тэрміналагічнае ядро адзінкі. Дыдактычная арыентаванасць метатэксту фарміруе пазітыўныя адносіны да тэрміналогіі як найбольш інфарматыўнай часткі навуковага тэксту.

Задачы метатэксту дыктуюць адбор і спосаб прад'яўлення лінгвістычнай інфармацыі, рацыянальны характар яе падачы і графічнага афармлення. Патэнцыял графічных сродкаў арыентаваны на дэталёвае разуменне вучэбных тэкстаў, вылучэнне значымых інфармацыйных блокаў, актывізацыю ўвагі адрасага.

З улікам выяўленых адзнак метатэкст рэалізуецца як акрэсленая мадэль вучэбна-навуковага паведамлення, тэкставы ўзор, стандартызаваны пры неаднаразовым ужыванні на старонках школьнага падручніка. У сувязі з гэтым трэба гаварыць пра пэўны эталон структурнай арганізацыі адзінкі, яе аптымальную будову, абумоўленую задачамі фарміравання лагічна-лінгвістычнага кампанента моўнай адукацыі. Акрамя гэтага, метатэкст ва ўмовах вучэбнага функцыянавання характарызуецца дыдактычнай скіраванасцю, арыентацыяй на спасціжэнне вучнямі зместу і структуры навуковага тэксту: разуменне асноўных тэарэтычных палажэнняў, паступовае

назапашванне і актыўнас апсрыраванне мовазпаўчай тэрміналогіяй, умешне працаваць з лінгвістычнымі даведнікамі, вызначаць тэматыку, асноўную праблематыку вучэбных паведамленняў, засваенне сістэмы моўных сродкаў, з дапамогай якіх афармляецца навуковая інфармацыя.

У трэцім раздзеле “**Лінгвадыдактычныя кампаненты мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове**” раскрываюцца прынцыпы распрацоўкі мадэлі, аб’рунтоўваецца структурна-зместавая мадэль ВТ як сінтэз універсальных характарыстык аб’екта даследавання. Дасягненне гэтай задачы немагчыма без асэнсавання тэарэтычных падыходаў, пад якімі мы разумеем базісныя палажэнні, сістэму суаднесеных з мэтай даследавання прыцыпаў, што забяспечваюць неабходныя і дастатковыя перадумовы вырашэння праблемы. Зыходнымі ў кантэксце нашага даследавання выступаюць наступныя прышпы стварэння мадэлі вучэбнага тэксту.

Сістэмны прыцып, з пазіцыі якога ВТ уяўляе сабой інтэграванае адзінства зместавых і структурных кампанентаў. Разам з тым тэкст не можа разглядацца абстрагавана, па-за межамі сістэмы. Ён выступае, у сваю чаргу, прыватнай падсістэмай іерархічных адносін (напрыклад, як кампанент падручніка, вучэбна-метадычнага комплексу, педагагічнай сістэмы і г.д.).

Функцыянальна-дзейнасны прыцып. Як абавязковы элемент педагагічнай сістэмы тэкст не з’яўляецца выключна яе набыткам, а выяўляе адносіны паміж суб’ектамі пазнавальнага працэсу. Функцыянаваць адзінкі пачынаецца з моманту ўключэння ў прастору вучэбнай камунікацыі, у працэс слухання, чытання, аналізу, арганізацыі тэкставай дзейнасці, з наладжвання дыялога паміж настаўнікам і вучнем на аснове тэкстаў падручніка.

Прыцып гістарызму абумоўлівае характарыстыкі вучэбнага тэксту падручніка як гістарычна зменлівай з’явы, залежнай ад патрэбнасцей адукацыйнай практыкі. Аналіз ВТ у кантэксце розных гістарычных каардынат дас падставу гаварыць пра эвалюцыю зместу і структуры аб’екта. Пастаяннае ўдасканаленне кампанентаў служыць паказчыкам дыялектычнага развіцця вучэбнага тэксту як сістэмы.

Прыцып асобасна арыентаванага навучання. У адпаведнасці з гэтым прыцыпам найважнейшай характарыстыкай выступае прызнанне унікальнасці асобы вучня і выключнасці, індывідуальнасці яго ведаў, уменняў, навыкаў. Інтэлектуальнай уласнасцю моўнай асобы становіцца яе маўленчы вопыт, што ўключае лінгвістычныя веды, эмпірычныя назіранні за фактамі, з’явамі, рэфлексію ўласнага і чужога маўлення.

Тэкстацэнтрычны прыцып, пры якім у якасці вядучай лінгвадыдактычнай адзінкі разглядаецца тэкст. Пазнавальная дзейнасць ажыццяўляецца ў працэсе асэнсавання, аналізу, трансфармацыі лінгвістычнай інфармацыі, заключанай у

тэксце. Навучанне мове, засваенне чужога і назапашванне ўласнага маўленчага вопыту адбываецца праз тэкст.

Акрэсленыя прынцыпы пакладзены ў аснову стварэння мадэлі вучэбнага тэксту. Структурна-зместавая мадэль тэксту падручніка, якая карэлюе з мэтай і задачамі сучаснай моўнай адукацыі, утрымлівае ўзаемаабумоўленыя кампаненты — **мэтавы, зместавы, дзейнасны, культуратворчы, псіхалінгвістычны. Мэтавы кампанент** выступае сістэмаўтваральным пры пабудове мадэлі. Дыягнастычна сфармуляваная мэта мае як знешні (напрыклад, сацыяльны заказ), так і ўнутраны аспекты — патрэбнасць прызнаваць валоданне мовай базавым, фундаментальным умешнем, без якога немагчыма паспяхова адукацыя ў цэлым, а таксама адносіны да мовы як да асобнай, суб'ектыўна значымай і грамадскай каштоўнасці. Мэтавы кампанент забяспечвае функцыянальнае адзінства кагнітыўных і камунікатыўных задач пры навучанні мове.

Мадэль вучэбнага тэксту сваім зместам імпліцытна адлюстроўвае формулу сацыяльнага вопыту, прызначанага для засваення. **Зместавы кампанент мадэлі** прадвызначае наступныя аспекты вучэбнага тэксту па беларускай мове:

1) *інфармацыйны*, прадстаўлены наступнымі блокамi: *лінгвістычныя веды*, якія забяспечваюць фарміраванне моўнай карціны свету, звесткі пра вучоных-лінгвістаў; *маўленчыя паводзіны*: тыпы, стылі, жанры маўлення, правілы пабудовы тэкстаў; *спосабы дзейнасці* як метаэлементы свядомага, набытага індывідуумам маўленчага вопыту, што ўваходзіць у змест лінгвістычнай адукацыі; *метаведы* ("веды пра веды"), з дапамогай якіх усведамляюцца як вынікі пазнавальнай дзейнасці, так і працэс, што забяспечвае рацыянальны шлях спасціжэння тэкставай інфармацыі;

2) *працэсуальны*, паколькі стапаўленне маўленчага вопыту адбываецца не толькі па аснове ведаў, але і ў выглядзе ўменняў і навыкаў. Аднаведна змест моўнага навучання нельга разглядаць па-за дзейнасцю асобы. Згодна з дзейнасным падыходам вучэбны тэкст павінен прадугледжваць фарміраванне ўменняў, якія выяўляюць узровень практычнага валодання мовай. Прызнанне раўназначнасці прадметнага і працэсуальнага аспектаў у навучанні дае мажлівасць успрымаць тэкст падручніка па мове не як "склад" лінгвістычнай інфармацыі, тэкстаў, правіл, а як план, праграму ўзаемазалежных дзеянняў настаўніка і вучняў. Характар дзейнасці, неабходнай для выпрацоўкі базавых уменняў і навыкаў, дазваляе разглядаць працэсуальны аспект зместу тэкстаў на *рэпрадуктыўным і творчым узроўнях*;

3) *эмацыянальна-каштоўнасны*, які фарміруе азначныя адносіны да ўласных і чужых тэкстаў у плане аднаведнасці / неаднаведнасці эталону маўленчых паводзін, культуры дыялагічных зносін. Названы кампанент

рэалізуе адносіны да мовы як уласнай, грамадскай і нацыянальнай каштоўнасці, выяўляе моўна-эстэтычны, рытарычны ідэал асобы праз этнакультурныя маўленчыя ўзоры.

