

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Установа адукацыі “Віцебскі дзяржаўны
ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”

Л.С. Васюковіч

**ЛІНГВАМЕТАДЫЧНАЯ КАНЦЭПЦЫЯ
ВУЧЭБНАГА ТЭКСТУ:
РЭТРАСПЕКТЫЎНЫ,
ТЭАРЭТЫКА-АНАЛІТЫЧНЫ
І ПРАКТЫКА-АРЫЕНТАВАНЫ АСПЕКТЫ**

Манаграфія

*Віцебск
ВДУ імя П.М. Машэрава
2015*

УДК 373.5.016:811.161.3'42

ББК 74.268.39(=411.3)

В20

Друкуецца па рашэнні навукова-метадычнага савета ўстанова адукацыі “Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”. Пратакол № 2 ад 24.12.2014 г.

Адобрана навукова-тэхнічным саветам ВДУ імя П.М. Машэрава. Пратакол № 8 ад 11.12.2014 г.

Аўтар: загадчык аспірантуры ВДУ імя П.М. Машэрава, кандыдат філалагічных навук, дацэнт **Л.С. Васюковіч**

Р э ц э н з е н т ы :

намеснік дырэктара па навукова-метадычнай працы Нацыянальнага інстытута адукацыі, доктар педагагічных навук, прафесар *М.Г. Яленскі*; дацэнт кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры БДУ, доктар педагагічных навук, дацэнт *Л.М. Гамеза*

Васюковіч, Л.С.

В20 Лінгваметадычная канцэпцыя вучэбнага тэксту: рэтраспектыўны, тэарэтыка-аналітычны і практыка-арыентаваны аспекты : манаграфія / Л.С. Васюковіч. – Віцебск : ВДУ імя П.М. Машэрава, 2015. – 192 с.
ISBN 978-985-517-468-5.

У манаграфіі даследуецца вучэбны тэкст як лінгваметадычная адзінка ў рэтраспектыўным, тэарэтычным і практыка-арыентаваным аспектах.

Выданне адрасуецца навукоўцам і практыкам сістэмы адукацыі.

УДК 373.5.016:811.161.3'42

ББК 74.268.39(=411.3)

ISBN 978-985-517-468-5

© Васюковіч Л.С., 2015

© ВДУ імя П.М. Машэрава, 2015

З М Е С Т

УСТУП	5
РАЗДЗЕЛ I ЭВАЛЮЦЫЯ ПОГЛЯДАЎ НА ВУЧЭБНЫ ТЭКСТ ШКОЛЬНАГА ПАДРУЧНІКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ЛІНГВАМЕТАДЫЧНУЮ АДЗІНКУ	6
1.1 Вучэбны тэкст падручнікаў 20-х гадоў XX ст. як кампанент комплекснай сістэмы навучання	8
1.2 Вучэбны тэкст як матэрыял для назіранняў у рабочых кнігах па беларускай мове (30-я гады XX ст.)	13
1.3 Тэксты ў стабільных падручніках па мове (50-я гады XX ст.) ...	21
1.4 Тэксты вучэбных кніг на этапе пераходу да ўсеагульнай сярэдняй адукацыі (60–80-я гады XX ст.)	27
1.5 Вучэбны тэкст камунікатыўна арыентаваных падручнікаў (90-я гады XX ст. – першае дзесяцігоддзе XXI ст.)	32
Вывады да раздзела I	37
РАЗДЗЕЛ II СТРУКТУРНА-ФУНКЦЫЯНАЛЬНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ СУЧАСНЫХ ВУЧЭБНЫХ ТЭКСТАЎ ...	41
2.1 Вучэбны тэкст як сістэмны аб’ект даследавання	41
2.2 Зместава-структурная арганізацыя вучэбнага тэксту	46
2.3 Вучэбны тэкст ва ўмовах сучасных адукацыйных рэсурсаў ...	54
2.4 Тыпалогія вучэбных тэкстаў	66
2.4.1 Тыповыя кампаненты структуры метатэксту	69
2.4.2 Тыповыя кампаненты інструментальна-практычных вучэбных тэкстаў	81
2.4.3 Вучэбныя тэксты з невербальнымі кампанентамі ...	91
Вывады да раздзела II	98
РАЗДЗЕЛ III МЕТАДЫЧНАЯ СІСТЭМА ФАРМІРАВАННЯ ТЭКСТАВАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ X–XI КЛАСАЎ НА АСНОВЕ ТЭКСТАЎ ПАДРУЧНІКАЎ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ...	101
3.1 Узровень ведаў, сфарміраванасці тэкставых уменняў вучняў старшых класаў: вынікі канстатавальнага эксперымента	101

3.2 Зыходныя палажэнні, змест, этапы і арганізацыя навучальнага эксперымента	113
3.3 Праца з лінгвістычнай тэрміналогіяй як умова разумення вучэбнага тэксту	128
3.4 Вучэбны тэкст як база навучання рэцэптыўнай тэкставай дзейнасці	137
3.5 Вучэбны тэкст як база навучання прадуктыўнай тэкставай дзейнасці	158
Вывады да раздзела III	173
ЗАКЛЮЧЭННЕ	176
СПІС ЦЫТАВАНЫХ КРЫНІЦ	177

У С Т У П

Тэндэнцыя да спецыялізацыі сучасных ведаў знаходзіць выяўленне ва ўнутранай дыферэнцыяцыі галін навукі. Так, у канцы 90-х гадоў мінулага стагоддзя з'явіліся манаграфіі, вучэбныя дапаможнікі, што абгрунтоўвалі тэорыю тэксту як “сістэму палажэнняў аб сутнасці, прыметах і ўласцівасцях тэксту” [53, с. 7]. На сённяшні дзень ёсць усе падставы весці размову пра тэорыю вучэбнага тэксту як дысцыпліну, якая мае ўласны статус, вызначае асобны напрамак педагогічных даследаванняў, у рэчышчы якога прадметам аналізу выступае вучэбны тэкст як лінгваметадычны феномен. Складанасць адзінкі падразумявае шматаспектнасць разгляду яе базавых і спецыфічных параметраў: зместава-структурная арганізацыя, функцыі адзінкі, тыпалогія вучэбных тэкстаў.