Дзейнасны кампанент мадэлі вучэбнага тэксту выступае як падсістэма, што кіруе пазнавальнай дзейнасцю школьніка, прагназуе дзейнасць настаўніка, забяспечвае яе аптымальнасць. Ён утрымлівае наступныя характарыстыкі:

— тэксты павінны вучыць усвядомленым спосабам аперыравання лінгвістычнымі фактамі;

— вучань становіцца паўнацэнным суб'ектам навучальнага працэсу пры той умове, калі выступае пасьбітам свядомай дзейнасці. Асобаснае разніцё школьніка з'яўляецца эталонам якасці адукацыі, у працэсе якога адбываецца эвалюцыйнае назапашванне інтэлектуальнага вопыту, універсальных спосабаў дзейнасці з ВТ;

— тэкст падручніка як схема, узор дзейнасці выступае дыдактычнай “клетачкай” пазнання, якая характарызуецца матывам, мэтанакіраванасцю, этапамі рэалізацыі і кантролю.

Культуратворчы кампанент мадэлі акрэслівае сукупнасць прэцэдэнтных тэкстаў як сэлсавае поле, якое ўспрымае і ўзнаўляе моўная асоба. Пры гэтым раўналежнымі ў працэсе навучання выступаюць асоба і тэксты, засвосныя ёю. Асэнсоўваюцца традыцыі ўсведамлення тэксту як з'явы культуры — у процівагу ўласна лінгвістычнаму факту. Дыдактычна значымымі становяцца задачы разумення, засваення і асэнсавання тэкстаў як канстантаў культуры. Узрастае вага тэкстаў, што прадстаўляюць у падручніку айчынную філалогію. Фарміруецца моўная карціна свету, выпрацоўваецца і засвойваецца ўяўленне аб тым, што цэніцца або асуджаецца ў кантэксце нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей.

Культуратворчы кампанент тэкстаў падручніка можа быць забяспечаны ўсведамленнем таго, што культура ёсць “сутнасць спосабаў творчай дзейнасці” (Т.С. Георгісева). Навучанне мове не можа быць зведзена, па нашу думку, да аперацыйных аналітыка-сінтэтычных уменняў валодання лінгвістычным матэрыялам. Змест моўнай адукацыі пашыраецца за кошт развіцця творчага кампанента. Аднаведна тэксты падручніка па мове павінны вызначацца культурай гворчых адносін да слова, паколькі яго прырода і абумоўлена тым, што яно ёсць сродак самавыяўлення асобы. Гворчасць, рэалізаваная ў сваім і ацэненая ў чужым тэксце, выступае арганічнай часткай філалагічнай культуры школьніка.

Псіхалінгвістычны кампанент акцэнтуюе ў кантэксце мадэлі фактар адрасата, узроставыя характарыстыкі вучня. Падручнік як сістэма, сума гэктаў, уключаных у вучэбны дыялог, выяўляе дыдактычныя параметры толькі ў працэсе функцыянавання (успрымання, чытання, аналізу). Сутнасць,

прызначэнне псіхалінгвістычнага кампанента тэксту школьнага падручніка па мове раскрываецца праз наступныя аспекты:

— змест ВТ праецыруецца з улікам узроставых, псіхалагічных, тыпалагічных характарыстык вучняў, спецыфікі іх мыслення, узроўню маўленчага развіцця, а не акресліваецца з улікам аднаго фактару — прадмета і логікі лінгвістычнай павукі;

— аптымальны тэкст падручніка мае асобна арыентаваны характар. Якасць адукацыйнай вызначасца не аб'ёмам засвоеных ведаў, а гатоўнасцю вучня да паўнацэнных моўных і культурных узаемін у грамадстве.

Распрацаваная мадэль дапамагае асэнсаваць вучэбны тэкст як складаную шматпланавую з'яву ў адзінстве ўзаемадзеяння лінгвадыдактычных кампанентаў. Мадэль як форма патэнцыяльных ведаў пра аб'ект даследавання адлюстроўвае прышчыпы сістэмнай арганізацыі тэксту вучэбнай кнігі, дэманструе раўналежнасць яе элементаў, кожны з якіх у працэсе функцыянавання аказвае ўплыў на змест і структуру падручніка. Сваім прызначэннем мадэль заклікана не канстатаваць, а дэманстраваць узаемаабумоўленасць і ўзаемазалежнасць сваіх састаўных.

У чацвёртым раздзеле **“Метадычная рэалізацыя мадэлі вучэбнага тэксту падручнікаў па беларускай мове для старшай ступені 12-гадовай школы”** раскрываюцца арганізацыя, метадыка і вынікі праведзенага педагогічнага эксперымента (ПЭ). Яго *мета* фармулявалася наступным чынам: вонітым шляхам выявіць эфектыўнасць распрацаванай сістэмы па фарміраванні тэкстава-інфармацыйных уменняў па аснове вучэбнага тэксту падручніка.

Аналіз дзейных школьных падручнікаў па мове, анкетаванне настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры, канстатавальны эксперымент, які меў на мэце атрымаць рэальную карціну ўзроўню тэкставых уменняў, паслужылі падставай для шэрагу сцвярджэнняў. Дыдактычны матэрыял падручнікаў выяўляе супярэчнасць паміж тэарэтычным прызнаннем ролі лінгвістычных тэкстаў у засваенні тэрміналогіі, удасканаленні навуковага маўлення і практычнай рэалізацыі дэклараванай ідэі. Пераважная большасць заданняў ВТ мае граматычную скіраванасць, арыентавана на засваенне ведаў пра моўную сістэму і яе ўзроўні. Так, праца з лінгвістычнымі тэрмінамі складае 3,3%, з метатэкстам падручніка – 2,9% ад агульнай колькасці заданняў. Дамінуючым у практыцы школьнага выкладання застаецца арфаграфічна-пунктуацыйны аспект. Гэта сведчыць аб тым, што змештавае абнаўленне падручнікаў не вырашае праблемы арганізацыі тэкставай дзейнасці. Падручнікі па беларускай мове змяшчаюць мінімізаваны матэрыял, па аснове якога выпрацоўваюцца ўменні аналізаваць і ствараць вучэбныя тэксты.

Характар заданняў канстатавальнага эксперыменту, у якім удзельнічалі 211 вучняў, арыентаваў на аналіз, інтэрпрэтацыю тэкставай інфармацыі. Вынікі даюць надставу меркаваць пра глыбіню разумення і асэнсавання вучэбнага тэксту. Праілюструем адзін з этапаў эксперыменту, які ставіў за мэту выявіць узровень засваення (адэкватнасць разумення і свядомага аперыравання) тэрміналагічных адзінак, акрэсленых у школьных падручніках па мове. Пры выкананні задання *"раскрыце значэнне ўжытых у тэксце тэрмінаў"* улічвалася найперш адпаведнасць патрабаванням, што прад'яўляюцца да дэфініцыі (лагічны і дастатковы ўзровень зместавага і моўнага афармлення тэрміналагічнай сутнасці адзінкі). Аналіз вучнёўскіх адказаў выявіў розныя ўзроўні засваення тэрмінаадзінак, што, у сваю чаргу, прадэманстравала рэальны стан лінгвістычнай кампетэнцыі школьнікаў. Пры ранжыраванні ўзроўняў вучэбных дасягненняў (нулявы, нізкі, сярэдні, высокі) мы кіраваліся такімі крытэрыямі ацэнкі ведання школьнікамі мовазнаўчых тэрмінаў, як *дакладнасць дэфініцыі* (лагічнае акрэсліванне зместу праз родавае паняцце з прывядзеннем сутнасных відавых прымет); *паўната, вычарпальнасць* асноўных характарыстык тэрміна; *правільнасць* яго ўжывання з іншымі словамі ў словазлучэннях і сказах; *адэкватнасць* моўнага афармлення дэфініцыі.

З улікам прыведзеных крытэрыяў адказы вучняў былі размеркаваны наступным чынам: 10,9% вучняў выканалі заданне поўнасю (іх работы аднесены да *высокага ўзроўню*); у 23% заданне зроблена часткова (*сярэдні ўзровень*); 66,1 % не справіліся з заданнем, прадэманстравалі *нізкі і нулявы ўзроўні*. Для адказаў, аднесеных да *высокага ўзроўню* (10,9%), характэрны азначэнні, адэкватныя зместу і структуры традыцыйнай дэфініцыі. Яны лагічныя, лабудаваныя паводле рода-відавога прынцыпу, дакладныя, структурна адпаведныя, карэктныя ў плане моўнага афармлення. Тэрміны ўсведамляюцца як наўнацэнны элемент лексікона, свядомы кампанент рэпрадуктыўнай і прадуктыўнай дзейнасці. Адказы, суаднесеныя з сярэднім узроўнем засваення тэрміналогіі (23%), вызначаюцца прымальнай, прыдатнай у цэлым зместавай і структурнай арганізацыяй адзінкі. Як правіла, такія азначэнні валодаюць неабходным наборам прымет навуковага паняцця.

Адказы (66,1% вучняў), суаднесеныя з *нулявым і нізкім узроўнямі*, можна кваліфікаваць як першасную, элементарную ступеньку распазнавання тэрміна ў лінгвістычным кантэксце, што сведчыць пра пачатковы этап сфарміраванасці метанавыкаў. Гэты ўзровень дазваляе вылучыць тэрмін, суаднесці яго з пэўным раздзелам навукі пра мову (фанетыкай, лексікай, марфалогіяй, сінтаксісам). Спробы даць азначэнне навуковым паняццям адлюстроўваюць найўнарэалістычны, пазбаўлены лінгвістычнага вопыту погляд на дэфініцыю як фармальны (часта выпадковы) акт намінацыі. Тыповым паказчыкам нулявога ўзроўню валодання тэрміналогіяй з'яўляецца падмена навуковага азначэння

павярхоўным або няпоўным пералічэннем канкрэтных праяўленняў паняцця. Распаўсюджаная сітуацыя — неапраўданае звязанне дэфініцыі да дэманстрацыі прыкладаў, ілюстрацый.

Аналіз вынікаў задання дае падставу для наступных сцвярджэнняў. Вучні ў пераважнай большасці не валодаюць лінгвістычнай тэрміналогіяй у аб'ёме школьнай праграмы. Няэласнасць, фармальнасць тэрміналагічных ведаў глумачацца, на пашу думку, фрагментарнасцю працы з тэрміналагічнай лексікай, недасканаласцю метадычнага апарату школьнага падручніка на мове. Дамінуючыя *кулявы і нізкі ўзроўні* засваення тэрмінаў сведчаць пра адсутнасць сістэмнай работы не толькі з лінгвістычнай тэрміналогіяй, але і з агульнанавуковай лексікай, шырэй — з навуковымі тэкстамі.

У цэлым канстатаваліся эксперымент выяўляе як тыповы *сяродні і нізкі ўзроўні* тэкставых уменняў вучняў. Атрыманая вынікі сведчаць, што ў школьнай практыцы ўменні аналізавалі і ствараць лінгвістычныя тэксты фарміруюцца практычным шляхам, з апорай на эмпірычны маўленчы вопыт, а не на аснове ведаў пра тэкст і ўсвядомленыя спосабы дзейнасці. Прыёмы асэнсавання вучэбнай інфармацыі не з'яўляюцца арганічнай часткай працэсуальнага кампанента тэксту падручніка.

Распрацаваная метадыка фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў рэалізавана ў ходзе навучальнага эксперыменту, які праводзіўся ў 2001/2002 і пасля адпаведных карэкціровак, зрэзаў быў наўторны ў 2002/2003 навучальным годзе. Вопытным навучаннем было ахоплены 357 вучняў. Эксперыментальная праграма апрабавалася ў Арэхаўскай СШ (настаўнік І.Ф. Сыроўчанка) і Іллюшынскай СШ Ушацкага раёна (настаўнік І.С. Казачонак), СШ № 21 (настаўнік Н.А. Чарняўская) і СШ № 7 г. Оршы (настаўнік І.А. Дароніна), Асвейскай СШ Верхнядзвінскага раёна (настаўнік К.С. Аляксеева), Бярозкаўскай СШ Докшыцкага раёна (настаўнік С.С. Мядзюха), СШ № 15 г. Віцебска (настаўнік В.М. Карчагіна). Сістэма эксперыментальнага навучання стваралася з улікам вядучых *прыцытаў*:

фарміравання тэкставай дзейнасці, з улікам якога прыёмы асэнсавання вучэбнай інфармацыі ўяўляюць сістэму паслядоўных дзеянняў, арыентаваных на аналіз зместу і структуры тэксту;

аттымальных суадносін рэпрадуктыўных і прадуктыўных тэкставых уменняў, паводле якога задашпі ў сістэме эксперыментальнага навучання скіраваны на трансфармацыю інфармацыі — складанне плана, тэзісаў, апатапый. Такія заданні кваліфікуюцца намі як рэпрадуктыўна-прадуктыўныя, арыентаваныя на аналіз зыходнага тэксту і стварэнне ўласнага, які спалучае ўзнаўляльныя стандартызаваныя і творчыя, азначныя кампаненты:

узаемазвязі маналагічных і дыялагічных уменняў, што падразумявае рацыянальнае спатужэнне маналагічных і дыялагічных формаў працы. Роля

вучэбнага дыялога будзе аптымальнай, калі дыялагізаваўшым будзе змест (а не форма) тэкставай дзейнасці;

операцыйнальнага зместу вучэбных дзеянняў, у кантэксце якога аб'ектам самакантролю выступае не столькі вынік рашэння лінгвістычнай задачы, колькі сам працэс яе выканання, паслядоўнасць разгортвання аперацый.

Тэарэтычную аснову эксперыментальнай праграмы складалі апорныя паняцці: тэкст і яго прыметы, тыпы маўлення, іх кампазіцыйныя схемы, стылі і жанры маўлення, віды маўленчай дзейнасці. У практычным плане адпрацоўваліся формы работы з вучэбнай інфармацыяй, вядучыя тэкставыя ўмесні з апорай на падрыхтаваную сістэму практыкаванняў.

Рэалізацыя эксперыментальнай праграмы навучання прадугледжвала пэўную паслядоўнасць працэсу фарміравання тэкставых уменняў: *аналітычныя*, скіраваныя на адэкватнае ўспрыманне і разуменне інфармацыі; *аналітыка-прадуктыўныя*, арыентаваныя на ўзнаўленне, вытлумачэнне, інтэрпрэтацыю адзінак; *прадуктыўныя*, прызначаныя для стварэння ўласнага выказвання на аснове зыходнай інфармацыі. Фарміраванне любых пазнавальных аперацый, уменняў у сістэмным выглядзе падразумывас паэтапнасць і паўзроўненасць навучання. Адпаведна *праграма выпрацоўкі тэкставых уменняў* будавалася наступным чынам:

— чытанне навуковага тэксту, вызначэнне яго тэмы і асноўнай думкі, усвядомленае разуменне праз самапастаноўку пытанняў да яго;

— аналіз тэксту, згортванне інфармацыі, яе ўзнаўленне з дапамогай сэнсавых апор у форме плана, тэзісаў;

— разгортванне, узнаўленне інфармацыі на аснове сэнсавых апор, пераказ зыходнага тэксту.

Вынікі праведзенага эксперыментальнага навучання, адлюстраваныя ў шасці табліцах, даюць падставу для наступных вывадаў:

- паказчыкі вошчтна-эксперыментальнай працы сведчаць пра эфектыўнасць прапанаванай сістэмы фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў. Адзначым, што паралельна ў 18 ніколах рэспублікі праходзіў апрабаванне эксперыментальнага падручніка “Беларуская мова: 11 клас” для ўстаноў з 12-гадовым тэрмінам навучання (базавы і павышаны ўзроўні), сааўтарам якога з’яўляецца саіскальнік. Вынікі дыягнастычных зрэзаў (снежань 2004/2005, май 2004/2005), экспертныя ацэнкі праф. Г.М. Малажай (Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт), настаўнікаў (СШ №№ 166, 196 г. Мінска, СШ № 29 г. Віцебска, Лужкоўскай СШ Шаркаўшчынскага раёна, СШ № 39 г. Магілёва, СШ № 26 г. Брэста, СШ № 44 г. Гомеля і інш.), ацэнка

экспериментальных матэрыялаў незалежнымі экспертамі НІА пацвярджаюць: узровень тэкставых уменняў вучняў эксперыментальных класаў якасна новы паводле асноўных паказчыкаў у параўнанні з дадзенымі ў кантрольных класах;

- у працэсе навучальнага эксперыменту апрабавана сістэма фарміравання тэкставых уменняў, састаўнымі кампанентамі якой з'яўляюцца: *веды пра тэкст, тэкставая дзейнасць, тэкставыя ўменні* аналітычнага, аналітыка-прадуктыўнага, прадуктыўнага характару, вынікам якіх выступае *тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя* вучняў. Зыходная састаўная кампетэнцыя — сістэма ведаў пра тэкст як лінгвістычная аснова базавых уменняў;

- выпрацоўка *аналітычных уменняў* ажыццяўляецца ў напрамку ад вылучэння асобных элементаў тэксту да выяўлення ўзаемасувязі і ўзаемаабумоўленасці дамінантных кампанентаў: тэмы, асноўнай думкі, загалоўка, ключавых слоў, сродкаў навуковага маўлення;

- абавязковым этапам фарміравання *аналітыка-прадуктыўных уменняў* выступае засваенне спосабаў дзейнасці, што забяспечваюць перапрацоўку зыходнай тэкставай інфармацыі: работа з лінгвістычнымі тэрмінамі, самапастаноўка пытанняў, складанне плана. Так, параўнанне вынікаў навучання ў эксперыментальных і кантрольных класах засведчыла дастаткова высокі ўзровень умення фармуляваць пытанні да навуковага тэксту. У сістэме эксперыментальнага навучання змянялася якасць пытанняў — ад рэпрадуктыўных, скіраваных на ўзнаўленне звестак, да праблемных і крытычных, якія ставяць за мэту інтэрпрэтацыю прачытанага, ацэнку інфармацыі з пазіцыі уласнага бачання;