Вучэбны тэкст характарызуецца як сістэмны аб'ект даследавання, складанае, шматфункцыянальнае ўтварэнне, што валодае не толькі спецыфічнымі, але і агульнымі ўласцівасцямі, прадыктаванымі ўнутранай арганізацыяй, сувязямі з іншымі падсістэмамі, сацыяльна-культурнымі этапамі развіцця моўнай адукацыі.

Вучэбны тэкст валодае вялікім адукацыйным патэнцыялам, з'яўляецца лінгваметадычным рэсурсам фарміравання і развіцця ўніверсальных лагічна-інтэлектуальных уменняў: выдзяляць галоўнае, выяўляць істотныя прыметы моўных адзінак, класіфікаваць, абагульняць факты і з'явы. Сістэма вучэбных тэкстаў школьнага падручніка не можа абмяжоўвацца трансляцыяй лінгвістычных нормаў, “готовых” навуковых ведаў, яе галоўнае прызначэнне – фарміраванне асобы, якая “валодае моўнымі і маўленча-камунікатыўнымі здольнасцямі, неабходнымі для паспяховага сацыяльнага існавання як у працэсе прафесійнай дзейнасці, так і ў стасунках з іншымі членамі грамадства” [397, с. 41].

Вучэбны тэкст з'яўляецца фокусам перасячэння лінгвістыкі, педагогікі, псіхалогіі, методыкі навучання, свой уплыў аказваюць сацыяльна-палітычныя, сацыяльна-культурныя фактары, культура разумення тэксту і чалавека праз тэкст, этычная сістэма прымальных грамадствам нормаў паводзін і маральных правілаў. У любым выпадку вучэбны тэкст (падручнік у цэлым) уяўляе сабой своеасаблівы прадукт культуры, шматаспектны набор закадзіраванай інфармацыі, якую спасцігае вучань з дапамогай настаўніка.

Структура выдання вызначаецца яго мэтай і задачамі. Першы раздзел прысвечаны рэтраспектыўнаму аналізу тэндэнцый развіцця зместу і функцый вучэбнага тэксту, формаў прадстаўлення зместу моўнай адукацыі праз школьны падручнік беларускай мовы. У другім раздзеле разглядаюцца агульнатэарэтычныя пытанні зместава-структурнай арганізацыі і тыпалогіі вучэбных тэкстаў. Асобны раздзел навуковага выдання раскрывае практыка-арыентаваны аспект даследаванай праблемы.

РАЗДЕЛ I

ЭВАЛЮЦЫЯ ПОГЛЯДАЎ НА ВУЧЭБНЫ ТЭКСТ ШКОЛЬНАГА ПАДРУЧНІКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ЛІНГВАМЕТАДЫЧНУЮ АДЗІНКУ

Прынцып пераемнасці навуковай тэорыі патрабуе аналізу аб'екта даследавання ў гістарычным аспекце, паколькі разгляд любой з'явы як "пэўнай канстанты, без спробы расчляніць яе на розных узроўнях станаўлення і тым самым па-за ідэяй развіцця, з'яўляецца недахопам, які абмяжоўвае магчымасці вучонага" [269, с. 124–125]. З улікам таго, што "гістарычны аспект даследавання не можа быць выведзены за межы сістэмнага падыходу" [142, с. 20], разгледзім эвалюцыю якасных змен функцый, саставу і структуры вучэбнага тэксту; выявім тэндэнцыі, фактары, што маюць лінгваметадычную каштоўнасць у кантэксце трансфармацый адзінкі.

Зварот да гісторыі станаўлення вучэбнага тэксту як аб'екта самастойнага даследавання дае мажлівасць усвядоміць дыялектычнасць ацэнак у поглядах на падручнік, асэнсаваць рухомы характар патрабаванняў да яго асноўных кампанентаў. Спасціжэнне пройдзенага шляху дае падставу ацэньваць вучэбную кнігу па мове не як вынік суб'ектыўнай дзейнасці асобных аўтараў, а бачыць у ёй гістарычна-культурны феномен, матэрыяльны прадукт пэўнага перыяду ў развіцці філасофскай, лінгвістычнай, педагагічнай і метадычнай думкі. Рэтраспектыўны аналіз дае магчымасць прасачыць эвалюцыю колькасна-якасных змен у змесце і структуры падручніка, а значыць і ў эвалюцыі вучэбнага тэксту.

Ацэньваючы зробленае за пэўны перыяд, варта адштурхоўвацца ад крытэрыяў, пакладзеных у аснову перыядызацыі развіцця абранага прадмета даследавання. Як вядома, гісторыя пэўнай з'явы не можа быць звязана да простага выкладу фактаў у храналагічнай паслядоўнасці: "Гісторыя вымяраецца не дзесяцігоддзямі, а тымі зрухамі ў грамадскай думцы, якія ствараюцца ў выніку сацыяльна-палітычных узрушэнняў" [161, с. 99]. Паспрабуем вытрымаць вызначаныя арыенціры ў ацэнцы здабыткаў беларускай метадычнай думкі.