- складанне плана як тэкставае ўменне ўсведамляецца як адзін з этапаў структурна-сэмантычнага аналізу адзінкі з мэтай асэнсаваць і ацаніць яе змест. Пры гэтым план выступае як спроба кампрэсіі тэкставай інфармацыі, згортванне яе да асноўных зместавых ліній. Акрамя таго, план з'яўляецца апорай пры запамінанні інфармацыі, асновай для ўзнаўлення зместу і структуры зыходнага тэксту;

- выпрацоўка *аналітыка-прадуктыўных уменняў* служыць прамежковым звяном у працэсе ўспрымання чужых тэкстаў і стварэння ўласных. Пераказ у сістэме работы з навуковым тэкстам увасабляе пераход ад рэпрадуктыўных да прадуктыўных формаў дзейнасці. Як рэпрадуктыўны тэкст, ён адлюстроўвае гатовыя звесткі. Як творчая праца, не толькі ўзнаўляе, але і дапаўняе, дэтальзуе, узбагачае прапанаваную інфармацыю. У цэлым пераказ дэманструе ўзровень

сфарміраванасці *прадуктыўных тэкставых уменняў* — аналізаваць, трансфармаваць, інтэрпрэтаваць, ацэньваць зыходную інфармацыю;

• у працэсе эксперыментальнага навучання вучні набываюць рэфлексійныя ўменні, знаходзяць адэкватныя моўныя сродкі для выражэння прыватных камунікатыўных задач, ацэньваюць вынікі сваёй маўленчай дзейнасці. Аднаводна працэс навучання павінен будавацца так, каб кантроль тэкставых уменняў расцэньваўся не як канчатковы этап, а выступаў лагічнай часткай свядомых маўленчых паводзін, ступенькай да ўзорнага ўласнага выказвання. Галоўную ролю пры гэтым выконваюць самакантроль, самаацэнка, самакарэкцыя як факт супастаўлення з эталоннай адзінкай.

ЗАКЛЮЧЭННЕ

Гэарэтычнае і практычнае даследаванне абранай праблемы дае падставы для наступных вывадаў:

1. Працэс станаўлення тэорыі вучэбнага тэксту школьнага падручніка складваўся нераўнамерна. Практыка-эмпірычныя перыяды развіцця з уласцівай ім канцэнтрацыяй і асэнсаваннем фактаў, першаснымі класіфікацыямі, вылучэннем прыватных гіпотэз сшалучаліся з тэарэтычнымі этапамі, падчас якіх аб'ектываліся асноўныя паняцці і заканамернасці, сістэматызаваліся, матэрыялізаваліся ў сфармуляваных канцэпцыях зыходныя катэгорыі, прынцыпы. Арганічнае спалучэнне гэтых перыядаў знаходзіць сваё вытлумачэнне: назапашванне ведаў, іх спасціжэнне толькі ўмоўна можна ўявіць як паступовы эвалюцыйны працэс. Рэканструкцыя станаўлення тэорыі вучэбнага тэксту пазначана грунтоўнымі тэарэтычнымі знаходкамі і этапамі, падчас якіх педагагічная думка была пазбаўлена логікі ўласнага развіцця, а метадычны кантэкст прадвызначаў сацыяльна-педагагічны заказ. Працэс удасканалення тэксту вучэбнай кнігі (яго сутнасных характарыстык, структурных кампанентаў, вялучых функцый) раскрывае механізм змены лінгвадыдактычных парадыгмаў, залежны ад мэты і патрэбнасцей адукацыйнай практыкі [1; 4; 5; 20; 24; 28; 36].

2. Вучэбны тэкст як асноўны кампанент школьнага падручніка не можа быць кваліфікаваны ў межах моўных адзнак. Выяўленне сістэмна-структурных паказчыкаў адзінкі з'яўляецца няпоўным і недастатковым для адэкватнай характарыстыкі аб'екта. Вучэбны тэкст нельга прааналізаваць без уліку спецыфікі

камунікатыўна-пазнавальнай дзейнасці. Ён выступае арганічным элементам вучэбнай камунікацыі і складае яе істотную састаўную.

Адштурхоўваючыся менавіта ад вучэбнага тэксту, настаўнік арганізуе тэкставую дзейнасць на ўроку, імкнучыся спасцігнуць камунікатыўную праграму аўтара. Вучань выбудоўвае другасны, уласны тэкст, што нараджаецца на базе зыходнага. Тэкст выступае асновай вучэбных аперацый, лінгвасэнсавым эталонам, да якога імкнецца вучань у прадуктыўных відах маўленчай дзейнасці.

Такім чынам, тэкст школьнага падручніка мае двухаспектную прыроду, выступаючы пасьбітам інфармацыі і праграмуючы камунікатыўна-пазнавальную дзейнасць. Гэта азначае, што ён становіцца патэнцыяльным удзельнікам вучэбнай камунікацыі, персаніфікуецца,ключаецца ў працэс дыялагічнага разумення. Тэкст падручніка задае не толькі вывераную сістэму ведаў, але і малэліруе алгарытм пазнавальнай дзейнасці суб'ектаў навучання. Згодна з трохчленнай структурай дзейнасці вучэбным, па нашай думцы, можна назваць тэкст, які выконвае дыдактычныя функцыі, выступае зместава-інфармацыйным і працэсуальным кампанентам падручніка, мае наступную структуру: 1) умова-задача; 2) уласна тэкст, на аснове якога арганізуецца тэкставая дзейнасць; 3) заданні, што выяўляюць ступень разумення і асэнсавання прапанаванай інфармацыі. Пры адсутнасці любой з гэтых частак тэкст пакідае межы вучэбнай камунікацыі і становіцца аб'ектам інтэрпрэтацыі ў іншых сферах дзейнасці [1; 17; 26; 27; 29; 36; 55; 56; 58].

3. Вучэбны тэкст, рэалізуючы праз сістэму заданняў мэты, задачы і змест моўнай адукацыі, фарміруе **тэкставую кампетэнцыю** вучняў. Арганічным элементам тэкставай кампетэнцыі з'яўляецца дзейнасць, скіраваная на аналіз чужых і стварэнне, карэкціроўку ўласных выказванняў. Адна з яе задач — забяспечыць аптымальныя ўмовы для ўспрымання, разумення, інтэрпрэтацыі і ацэнкі лінгвістычнай інфармацыі. Умовай фарміравання адпаведнай кампетэнцыі выступае тэкст, які ўспрымаецца не як статычная зададзенасць, а як аснова для вучэбнай камунікацыі.

Інфармацыйная састаўная — абавязковая частка тэкставай кампетэнцыі. *Па-першае*, XXI стагоддзе характарызуецца як эпоха адукацыйных і інфармацыйных тэхналогій. Сцвердзілася разуменне інфармацыйнага грамадства, заснаванага на ўменні апрацоўваць (у шырокім сэнсе гэтага слова) інфармацыю. *Па-другое*, вучэбная дысцыпліна як сукупнасць лінгвістычных ведаў уяўляе сабой інфармацыйнае поле, адзінкай якога служыць тэкст. Аб'ектам трансляцыі пры гэтым выступае тэкст як універсальная форма захавання інфармацыі. Адпаведна пазнавальная дзейнасць на ўроку мовы

мысліцца як праца з інфармацыяй, заключанай у тэксце. Такім чынам, у аснове дыферэнцыяцыі паняццяў **тэкставая і тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя** ляжыць адрозненне паміж тэкстам як лінгвістычнай адзінкай, аформленай па законах мовазнаўства, і лінгвадыдактычным эталонам, які ўтрымлівае вучэбную інфармацыю і праграму па яе расшыфроўцы.

Тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя падразумявае належны ўзровень валодання адпаведнымі ведамі і ўменнямі, станючы вопыт вучэбнай дзейнасці. Пры гэтым веданне сістэмы мовы выступае сродкам, неабходнай умовай станаўлення тэкставых уменняў, якія фарміруюцца ў кожным відзе маўленчай дзейнасці. Так, *чытанне* падразумявае поўнае і дакладнае разуменне, адэкватную перапрацоўку інфармацыі, умненне арыентавацца ў змесце тэксту, аналізаваць яго лінгвістычнае афармленне, структура-кампазіцыйную будову. *Гаварэнне* ўбірае здольнасць падрыхтаваць звязнае выказванне на акрэсленую тэму, перадаць прачытанае з апорай на тэкст, выказаць уласныя адносіны да тэмы абмеркавання. *Слуханне* абумоўлівае сістэму ўменняў адэкватна ўспрымаць і разумець інфармацыю на слых. Тэкставыя ўменні ў галіне *пісьма* маюць на ўвазе авалоданне графічнай сістэмай як сродкам фіксацыі маўлення, здольнасць граматычна аформіць запатрабаваную інфармацыю [1; 7; 16; 23; 33; 35; 69; 70].

4. *Метатэкст* як абавязковы кампанент падручніка па мове раскрывае пытанні лінгвістычнай тэорыі, выступае носьбітам аб'ектыўных, доказных звестак. Яго мадэль уключае “праграму дзейнасці” складальніка падручніка, настаўніка і адрасата (вучня) як патэнцыяльнага чытача. Аўтар метатэксту прадумвае аб'ём, змест інфармацыі, структуру адзінкі, якая рэалізуе дыдактычныя задачы, улічвае асаблівасці інтэлектуальнага і маўленчага развіцця школьніка. Метатэкст дыктуе адбор і спосаб прад'яўлення лінгвістычнай інфармацыі, рацыянальны характар яе падачы і *графічнасць* афармлення. Метатэкст характарызуецца дыдактычнай скіраванасцю, арыентацыяй на спасціжэнне зместу і структуры навуковага паведамлення: разуменне асноўных тэрэтычных палажэнняў, назапашванне і актыўнае аперыраванне мовазнаўчай тэрміналогіяй, умненне працаваць з лінгвістычнымі даведнікамі, засваенне сістэмы маўленчых сродкаў, з дапамогай якіх афармляецца навуковае паведамленне. Тэрэтычна дапушчальныя варыянты будовы метатэксту не павінны атаясамлівацца з адвольнай структурай адзінкі. Яго аптымальная арганізацыя прадвызначае тыповыя кампаненты: *уводзіны (гісторыка-этымалагічная даведка), азначэнне (дэфініцыя), тлумачальна-ілюстрацыйная частка, заключэнне* [1; 12; 15; 29; 37; 42; 60].

5. Структурна-зместавая мадэль вучэбнага тэксту змяшчае ўзаемаабумоўленыя кампаненты — мэтавы, зместавы, дзейнасны, культуратворчы, псіхалінгвістычны. *Мэтавы кампанент* як інтэграванае адзінства знешніх і ўнутраных аспектаў выступае асноваўтваральным пры пабудове мадэлі. Знешнія мэтавыя ўстаноўкі фарміруюцца пад уплывам сацыяльна-педагагічнага заказу, унутраныя залежаць ад узроўню развітай патрэбнасці прызнаваць валоданне мовай асобаснай каштоўнасцю. Мэтавы кампанент з'яўляецца свайго роду стрыжнем, які аб'ядноўвае, сістэматызуе асноўныя параметры вучэбнага тэксту, паколькі ўтрымлівае зыходныя, рэальныя і патэнцыяльныя паказчыкі моўнага і маўленчага развіцця асобы. *Зместавы кампанент* прадстаўлены *інфармацыйным, працэсуальным* (рэалізаваным на рэспрадуктыўным і творчым узроўнях) і *эмацыянальна-каштоўным* блокамі. *Дзейнасны кампанент* мадэлі тэксту падручніка забяспечвае аптымальныя спосабы засваення ведаў, пазнавальных аперацый суб'ектамі навучання. Так, настаўнік выступае арганізатарам дзейнасці, актуалізуе вучэбныя мэты, плануе арыенціровачную аснову дзеянняў, вытлумачвае перспектывы выкарыстання вынікаў, стымулюе і ацэньвае якасныя зрухі ў інтэлектуальным развіцці асобы. Вучань на аснове тэкстаў разгортвае праграму ўласнай дзейнасці, скіраваную на пераўтварэнне прапанаванага матэрыялу ў адпаведнасці са сфармуляванай умовай.

Культуратворчы кампанент прадвызначае зварот да традыцый айчыннага кнігадрукавання, мадэліруе асноўныя кампаненты вучэбнага тэксту ў рэчышчы нацыянальна-культурных каштоўнасцей. Узмацненне яго ролі з'яўляецца налзённай задачай, паколькі ў сістэме сучаснай адукацыі гіпертрафіравана інфармацыйная аснова і паслаблена сацыякультурная састаўная. Тэкст падручніка па мове павінен рэпрэзентаваць узоры айчынай філалагічнай культуры — маўленчай, рытарычнай, герменеўтычнай. *Псіхалінгвістычны кампанент* мадэлі тэксту прагназуе фактар адрасата, узроставыя характарыстыкі аўдыторыі, для якой прызначана выданне. Сістэма вучэбных тэкстаў павінна забяспечваць устойлівую матывацыю да вывучэння беларускай мовы. Асаблівае значэнне набывае працэс фарміравання адносін да мовы як уласнай і грамадскай каштоўнасці, пазітыўная ўстаноўка на мову як сродак вучэбных, афіцыйных, прыватных зносін, прызнанне значнасці валодання мовай для дасягнення асабістых поспехаў [8; 11; 23; 25; 26; 32; 40; 46; 69].

6. Вучэбны тэкст рэпрэзентуе спосаб адностравання нацыянальнай культуры. Ён акумуляе камунікатыўна-філалагічныя і сацыяльна-этычныя нормы, агульначалавечыя маральныя каштоўнасці, праграму адэкватных маўленчых паводзін у розных жыццёвых сітуацыях. Аптымальны вучэбны

тэкст — той, які служыць асновай для зносін настаўніка і вучня, вучня і тэксту. Дыялагічны (па сутнасці, не па форме) тэкст запраграмаваны на патэнцыяльнае абмеркаванне, пытанне, удакладненне, вязгоду, пярэчанне, дапаўненне, служыць базай для фарміравання тэкстава-інфармацыйных уменняў (напрыклад, абгрунтаваць уласны пункт погляду, падзяліцца з суб'яднамікам атрыманай інфармацыяй, удзельнічаць у дыскусіі і г.д.). Ва ўмовах вучэбнай камунікацыі тэкст не можа ўспрымацца як статычная, аўтаномная адзінка. Уключаны ў камунікатыўную прастору падручніка, ён аб'ядноўвае пазіцыі аўтара (настаўніка) і адрасата (вучня) у кантэксце дыдактычнай трыяды "суб'ект—тэкст—дзеясць". Адназначна тэкст выступае носьбітам дзейнасці, арыентаванай на асэнсаванне, аналіз, трансфармацыю вучэбнай інфармацыі [1: 6; 9; 22; 38; 39; 41; 69; 70].

7. Рэалізацыя эксперыментальнай праграмы навучання прадугледжвала наступную паслядоўнасць у фарміраванні тэкставых уменняў: *аналітычныя*, скіраваныя на адэкватнае ўспрыманне і разуменне інфармацыі; *аналітыка-прадуктыўныя*, арыентаваныя на ўзнаўленне, вытлумачэнне, інтэрпрэтацыю адзінкі; *прадуктыўныя*, прызначаныя для стварэння ўласнага выказвання на аснове зыходнай інфармацыі. Распрацаваная сістэма прадугледжвае станаўленне вядучых уменняў працаваць з вучэбным тэкстам як цэласным сэнсава-структурным утварэннем. Кожны з яе кампанентаў, захоўваючы спецыфіку, садзейнічае спасціжэнню камунікатыўнага прызначэння адзінкі, рэалізуецца праз формы работы, адэкватныя інфармацыйна-аналітычнай сутнасці навуковага тэксту. Так, *чытанне тэксту, самапастаноўка пытанняў* разглядаюцца як першапачатковы этап дзейнасці па асэнсаванні навуковага тэксту. *Рэпрадуктыўныя, праблемныя, крытычныя* пытанні, адказы на іх выступаюць як вядучы прыём, спраецыраваны на разуменне вучэбнай інфармацыі. Наступным этапам з'яўляецца *план тэксту*. Калі пытанні да тэксту выяўляюць вузлавыя інфармацыйныя адрэзкі (ключавыя тэрміны, сказы, абзацы), то складанне плана адлюстроўвае члянэнне, падзел тэксту на камунікатыўна значымыя часткі, якія выконваюць ролю "носьбітаў сэнсу". Лагічная іерархія інфармацыйных элементаў, іх скандэнсаванасць, семантычная ўшчыльненасць прыводзяць да вызначэння ядра тэксту. Пункты плана ўспрымаюцца як сэнсавыя кампаненты, што адлюстроўваюць каркас тэксту. Паслядоўнасць правядзення *пераказу* менавіта пасля пастаноўкі пытанняў і складання плана невыпадковая. Пытанні акрэсліваюць сэнсавыя кантрапункты тэксту. З дапамогай плана яго ядро трансфармуецца ў разгорнутае выказванне. Пераказ лагічна выступае

як пабудова тэксту шляхам “нарошчвання” сэнсу, скандэнсаванага ў пунктах плана [1; 10; 13; 14; 31; 34; 46; 47; 51; 52; 69; 70].