Развіццё педагагічнай навукі, у рэчышчы якой адбывалася станаўленне вучэбнага тэксту як аб'екта тэарэтычных даследаванняў, нельга ўявіць як адасоблены, ізаляваны працэс, падпарадкаваны выключна ўласным заканамернасцям. Гісторыка-педагагічны кантэкст выступае арганічнай часткай, прыватным момантам у развіцці сацыяльна-эканамічнай і духоўна-маральнай сітуацыі ў грамадстве. Натуральна, што пры асэнсаванні вучэбнага тэксту як гістарычна зменлівага аб'екта бачыцца неабходным браць пад увагу сацыякультурныя фактары, а таксама адпаведную метадычную, лінгвістычную, псіхалага-педагагічную

літаратуру. Абавязковымі састаўнымі пры падобным рэтраспектыўным аналізе выступаюць элементы нарматыўна-адукацыйнай сферы: вучэбныя планы, праграмы, падручнікі, урадавыя пастановы па пытаннях адукацыйнай палітыкі. Прасачыць эвалюцыю функцый, саставу і структуры вучэбнага тэксту мажліва толькі ў кантэксце сацыяльна-педагагічных змен. Прызнаючы неабходнасць улічваць сукупнасць фактараў пры перыядызацыі гісторыка-педагагічных працэсаў, даследчыкі па-рознаму вырашаюць гэтую праблему, часам надаючы першараднае значэнне знешнім абставінам, што ўплываюць на адукацыйна-выхаваўчы працэс. Так, Р.Б. Вяндроўская, аналізуючы працэс навучання ў савецкай педагогіцы за 1917–1967 гады, лічыць мэтазгодным пры вылучэнні этапаў браць пад увагу “асаблівасці сацыялістычнага будаўніцтва ў нашай краіне, што праявілася ў тых задачах, якія грамадства ставіла перад школай і педагогікай у кожны гістарычны перыяд, абумовілі наяўнасць пэўных этапаў” [73, с. 31]. Гэтая пазіцыя дазволіла даследчыцы выдзеліць наступныя перыяды: з 1917 па 1931; з 1931 па 1958; з 1958 па 1967 гады.

Паводле арыентацыі на сацыялістычна-фармацыйны падыход да гісторыка-педагагічнага працэсу, да прыведзенай прымыкае перыядызацыя, прапанаваная Л.А. Сцяпашкай. У якасці “інструменту” аналізу выкарыстаны канструкт “ідэалы сацыялістычнай педагогікі”. Адпаведна абранаму крытэрыю акрэслены наступныя этапы: 1917–1921 гады (час крышталізацыі сацыялістычных ідэалаў і гуманістычнай педагогікі); 1922–1930 гады (развіццё гуманістычных ідэй ва ўмовах ажыццяўлення класаво-пралетарскага падыходу); 30–50-я гады (рэалізацыя аўтарытарных устаноў партыйна-дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі); 60–80-я гады (развіццё гуманістычных тэндэнцый перадавога педагагічнага вопыту) [329, с. 185].

На нашу думку, сацыяльна-эканамічныя змены ў грамадстве, пастановы ўрада ў сферы адукацыі адыгрываюць значную, часам вызначальную ролю ў развіцці метадычнай навукі, аднак яны могуць быць расцэнены толькі як адзін з фактараў, што абумоўліваюць вучэбны працэс. Працэс навучання прадмету (як і сродкі навучання), будучы аб’ектыўна дэтэрмінаваным, не пазбаўлены ўнутраных заканамернасцей развіцця. Лагічна звязваць перыядызацыю педагагічных з’яў са станаўленнем метадыкі адпаведнага прадмета, а таксама з дасягненнямі базавых і сумежных дысцыплін. Так, змяшчэнне акцэнтаў у мэтах навучання, што, у сваю чаргу, праецыруецца на змест адукацыі, прымушае прагназаваць новыя шляхі да праектавання і стварэння сродкаў навучання. Трэба прызнаць аб’ектыўна-суб’ектыўную (знешнюю і ўнутраную) абумоўленасць працэсу навучання, у якім не апошняю ролю адыгрываюць сама дэтэрмінацыя і ўнутраная логіка развіцця. Адпаведна аснову перыядызацыі трэба шукаць у сутнасных зменах, у “якасных пераломках у развіцці” [269, с. 21–22], характэрных для пэўнай навукі. Зыходзячы з

прынцыпу “ўзаемадапаўнення традыцый і перманентнага інавіравання ўсіх структурных кампанентаў сістэмы” [365, с. 4], у працы выдзяляюцца асобныя этапы ў станаўленні вучэбнага тэксту падручніка як прадмета педагагічных даследаванняў, аналіз якіх прадстаўлены ў асобных параграфіах раздзела. Адпаведна задачу раздзела сфармулюем наступным чынам: вызначыць асаблівасці станаўлення і тэндэнцый развіцця зместу і структуры вучэбнага тэксту, формаў прадстаўлення зместу моўнай адукацыі, спецыфіку асноўных этапаў у дачыненні да станаўлення сістэмы навуковых ведаў пра вучэбны тэкст як лінваметадычную адзінку.

1.1 Вучэбны тэкст падручнікаў 20-х гадоў ХХ ст. як кампанент комплекснай сістэмы навучання

Працэс навучання беларускай мове ў 20-я гады ХХ стагоддзя трэба разглядаць у кантэксце пабудовы асноў новай школы ва ўмовах барацьбы за сацыялізм. Тагачасны вядучы педагагічны часопіс Беларусі абвяшчае асноўны на гэты час прынцып школьнага будаўніцтва: “Па-за палітыкай няма асветы” [8, с. 2]. Праца школы ў гэты перыяд разглядалася на фоне эканамічных і палітычных дасягненняў савецкай дзяржавы.

Першыя праграмы па беларускай мове былі падрыхтаваны да 1920–21 навучальнага года. Адметнае месца сярод выданняў гэтага часу займае “Праграма” 1920 года, распрацаваная аўтарскім калектывам у саставе С. Булата, М. Міцкевіча, М. Пашковіча, А. Смоліча і З. Шышова [272]. Упершыню ў гісторыі беларускай асветы да зыходных палажэнняў працоўнай школы быў “дапасаваны” нацыянальны прынцып як аснова навучання. Аналіз праграмы пераконвае ў яе прадуманасці і перспектывнасці. Гэты дакумент акрэсліваў прынцыпова новыя моманты, якія далі мажлівасць яшчэ на пачатку беларускай дзяржаўнасці заснаваць грунт нацыянальнай школы. Складальнікі праграмы ў “Прадмове” пераканаўча сцвярджалі: “Уся будучыня беларускага народа залежыць у значнай меры ад таго, якую ён мае і будзе мець школу: ці кветкі чужой культуры стануць здабыткамі вучня, ці навучанне зробіць яго свядомым сваёй нацыянальнай годнасці” [272, с. 5].

Праграма 1920 года ў адпаведнасці з прагрэсіўнымі поглядамі педагогаў ХІХ ст. вызначала вядучую ролю роднай мовы ў навучанні. Фармуляваліся мэты навучання мове, якія ад сучаснай трактоўкі — фарміраванне і развіццё асобы вучня; выпрацоўка трывалых навыкаў выразнага чытання, беспамылковага пісьма, свабодны выклад думак у вусным і пісьмовым маўленні – адрозніваюцца не па сутнасці, а па форме, у адпаведнасці з прынятай на той час (1920 год) тэрміналогіяй: “Выкладанне роднай мовы ў школе павінна ісці да такіх мэтаў: 1) правільнае развіццё жывое мовы; 2) пабуджэнне думкі; 3) ясная і верная перадача свае думкі жывой мовай і пісьмова; 4) механізм чытання і пісання; 5) ахвота чытаць

кнігу і знаходзіць у прачытаным сэнс; б) саматворчасць у жывой і літаратурнай мове” [272, с. 12].

Праграмы пачатку 20-х гадоў з іх арыентацыяй на агульначалавечыя і нацыянальныя ідэалы апелявалі да мовы як сродку пазнання свету, выхавання нацыянальнай свядомасці, далучэння да здабыткаў культуры: “Значэнне мовы ў развіцці нацыянальнай культуры ўсведамлялася на дзяржаўным узроўні. Так, наркам асветы БССР А.В. Баліцкі пісаў: “У культурным жыцці кожнага народа галоўнай асаблівасцю нацыянальнай культуры з’яўляецца мова гэтага народа. І на мову як на фактар першароднага культурнага значэння заўсёды звярочваецца асабістая ўвага” [30, с. 6]. Аналіз “Праграмы” 1920 года як аднаго з першых выданняў адукацыйнай сферы высвечвае пэўную заканамернасць: часам існуе вялікі гістарычны інтэрвал паміж сфармуляванай прагрэсіўнай ідэяй і яе рэальным увасабленнем у педагогічнай практыцы.

Эмпірычнасць рашэнняў да складання праграм і падручнікаў па беларускай мове ў 20-х гадах выклікала да жыцця тую метадычную стракатасць, што прыводзіла да рознанакіраваных, часам супярэчлівых з’яў і працэсаў у педагогічнай справе. Так, у 1924 годзе выходзяць “Праграмы першага і другога года комплекснага навучання вясковай і гарадской школы” (для астатніх груп сямігодак Народны камісарыят асветы апублікаваў перагледжаныя выданні). Адметнасцю новых праграм ад папярэдніх (ранейшых) з’яўляўся “рашучы пераход ад прадметнай сістэмы выкладання да комплекснай” [275, с. 3]. Аналіз комплексных выданняў прыводзіць да высновы, што тагачасная беларуская метадычная думка, не маючы ўласнага вопыту і сфарміраванага тэарэтычнага ґрунту, была вымушана ісці ўслед за распрацаванымі ў РСФСР дакументамі ГУСа.

Комплексная праграма, адштурхоўваючыся ад ідэі працоўнай дзейнасці, канцэнтравала назіранні вучняў на ўроках мовы ў трох накірунках: прырода, праца і грамадства, што падразумявала “злучанае, узгодненае разгляданне жыццёвых з’яў, вывучэнне іх ва ўсёй складанасці і ўзаемадзеянні, у разнастайных узаемных стасунках” [275, с. 4]. Безумоўна, ідэя сувязі школы з жыццём складала рацыянальнае зерне комплексных праграм. Аднак гэта ўзаемасувязь была гіпертрафіраванай, узведзенай у ранг абсалютнай (таму фармальнай) педагогічнай велічыні, у рэчышчы якой адбывалася ўніверсалізацыя, ідэалізацыя аднаго метаду навучання.