8. Праграма эксперыментальнага навучання ставіць за мэту выпрацаваць базавыя ўменні аналізаваць і ствараць тэксты рэпрадуктыўнага і прадуктыўнага характару. Вынікам рэалізацыі названай мэты з’яўляецца адзін і той жа аб’ект – тэкст. Аднак гэты прадукт адрозны па сваёй сутнасці. Так, ва ўмовах рэпрадуктыўнай дзейнасці зыходны тэкст статычны, адпачынальны. Задача вучня заключаецца ў дэталёвым, дакладным і максімальна адэкватным спосабам прапанаванай аўтарам пазіцыі. Тэкст выступае як інфармацыйная каштоўнасць, якую трэба зразумець, засвоіць, пераказаць. Ацэнка вучэбных дасягненняў дыферэнцуецца ў залежнасці ад ступені захавання аўтарскага слова і пункту погляду. У працэсе прадуктыўнай дзейнасці тэкст мяняе сваю сутнасць і прызначэнне. Ён адбывае ролю эталона і стымулу для самастойнай маўленчай дзейнасці. Гэты ўзор павінен быць пераасэнсаваны, перакадзіраваны з улікам фонавых ведаў, лінгвістычных і агульнакультурных каштоўнасцей вучня. Адбываецца не пасіўнае, а актыўнае ўзаемадзеянне з аўтарскім тэкстам, які служыць асновай для творчых варыяцый. Канчатковы прадукт — тэкст — адбываецца паводле ступені рэалізацыі камунікатыўнай задачы, здольнасці фармуляваць, аргументаваць уласнае бачанне тэмы, праблемы. Дамінуе роля не аўтара зыходнага тэксту, а яго стваральніка, інтэрпрэтатара. Прычым прадукт “на выхадзе” пазіцыяваны, непераказальны, яго цяжка суаднесці з “нарматыўным” эталонам, паколькі за кожным аўтарам — унікальны вопыт, індывідуальныя інтэлектуальныя і маўленчыя магчымасці [1; 13; 32; 34; 55; 56; 69; 70].

Сучасны ўзровень тэорыі вучэбнага тэксту прадвызначае *перспектывы* ўдасканалення школьнага падручніка па мове:

- дыферэнцыяцыю дыдактычных функцый кампанентаў вучэбна-метадычнага комплексу;
- палепшэнне ўзровень тэхналагізацыі метадычнага апарату падручніка, іерархію вучэбных тэкстаў, пазнавальных аперацый;
- дыялагізацыю зместу вучэбнага тэксту;
- ўзаемадзеянне электронных і традыцыйных падручнікаў на друкаванай аснове. Бачыцца мэгазгодным аптымальнае суіснаванне вучэбных выданняў, а не дамінаванне формы прадстаўлення інфармацыі.

СПІС АПУБЛІКАВАНЫХ ПРАЦ ПА ТЭМЕ ДЫСЕРТАЦЫІ

Манаграфіі

1. Васюковіч Л.С. Вучэбны тэкст у школьным падручніку па беларускай мове: навуковае выданне. – Мн.: НПА, 2004. – 268 с.

Артыкулы ў навуковых і навукова-метадычных часопісах

2. Васюковіч Л.С. Вывучэнне тэмы “Скланенне назоўнікаў у 5 класе” // Роднае слова. – 1992. – № 6. – С. 67–72.
3. Васюковіч Л.С., Злобін Л.І., Марозава Я.Н. Гучы, родная мова! // Роднае слова. – 1992. – № 7–8. – С. 21–25.
4. Васюковіч Л.С. З гісторыі падручніка па беларускай мове: урокі і вопыт 20-х гадоў XX ст. // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2002. – № 1. – С. 28–32.
5. Васюковіч Л.С. З гісторыі падручніка па беларускай мове: урокі і вопыт 30-х гадоў XX ст. // Беларуская мова і літаратура. – 2002. – № 4. – С. 114–126.
6. Васюковіч Л.С. Тэксты пейзажнай тэматыкі ў школьным падручніку па мове // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педуніверсітэта. – 2004. – № 1. – С. 81–84.
7. Васюковіч Л.С. Навуковы тэкст і вучэбная камунікацыя // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. Куляшова. – 2004. – № 1. – С. 107–111.
8. Васюковіч Л.С. Вучань як суб’ект пазнавальна-камунікатыўнай дзейнасці // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 2. – С. 24–28.
9. Васюковіч Л.С. Інтэрпрэтацыя мастацкага тэксту падручніка як вучэбна-пазнавальная дзейнасць // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2004. – № 2. – С. 164–169.
10. Васюковіч Л.С. Водгук на мастацкі твор як маўленчы жанр // Роднае слова. – 2004. – № 5. – С. 23–25.
11. Васюковіч Л.С. Мэтавы і зместавы кампаненты мадэлі тэксту падручніка па беларускай мове // Уч. запіскі УО “Вітэбскі гасударственный университет им. П.М. Машерова”. – 2004. – Т. 3. – С. 137–154.
12. Васюковіч Л.С. Метагэкт у структуры падручніка па беларускай мове // Вестник Полоцкого госуниверситета: Гуманитарные науки. – 2004. – № 10. – С. 109–114.
13. Васюковіч Л.С. Школьны падручнік як аб’ект педагагічнага даследавання // Веснік адукацыі. – 2004. – № 12. – С. 12–18.

14. Васюковіч Л.С. Пытанні як сродак засваення лінгвістычнай інфармацыі школьнага падручніка // *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
15. Васюковіч Л.С. Метатэкст школьнага падручніка па мове як эталон вучэбнага навуковага маўлення // *Известия Гомельского госуниверситета им. Ф. Скорины*. – 2005. – № 1(28). – С. 45–51.
16. Васюковіч Л.С. Мастацкі тэкст як кампанент школьнага падручніка па мове // *Роднае слова*. – 2005. – № 6. – С. 49–52.
17. Васюковіч Л.С. Вучэбны тэкст як асноўны кампанент школьнага падручніка па мове // *Studia Wschodniosłowiańskie*. – Т. 5. – Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2005. – С. 253–268.

Артыкулы ў навуковых зборніках, тэзісы і матэрыялы канферэнцый

18. Васюковіч Л.С. Аб некаторых праблемах курса “Сучасная беларуская літаратурная мова” на філалагічных факультэтах педінстытутаў // *Беларуская мова і літаратура: Праблемы навучання і вывучэння ў сярэдняй і вышэйшай школе: Тэзісы Рэспублік. навук.-практ. канф.* – Мн., 1984. – С. 106–107.
19. Васюковіч Л.С. Мова твораў В. Быкава // *Беларуская мова: Энцыклапедыя / Пад рэд. А.Я. Міхневіча*. – Мн.: Беларуская энцыклапедыя, 1994. – С. 106 – 108.
20. Васюковіч Л.С. Маўленчы нагэнцыял лінгвістычных курсаў // *Беларуская мова і літаратура: Праблемы вывучэння ў сярэдняй і вышэйшай школе: Матэрыялы Рэспублік. навук.-практ. канф.* – Мн.: БДУ, 1994. – С. 18–22.
21. Васюковіч Л.С. Да праблемы станаўлення беларускай лексікаграфіі // *Беларуска-руска-польскае супастаўляльнае мовазнаўства і літаратуразнаўства: Матэрыялы IV Міжнар. навук. канф.* – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава. – 1997. – С. 97–99.
22. Васюковіч Л.С. Да праблемы дыялагізацыі навучання // *Тэорыя і практыка навучання мове і літаратуры ў сярэдняй і вышэйшай школе: Тэзісы Міжнар. навук.-тэарэтыч. канф.* – Ч. I. – Мн.: БДУ, 1997. – С. 22–24.
23. Васюковіч Л.С. Тэкстацэнтрычны падыход пры выкладанні беларускай мовы ў школе // *Пятыя навуковыя чытанні, прысвечаныя С. Некрашэвічу: Матэрыялы навук. канф.* – Ч. I. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2001. – С. 49–52.
24. Васюковіч Л.С. Урокі і набыткі 40–50-х гадоў ХХ ст. (у кантэксце станаўлення і развіцця методыкі выкладання мовы) // *Германскі і славянскі міры: ўзаемувліянне, дыялог культур: Матэрыялы Міжнар.*