Паколькі кніга прымалася комплекснай сістэмай навучання, на парадку дня паўставала пытанне падрыхтоўкі падручнікаў. Першыя падручнікі адпаведна сутнасці і духу комплексных праграм увасаблялі ідэю: “Няма прадметаў для прадметаў, павінна быць неабходная падрыхтоўка да жыцця” [275, с. 21]. У кантэксце гэтай ідэі школьныя прадметы страчвалі сваю самастойнасць. Матэрыял канцэнтравалася вакол працоўнай дзейнасці людзей. Моўная падрыхтоўка вучняў абмяжоўвалася агульнымі заданнямі тыпу: “Напішыце пісьмовыя працы на тэмы: а) як

жылі сяляне да прыгону, б) як жылося сялянам за прыгонам” [89, с. 294]. Пазнейшыя выданні падручнікаў, пабудаваныя паводле комплексных праграм, арыентаваліся найперш на практычныя “прадметныя” мэты: “Даць вучням першапачатковыя веды па фармальнай граматыцы і прывучыць іх да свядомай, самастойнай працы” [26, с. 3]. Вучэбныя тэксты падручнікаў сцвярджалі вучняў і настаўнікаў у думцы, што навыкі чытання, пісьма складаюць неацэнны набытак кожнага чалавека. З часам негатыўныя вынікі працы па комплексных праграмах вярталі да выверанага педагагічнай практыкай вопыту выкладання асобных прадметаў. Напрыклад, “Практычная граматыка беларускай мовы” В.У. Астроўскай, пабудаваная на агульнакомплексным матэрыяле, фактычна ўяўляе “эмбрыянальную” форму сучаснага падручніка па мове, змест якога складаюць элементарныя звесткі з раздзелаў мовазнаўчай навукі (“Фанетыка”, “Марфалогія і пачаткі сінтаксу”, “Дзеяслоў”, “Назоўнік”, “Прыметнік”). Вучэбныя тэксты ўтрымліваюць лаканічныя лінгвістычныя назіранні-паведамленні і сістэму заданняў, прапанаваных да звязных тэкстаў. Заданні поўнаасцю арыентаваліся на запамінанне, замацаванне мовазнаўчых звестак. “Адгалоскамі” комплекснай сістэмы з’яўляюцца фармулёўкі тэм у межах лінгвістычных раздзелаў.

Асноўнымі на гэты час былі школьныя падручнікі па беларускай мове, падрыхтаваныя Браніславам Тарашкевічам і Язэпам Лёсікам. Першае выданне “Беларускай граматыкі” Б. Тарашкевіча (1918 год) вылучаецца як высокім навуковым узроўнем лінгвістычнай тэорыі, так і яе дыдактычным увасабленнем. Сам аўтар разумеў значнасць метадычных трансфармацый складанага лінгвістычнага матэрыялу: “Патрэбы школы прымусілі мяне адкінуць усё тое, што мела больш чыста навуковае значэнне, як практычнае. Я ўвесь час не выпускаў з вачэй педагагічную старану кніжкі” [340, с. 4].

Якасць “педагагічнай стараны” выдання забяспечвалася лаканічнымі, выверанымі ў навуковым плане лінгвістычнымі вучэбнымі тэкстамі, прадуманымі элементамі метадычнага апарату. Так, падручнік змяшчае “задачкі” – заданні лінгвістычнага характару – і ўзоры іх выканання: “Разбіць словы на склады маленькімі рыскамі і азначыць націск, вось так, напрыклад: ва-да, да-ро́-га” [340, с. 5]. Змест “задачак” быў скіраваны на замацаванне мовазнаўчай інфармацыі: “вывесці правіла, калі ўжываецца які канчаток”, “перапішы, замянішы крыжыкі патрэбнымі літарамі”, “перапішы вышэйпералічаныя словы ў другіх формах”, “прасклянй у адзіночным і множным ліку: дом, вада, палатно” і інш. Адзінкавыя заданні арыентаваны на вытлумачэнне лексічнага значэння слоў: “Што значыць колы і што значыць калёсы?” Вучэбны тэкст падручніка пераважна будаваўся ў дэдуктыўным плане. Некаторыя параграфы падаваліся ў форме назіранняў над прапанаванымі прыкладамі: “Словы – настольнік, застольны, стольніца, сталаўнік, сталяр – маюць карэнь

стол; словы – засьценак, прысьценак, сьценны, сьцяна – маюць карэнь сьцен; словы – лес, лясун, ляснік, лесавік – маюць карэнь лес і г.д. Карэнь ёсць такая непадзельная часць слова, ад каторае можна тварыць другія, родныя паміж сабою словы” [340, с. 55]. “Граматыка” Б. Тарашкевіча прадвызначыла на дзесяцігоддзі наперад стабілізацыю граматычных, правапісных нормаў беларускай літаратурнай мовы, стварыла ґрунтоўную аснову для распрацоўкі лінгвістычнай тэорыі, заклала трывалы метадычны падмурак для наступных вучэбных выданняў.

Вучэбныя тэксты падручнікаў Язэпа Лёсіка – “Пачатковая граматыка” (1924), “Беларуская мова. Правапіс” [199], “Сынтакс беларускае мовы” [200], падрыхтаваныя з улікам вопыту выданняў Б. Тарашкевіча, сістэматызуюць звесткі з усіх раздзелаў беларускага мовазнаўства: “Фанетыка”, “Графіка” (“Літары”), “Граматычны склад слова”, “Правапіс”, “Часціны мовы”, “Просты сказ”, “Складаны сказ”. Як правіла, падручнікі Я. Лёсіка суправаджаюцца прадмовамі. Паралельна з фармулёўкай практычных задач (“пільная патрэба зараз жа даць школьны падручнік”) аўтар разважае пра ролю мовы ў жыцці “чалавечай супольнасці”, пра яе грамадска-культурнае прызначэнне: “Мова не толькі служыць сродкам для выражэння думкі – мыслі; яна ў значнай меры фармуе нашыя мыслі. Пры такім разуменні мовы, можна смела сказаць, што ўсё наша грамадскае і нават асабістае жыццё залежыць ад слова, у слове выяўляецца і словам ажыццяўляецца” [200, с. 5].

Язэп Лёсік у метадычных парадах для настаўніка раскрывае асноўныя дыдактычныя прынцыпы пабудовы вучэбных тэкстаў, вызначаючы як прыярытэтны прынцып навуковасці, што дапамагае “паглыбіць і пашырыць разуменне працэсаў мовы, свядома аднесціся да іх і апанаваць формамі мовы” [200, с. 5]. Пры навучанні правапісу вучоны вылучае ў якасці вядучых метады свядомага спісвання і навучальных дыктантаў, раскрывае ўмовы іх аптымальнага выкарыстання. Апроч вучэбных лінгвістычных тэкстаў, выданні Я. Лёсіка змяшчаюць “задачкі”, прыклады для разбору і матэрыял для паўтарэння.

Сведчаннем “метадычнага плюралізму”, метадычнай мнагалучнасці 20-х гадоў з’яўляюцца пошукі вызначальных метадаў навучання. Беларускай нацыянальнай школе, якая праходзіла этап станаўлення, была ўласцівая актыўная апрабацыя новых метадаў, прыёмаў, формаў працы. Патрэбны быў пэўны гістарычны адрэзак для сцвярджэння ў тым, што здаровы кансерватызм у пытаннях адукацыі, развіццё традыцый, назапашаных стагоддзямі, – надзейны арыенцір у руху наперад. Аднак спасціжэнне, засваенне педагагічных ісцін праходзіла праз заканамерны, натуральны шлях эксперыментавання. Так, у 20-х гадах на старонках метадычных выданняў раздаюцца настойлівыя заклікі асвойваць навамодныя на той час Дальтон-план і лабараторны метады. Сутнасць Дальтон-плана, ідэі якога савецкая школа запазычыла з англійскай педагагікі, зводзілася да

таго, што праграма навучання разбівалася на часткі (у некаторых школах на вытворчы манер яны называліся “падрадамі”). Падрады-заданні разлічваліся на пэўны тэрмін, у часе якога ішла самастойная праца вучняў. Настаўніку адводзілася роля кансультанта. Па заканчэнні задання рабілася справаздача паводле вынікаў дзейнасці. Прыхільнікаў новых падыходаў насцярожваў індывідуальны характар заданняў, яны выступалі за масавае прызнанне прынцыпаў калектывізму. Лічылася, што вучэбная дзейнасць павінна мець выключна калектывны характар.

Падобнае захапленне метадамі навучання і выхавання, якія прыжываліся як перайманне замежнага вопыту, “перасаджванне” эксперыментатарскіх ідэй з еўрапейскай педагогікі, мела і станоўчае значэнне. Пад уплывам “запазычаных поглядаў” перадавое настаўніцтва сцвярджалася ў неабходнасці распрацоўкі ўласных шляхоў развіцця беларускай школы: “Будзем памятаць, што ў сучасным калейдаскопе педагогічных плыняў мы не згубімся толькі тады, калі возьмем усе навінкі не як выпадковыя выдуманні, а высветлім іх святлом пэўнай педагогічнай сістэмы, прадиктаванай сучасным жыццём” [272, с. 20].

Падтрымліваючы развіццё ідэй розных плыняў еўрапейскай педагогікі, Наркамасветы не страчваю генеральнай лініі ў праграмна-метадычнай дзейнасці – распрацоўцы прадметных праграм. Навукова-метадычны камітэт усведамляў, што “адсутнасць сталых, добра распрацаваных праграм, дапасаваных к новым запатрабаванням працоўнай школы і к узросту дзяцей” [271, с. 3] з’яўлялася вялікай перашкодай у выкладанні беларускай мовы. Фактычна афіцыйнае выданне 1926 года з’яўляецца адной з першых дзяржаўных праграм. Яна, у адрозненне ад папярэдніх дакументаў, мела акрэслены аб’ём ведаў, абавязковых для засваення. Менавіта ў гэтым выданні ўпершыню былі абгрунтаваны агульнадыдактычныя прынцыпы навучання: навуковасці, сістэматычнасці і паслядоўнасці, свядомасці, актыўнасці, каардынацыі вуснай і пісьмовай мовы. Перад тэкстамі вучэбных выданняў найперш ставіліся задачы “практычнага ўжывання мовы ... праз арганізацыю назіранняў над фанетычнымі, марфалагічнымі і сінтаксічнымі фактамі” [271, с. 4].

Такім чынам, афіцыйнае выданне 1926 года заклала метадалагічны падмурак, што прадвызначаў канструяванне праграм і падручнікаў па беларускай мове на далейшыя гады. У сувязі з гэтым цяжка пагадзіцца, што ў вучэбных тэкстах таго часу “роля лінгвістычнай тэорыі, лінгвістычных ведаў у навучанні мове недаацэньвалася” [80, с. 9]. Думаецца, што падобныя меркаванні дастаткова супярэчлівыя па наступных прычынах.

Сённяшняе і тагачаснае бачанне педагогічных з’яў адрознае па сваёй сутнасці. Сучасныя падыходы “абцяжараны” якаснымі дасягненнямі методыкі і яе базавых дысцыплін. Педагогіка 20-х гадоў бачыла сваё асноўнае прызначэнне ў арганізацыі планавай, сістэматычнай працы ў

галіне народнай адукацыі, распрацоўцы першачарговых праграмных дакументаў нарматыўнай сферы, поліварыянтнасці метадычных падыходаў да рэалізацыі педагагічных ідэй. Натуральна, што пошукі метадалагічнай адукацыйнай платформы не маглі ўяўляць сабой хуткацечнага і прамалінейнага працэсу. З гэтай прычыны першыя праграмы часам пункцірна абазначалі канцэптуальныя праблемы. Пэўныя пралікі (калі разглядаць іх з пазіцыі сённяшняга дня) складальнікаў першых праграм натуральныя ў кантэксце самаразвіцця любой з’явы.