- научно-теоретич. конф. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2001. – С. 390–394.
25. Васюковіч Л.С. Падручнік па беларускай мове як лінгвакультуралагічная мадэль працэсу навучання // Языковое разнообразие как фактор международного взаимопонимания: Материалы Междунар. науч. конф. – Ч. II. – Мн.: МГЛУ, 2001. – С. 166–168.
 26. Васюковіч Л.С. Школьны падручнік па беларускай мове: праблема пераемнасці зместу і метадаў навучання // Проблемы преемственности в системе образования: теория, эксперимент, практика: Материалы Междунар. научно-практич. конф. – Мн.: Технопроект, 2001. – С. 64–65.
 27. Васюковіч Л.С. Тэкст: адзінка мовы або маўлення // Проблемы преподавания в средних и старших классах общеобразовательной школы: Материалы III научно-методич. конф. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2002. – С. 141–143.
 28. Васюковіч Л.С. З гісторыі станаўлення беларускай метадычнай думкі: 60–80-я гады XX ст. // Актуальныя пытанні беларускай лінгвістыкі: Зб. навук. арт. – Мн.: БДПУ імя М. Танка, 2002. – С. 41–45.
 29. Васюковіч Л.С. Вучэбны тэкст як адзінка маўлення // Общеобразовательная школа в условиях реформирования: Материалы Междунар. научно-практич. конф. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2002. – С. 112–116.
 30. Васюковіч Л.С. Пытанні развіцця мовы ў метадычнай спадчыне Якуба Коласа // Мова – літаратура – культура: Матэрыялы III Міжнар. навук. канф. – Т. 1. – Мн.: БДУ, 2002. – С. 53–55.
 31. Васюковіч Л.С. Пераказ вучэбнага навуковага тэксту // VI навуковыя чытанні, прысвечаныя 120-годдзю з дня нараджэння С.М. Некрашэвіча: Зб. навук. арт. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2003. – С. 21–24.
 32. Васюковіч Л.С. Разуменне вучэбнага тэксту // Пытанні тэорыі і практыкі навучання роднай мове: Зб. навук.-метадыч. матэрыялаў – Мн.: НІА, 2002. – С. 56–71.
 33. Васюковіч Л.С. Вучэбны тэкст як асноўны кампанент школьнага падручніка па беларускай мове // Беларуска-руск-польскае супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства, культуралогія: Матэрыялы VI Міжнар. навук. канф. – Ч. II. – Витебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2003. – С. 81–83.
 34. Васюковіч Л.С. План як праграма асэнсавання зместу навуковага тэксту // Актуальныя праблемы развіцця сучаснай метадыкі выкладання беларускай мовы: Зб. арт. – Мн.: НІА, 2003. – С. 32–39.
 35. Васюковіч Л.С. Тэкст ва ўмовах вучэбнай камунікацыі // Праблемы зіставной семантики: Збірнік навуковых статей. – Вып. 6. – Київ: КЛУ, 2003. – С. 451–454.

36. Васюкович Л.С. Текстотеска как методическая организация учебной книги по языку // Проблемы развития российского и зарубежного образования: Материалы Всероссийской научно-практич. конф. – Ч. I. – Смоленск: СГПУ, 2003. – С. 73–80.
37. Васюкович Л.С. Мета-тэкст у структуры падручніка па беларускай мове // Многоуровневая система подготовки филологов: организация содержания и новые технологии обучения – Мн.: БГУ, 2004. – С. 114–118.
38. Васюкович Л.С. Научный текст в условиях учебной деятельности // Разноуровневые характеристики лексических единиц: Сб. науч. ст. – Ч. I. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 81–87.
39. Васюкович Л.С. Художественный текст как лингводидактический объект // Художественный текст: Восприятие. Анализ. Интерпретация: Сб. науч. ст. – Вильнюс: Вильнюсский педуниверситет, 2004. – С. 273–279.
40. Васюкович Л.С. Принципы формирования текстотеки школьного учебника (на материале художественных текстов) // В поисках эквивалентности: Сб. науч. докл. – Прешов: Прешовский университет, 2004. – С. 382–389.
41. Васюкович Л.С. Тэкст культуры ў школьных падручніках па мове // Аб агульных каштоўнасцях у славацка-беларускіх сувязях: Зб. матэрыялаў навук. канф. – Банска-Быстрыца: Універсітэт імя Мацея Бэла, 2004. – С. 126–136.

Падручнікі для агульнаадукацыйнай школы

42. Беларуская мова: Падручнік для 5 класа агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н., Васюковіч Л.С. – Мн.: Народная асвета, 1992. – 302 с.
43. Беларуская мова: Падручнік для 5 кл. школ з руск. мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н., Васюковіч Л.С. – 2-е выд. – Мн.: Пар. асвета, 1994. – 302 с.
44. Беларуская мова: Падручнік для 5 класа агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н., Васюковіч Л.С. – 3-е выд., перапрац. – Мн.: Народная асвета, 1996. – 320 с.
45. Беларуская мова: Падручнік для 5 класа агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н., Васюковіч Л.С. – 5-е выд. – Мн.: Народная асвета, 1998. – 319 с.
46. Беларуская мова: Вучэбны дапаможнік для 5 класа школ для дзяцей са слабым зрокам / Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н., Васюковіч Л.С. – Мн.: Народная асвета, 1998. – 549 с.
47. Беларуская мова: 5 клас. Эксперыментальны падручнік для школ з рускай мовай навучання / Васюковіч Л.С., Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 1998. – 295 с.

48. Беларуская мова: 6 клас. Эксперыментальны падручнік для школ з рускай мовай навучання / Малажай Г.М., Васюковіч Л.С., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. – Мн.: ПаліБіг, 1999. – 216 с.
49. Беларуская мова: Падручнік для 10-11 класаў агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Васюковіч Л.С., Арцяменак Г.А., Злобін Л.І., Марозава Я.Н. – Мн.: Народная асвета, 1999. – 271 с.
50. Зорачка: Падручнік па беларускай мове для I класа (частка II) / Яленскі М.Г., Васюковіч Л.С., Шылько Т.М. – Мн.: Баласс, 2002. – 96 с.
51. Зорачка: Падручнік па беларускай мове для I класа (частка III) / Яленскі М.Г., Васюковіч Л.С., Шылько Т.М. – Мн.: Баласс, 2002. – 96 с.
52. Беларуская мова: Падручнік для 4 класа агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Васюковіч Л.С., Несцяровіч В.І., Марозава Я.Н. – 2-е выд. – Мн.: Навукова-метадычны цэнтр, 2002. – 336 с.
53. Беларуская мова: Падручнік для 5 класа агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Малажай Г.М., Васюковіч Л.С., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. – 2-е выд. – Мн.: Навукова-метадычны цэнтр, 2002. – 384 с.
54. Крынічка: Падручнік па беларускай мове для 2 класа (частка I) / Яленскі М.Г., Васюковіч Л.С., Антонова Н.У. – Мн.: Баласс, 2003. – 144 с.
55. Крынічка: Падручнік па беларускай мове для 2 класа (частка II) / Яленскі М.Г., Васюковіч Л.С., Антонова Н.У. – Мн.: Баласс, 2003. – 160 с.
56. Беларуская мова: Эксперыментальны вучэбны дапаможнік для 11 класа ўстаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі (базавы і павышаны ўзроўні) / Васюковіч Л.С., Ляшук В.М., Даўбешка Н.П., Зіманскі В.Э. – Мн.: Народная асвета, 2004. – 199 с.
57. Беларуская мова: Эксперыментальны вучэбны дапаможнік для 12 класа ўстаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі (базавы і павышаны ўзроўні) / Васюковіч Л.С., Марозава Я.Н., Злобін Л.І., Бондал І.В. – Мн.: ША, 2005.

Дапаможнікі для настаўнікаў

58. Беларуская мова ў 4 класе: Дапаможнік для настаўнікаў агульнаадукац. шк. / Васюковіч Л.С., Кавалевіч З.М., Якуба С.М. – Мн.: НМ Цэнтр, 2002. – 240 с.
59. Беларуская мова ў 6 класе: Вучэбна-метадыч. дапаможнік для настаўнікаў / Малажай Г.М., Васюковіч Л.С., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2000. – 300 с.
60. Беларуская мова ў 5 класе: Вучэбна-метадыч. дапаможнік для настаўнікаў агульнаадукац. шк. з рускай мовай навуч. / Малажай Г.М., Васюковіч Л.С., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. – Мн.: Нац. інстытут адукацыі, 2000. – 264 с.

61. Вывучэнне беларускай мовы ў 5 класе: Для эксперыментальных школ з рускай мовай навучання / Васюковіч Л.С., Якуба С.М. – Мн.: Нац. інстытут адукацыі, 1999. – 48 с.