Працэс станаўлення метадычных ідэй на гэтым этапе характарызуецца “крышталізацыяй” ісціны праз сутыкненне супрацьлеглых, часам супярэчлівых падыходаў, меркаванняў. Гэтая супярэчлівасць адлюстроўвае тыя наяўныя ўмовы і абставіны, у якіх ішло фарміраванне рэалій савецкай школы. Разам з тым гэта была тая разнастайнасць, неадназначнасць пазіцыяў, што выяўлялі агульную тэндэнцыю часу. Вызначальнай тэндэнцыяй 20-х гадоў з’яўляўся, пачынаючы з 1921 года, граматычны падыход да моўных з’яў, які аказаў уплыў на пабудову праграм, падручнікаў, вучэбных тэкстаў. Адпаведна тое, што пад вуглом сучаснага бачання расцэньваецца як недахоп, у кантэксце метадычных рэалій 20-х гадоў трактуецца як праява пануючай тэндэнцыі.

Вытрымліваючы гістарычныя каардынаты ацэнкі педагагічных з’яў 20-х гадоў, трэба аддаць належнае складальнікам першых праграм і падручнікаў па беларускай мове. Пераадолеўшы комплексныя праграмы з іх арыентацыяй на схемы “прырода і чалавек”, “праца”, “грамадства”, выданні 20-х гадоў зрабілі для тагачаснага ўзроўню педагагічнай навукі значны крок наперад, вызначылі агульны аб’ём ведаў, абавязковых для засваення, прычым у пэўнай навуковай і дыдактычнай сістэме. Гэтая сістэма адпавядала тагачаснаму ўзроўню лінгвістычнай і метадычнай навукі. Складальнікі праграмы, зыходзячы з прагрэсіўных поглядаў педагогаў XIX ст., убачылі ў мове не проста матэрыял для арганізацыі назіранняў над фанетычнымі, марфалагічнымі і сінтаксічнымі фактамі, а найперш сродак зносін людзей. Сучаснай методыцы спатрэбілася не адно дзесяцігоддзе, каб пасля працяглага перыяду пошукаў пабачыць у мове, як і складальнікі праграмы 1926 года, “тую базу, дзякуючы якой захоўваецца і пашыраецца людская культура” [272, с. 8].

1.2 Вучэбны тэкст як матэрыял для назіранняў у рабочых кнігах па беларускай мове (30-я гады XX ст.)

Установы народнай асветы БССР выступалі арганічнай часткай адукацыйнай сістэмы савецкай дзяржавы. Натуральна, што дакументы, указанні навукова-педагагічнай секцыі Дзяржаўнага вучонага савета (ГУСа) вызначалі прынцыпы і змест моўнай адукацыі. “Прыкладныя”, “часовыя”,

“мясцовыя” варыянты праграм, іншых рэгіянальных элементаў адукацыйнай сферы паступова саступалі месца ўсесаюзным стандартам і нарматывам. Рэчаіснасць высвечвала разуменне таго, што прынцыпы пабудовы новай школы немагчыма ўвасобіць у жыццё неадкладна, імгненна, што трэба праецыраваць іх на перспектыву, разглядаючы як адзін з маякоў сацыялістычных пераўтварэнняў. Аб’ектыўныя рэаліі сацыялістычнага грамадства вылучалі новыя, усвядомленыя на дзяржаўным узроўні патрабаванні да педагогічнай навукі і школьнай практыкі.

У сферы адукацыі 30-х гадоў замацавалася ідэалогія, якая арыентавала школу на падрыхтоўку будаўнікоў новага грамадства. На гэтым этапе развіцця школа вярнулася да ленінскага палажэння: “Самае галоўнае – гэта пытанне аб адносінах асветы да нашай палітыкі”. Удзел у практыцы сацыялістычнага будаўніцтва стаў асноўным крытэрыем пры ацэнцы дзейнасці савецкай школы: “Усю сваю грунтоўную работу – работу ў школе – настаўнік павінен весці ў сувязі з жыццём, з той барацьбой, якая разварочваецца ў эканоміцы і палітычных адносінах, без гэтага работа настаўніка ў школе мёртвая” [106, с. 5]. У адпаведнасці з устаноўкамі дзяржаўнай адукацыйнай палітыкі ў праграмах па беларускай мове, як і па іншых прадметах, дамінуе класавы кантэкст, які прэваліруе пры разглядзе моўных з’яў і фактаў: “Мова з’яўляецца вострай зброяй класавай барацьбы і важным фактарам сацыялістычнага будаўніцтва. Таму правільная пастаноўка выкладання мовы ў школе мае велізарнейшае значэнне для падрыхтоўкі добра ўзброеных будаўнікоў сацыялізму” [274, с. 3].