Дапаможнікі для студэнтаў

62. Выкладанне беларускай мовы ў школе / Яленскі М.Г., Васюковіч Л.С., Саматыя І.М. і інш. – Мн.: Нар. асвета, 1994. – 239 с.
63. Методыка выкладання беларускай мовы ў сярэдняй школе: Практыкум для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей ВНУ / Васюковіч Л.С., Яленскі М.Г. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 176 с.
64. Курсавыя і дыпломныя працы па беларускай мове: Дапаможнік для студэнтаў філалагічных факультэтаў ВНУ / Пад рэд. Васюковіч Л.С. – Мн.: Універсітэцкае, 2000.

Вучэбныя праграмы

65. Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з рускай мовай навучання: Беларуская мова, V–XI класы / Протчанка В.У., Валочка Г.М., Лаўрэль Я.М. і інш. Пад. рэд. праф. Протчанкі В.У. – Мн.: АСАР, 1993. – 54 с.
66. Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з рускай мовай навучання: Беларуская мова, V–XI класы / Протчанка В.У., Валочка Г.М., Лаўрэль Я.М. і інш. Навук. кіраўнік Протчанка В.У. – Мн.: АСАР, 1995. – 48 с.
67. Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы па беларускай мове: V–XI класы з рускай мовай навучання / Валочка Г.М., Васюковіч Л.С., Лаўрэль Я.М. і інш.; над рэд. праф. Протчанкі В.У. – Мн.: Навукова-метадычны цэнтр, 1997. – 54 с.
68. Праграма па методыцы выкладання беларускай мовы для філалагічных факультэтаў ВНУ / Протчанка В.У., Валочка Г.М., Васюковіч Л.С. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі, 1998. – 16 с.
69. Беларуская мова: Эксперыментальная вучэбная праграма для 11 кл. устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі з бел. і руск. мовамі навучання з 12-гадовым тэрмінам навучання / базавы ўзровень вывучэння прадмета / Протчанка В.У., Валочка Г.М., Васюковіч Л.С. і інш. – Мн.: ІПА, 2004. – 15 с.
70. Беларуская мова. 12 клас: базавы і павышаны ўзроўні: Эксперыментальная праграма для устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі / Валочка Г.М., Васюковіч Л.С., Злобін Л.І. і інш.; навук. кіраўнік праф. Протчанка В.У. – Мн.: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2005. – 20 с.

РЭЗІЮМЕ

Васюковіч Людміла Сяргееўна

Лінгвадыдактычная мадэль вучэбнага тэксту падручнікаў па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы

Ключавыя словы: вучэбны тэкст, мадэль вучэбнага тэксту, школьны падручнік, тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя, метатэкст, лінгвадыдактычныя кампаненты, мэтавы, зместавы, дзейнасны, культуратворчы, псіхалінгвістычны кампаненты, тэкставая дзейнасць, тэкставыя ўменні.

Аб'ект даследавання: працэс навучання беларускай мове ў старшых класах агульнаадукацыйнай школы на аснове вучэбных тэкстаў.

Прадмет даследавання: лінгвадыдактычныя кампаненты мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы.

Мэта даследавання: тэрэтычна абгрунтаваць і распрацаваць мадэль вучэбнага тэксту школьнага падручніка па беларускай мове на аснове аптымальных лінгвадыдактычных характарыстык кампанентаў.

Метады даследавання: *тэрэтычныя* (тэрэтычны аналіз, аналіз першакрыніц, мадэліраванне вучэбнага тэксту, статыстычная апрацоўка дадзеных) і *эмпірычныя* (анкетаванне, аналіз пісьмовых работ вучняў, рэтраспектыўны аналіз школьных падручнікаў, педагагічны эксперымент).

Навуковая навізна атрыманых вынікаў заключаецца ў наступным: тэрэтычна абгрунтавана мэтазгоднасць стварэння мадэлі вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы; вызначаны сістэмаўтваральныя характарыстыкі вучэбнага тэксту; распрацавана мадэль вучэбнага тэксту школьнага падручніка як сінтэз універсальных кампанентаў; дэталізаваны з улікам лінгвадыдактычнага патэнцыялу дэфініцыі *вучэбны тэкст, тэкстава-інфармацыйная кампетэнцыя*.

Распрацавана і эксперыментальна правэрана метадычная сістэма рэалізацыі мадэлі вучэбнага тэксту, скіраваная на фарміраванне тэкстава-інфармацыйнай кампетэнцыі вучняў, састаўнымі кампанентамі якой з'яўляюцца: *веды пра тэкст, тэкставая дзейнасць, тэкставыя ўменні аналітычнага, аналітыка-прадуктыўнага і прадуктыўнага характару*.

Вынікі даследавання рэалізаваны ў працэсе падрыхтоўкі вучэбных праграм, падручнікаў па беларускай мове, метадычных дапаможнікаў, сааўтарам якіх з'яўляецца саіскальнік, выкарыстоўваюцца ў курсе метадыкі выкладання беларускай мовы для студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў Рэспублікі Беларусь, слухачоў курсаў сістэмы павышэння кваліфікацыі настаўнікаў беларускай мовы.

РЕЗЮМЕ

Васюкович Людмила Сергеевна

Лингводидактическая модель текста учебников по белорусскому языку для старшей ступени общеобразовательной школы

Ключевые слова: учебный текст, модель учебного текста, школьный учебник, тексто-информационная компетенция, метатекст, лингводидактические компоненты, целевой, содержательный, деятельностный, культурологический, психолингвистический компоненты, текстовая деятельность, текстовые умения.

Объект исследования: процесс обучения белорусскому языку в старших классах общеобразовательной школы на основе учебных текстов.

Предмет исследования: лингводидактические компоненты модели текста учебника по белорусскому языку для старшей ступени общеобразовательной школы.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель текста школьного учебника по белорусскому языку на основе оптимальных лингводидактических характеристик компонентов.

Методы исследования: *теоретические* (теоретический анализ, анализ первоисточников, моделирование учебного текста, статистическая обработка данных) и *эмпирические* (анкетирование, анализ письменных работ учеников, ретроспективный анализ школьных учебников, педагогический эксперимент).

Научная новизна полученных результатов заключается в следующем: теоретически обоснована целесообразность создания модели текста учебника по белорусскому языку для старшей ступени общеобразовательной школы; определены системные характеристики учебного текста; разработана модель учебного текста как синтез универсальных компонентов; уточнены с позиций лингводидактического потенциала дефиниции *учебный текст, тексто-информационная компетенция*. Разработана и экспериментально проверена методическая система реализации модели учебного текста, ориентированная на формирование тексто-информационной компетенции учеников, составными элементами которой являются: *знания о тексте, текстовая деятельность, текстовые умения аналитического, аналитико-продуктивного и продуктивного характера*.

Результаты исследования реализованы в процессе подготовки учебных программ, учебников по белорусскому языку, методических пособий, соавтором которых является соискатель, используются в курсе методики преподавания белорусского языка для студентов высших учебных заведений Республики Беларусь, слушателей курсов системы повышения квалификации учителей белорусского языка.

SUMMARY

Vasyukovich Lyudmila Sergeevna

**Linguistic and Didactic Text Pattern of the Textbooks in Belarusian
for the Senior Stage of a Secondary School**

Key words: an educational text, an educational text pattern, a school textbook, a text-informational competence, a metatext, linguistic and didactic components purposive, substantial, functional, lingua-cultural and psycholinguistic components, text activity, text activity skills.

The object of the research: the process of teaching Belarusian on the basis of an educational text in senior forms of a secondary school.

The subject of the research: linguistic and didactic components of the text pattern in a school textbook in Belarusian for the senior stage of a secondary school.

The aim of the research: to justify and to elaborate theoretically the text pattern in a school textbook on the basis of the optimal linguistic and didactic characteristics of the components.

The main methods of the research: theoretic (theoretic analysis of the primary sources, educational text modeling, statistic data processing) and empiric (filling in a questionnaire, analysis of the pupils' written papers, retrospective analysis of a school textbook, pedagogical experiment).

The scientific novelty of the obtained results is the following: the expediency of text pattern creation of a textbook in Belarusian for the senior stage of secondary school is theoretically justified; the system characteristics of an educational text are determined; the educational text pattern as a synthesis of universal components is developed; such definitions as "an educational text", "a text informational competence" are updated from the point of linguistic and didactic potential. The system of methods of the educational text pattern realization in the elaboration of pupils' text-informational competence is designed and experimentally tested. This system consists of the following components: knowledge of the text, text activity, text activity skills of the analytical and productive character.

The results of the research are actualized in the process of curriculum textbooks in Belarusian, textbooks in methods working out (the competitor is the co-author); They are also used in the course "Methods of teaching Belarusian" for students of higher educational establishments of the Republic of Belarus, and for listeners of the courses in the system of the professional skills improvement of teachers in Belarusian.

S. Prokhor