Класава-пралетарскі змест набываюць публікацыі часопіса “Асвета”, які першапачаткова ставіў перад сабой культурна-адукацыйныя і метадычныя задачы. Новая рубрыка выдання – “Аб нашым падручніку” – (з’явілася ў 1927 годзе, № 2) задумвалася з мэтай даваць “здоровую ацэнку на наш падручнік пры шырокім удзеле масавага працаўніка асветы” [3, с. 127]. З часам яна ператварылася ў разгорнутую крытыку як праграм, так і падручнікаў. У адпаведнасці з духам эпохі барацьбы за сацыялізм з усіх патрабаванняў да падручніка вылучалася ідэалагічная “вытрыманасць” вучэбных тэкстаў. Звяртае ўвагу катэгарычнасць меркаванняў тагачасных аўтараў, змест рэцэнзій якіх вызначаўся рэаліямі часу, што абавязваў да нагляду за ідэалагічнай прадукцыяй для школ.

Прадузята ацэньваючы дасягненні дарэвалюцыйнай школы, работнікі Наркамасветы найперш ставілі ёй у віну адарванасць ад жыцця, што праяўлялася, на іх думку, у залішняй тэарэтызацыі матэрыялу і кніжнасці ведаў, не падмацаваных практычным вопытам, а таксама перавагу славесных метадаў навучання. Імкненне пазбавіцца “ад рэшткаў педагогічнай даўніны” вымушала пошукаў актыўных формаў навучання, што выклікала да жыцця мнагалікасць і разнастайнасць метадаў школьнай працы. Тагачасная палітычная і грамадская сітуацыя патрабавала ад школы сувязі з жыццём, з вытворчасцю, з практыкай сацыялістычнага

будаўніцтва. Гэта вымагала выкарыстання метадаў, скіраваных на выхаванне актыўнасці і самадзейнасці вучняў. Педагагічная рэчаіснасць дэманстравала неабходнасць кардынальных змен у комплексных праграмах, якія не вытрымалі праверкі часам. Наспявала патрэба ў новых метадычных рашэннях.

Свядомая арыентацыя на даследчыя метады навучання абумовіла з'яўленне новага тыпу вучэбнага дапаможніка – “рабочай кнігі”, якая павінна была актывізаваць самастойную працу. Тагачасная педагагічная навука наступным чынам фармулявала задачы, якія ўскладаліся на вучэбныя тэксты рабочых кніг: “1) быць схематычным дапаможнікам у практычнай даследчай дзейнасці вучня, пакідаючы дастатковую прастору для яго самадзейнасці і ініцыятывы; 2) служыць даведнікам у працы; 3) стымуляваць вучня на пашырэнне і паглыбленне яго працы шляхам пастаноўкі новых праблем, змяшчаць спісы літаратуры; 4) дапаўняць матэрыял, які дзеці здабудуць з уласных назіранняў і доследаў; 5) даваць інструкцыі па прапрацоўцы сабранага матэрыялу; 6) служыць дзецям сродкам уліку і фіксацыі матэрыялу, садзейнічаць яго замацаванню ў памяці вучня” [278, с. 17].

Даследчыкі па-рознаму ацэньваюць змест і ролю рабочых кніг у гісторыі савецкай школы. Так, выключна негатыўную ацэнку гэтаму тыпу падручніка даюць аўтары калектыўнай манаграфіі “Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі”: “Рабочыя кнігі” не маглі адпавядаць асноўным патрабаванням навукі і методыкі. Яны бессістэмнасцю выкладу, вузкапрактычным і ўтылітарным падыходам да падбору матэрыялаў часта дэзарыентавалі масавага настаўніка і перашкаджалі яму змагацца за трывалыя і глыбокія веды вучняў” [235, с. 107].

Думаецца, аднак, што падобныя меркаванні ўтрымліваюць ацэнку з'яў мінулага меркамі сучаснасці. Набыткі беларускай методыкі гэтага перыяду варта разглядаць у рэчышчы станаўлення і развіцця педагагічнай навукі 30-х гадоў. Планавая сістэматычная праца пад кіраўніцтвам Наркамасветы БССР прыносіла першыя вынікі. Выпуск падручнікаў, іх аналіз і ацэнка, наладжаныя ў перыядычных выданнях, паступова фарміравалі грамадскую думку: “Асаблівую ўвагу настаўніцтва звярочвае на недахоп падручнікаў, без якіх немагчыма праводзіць працу... Таксама трэба звярнуць увагу на тое, што тэксты часам не адпавядаюць запатрабаванню з боку метадычнага і з боку сучаснага моманту” [4, с. 22]. Практыка высвечвала неабходнасць распрацоўкі не толькі прынцыпаў пабудовы мадэлі сацыялістычнай школы, але і забеспячэння яе “педагагічным інвентаром” (вучэбнымі планами, праграмамі, падручнікамі, тэкстамі).

Практычна-эмпірычная дзейнасць складальнікаў падручнікаў прагназавала тэарэтычны кампанент. І аўтары, і работнікі Навукова-

метадалагічнага камітэта ўсведамлялі неабходнасць распрацоўкі асноў вучэбнай кнігі. Гэта стала магчымым толькі з набыццём і асэнсаваннем уласнага вопыту, паколькі ў першыя гады Савецкай улады “праблема падручніка вырашалася ... як праблема практычная” [263, с. 19]. У 1929 годзе камітэт НКА БССР прыняў пастанову “Запатрабаванні да рабочае кнігі” [130, с. 89–90]. Безумоўна, гэты дакумент не меў яшчэ метадалагічнага абгрунтавання, паўнацэннага дыдактычнага асэнсавання. Аднак упершыню ў гісторыі беларускага падручніка былі сфармуляваны тэарэтычныя палажэнні, якім ён павінен адпавядаць у практыцы савецкай школы. Гэтыя ўстаноўкі дыктаваліся палітычнымі і грамадскімі фактарамі, што вызначалі мэты і задачы школьнай моўнай адукацыі 30-х гадоў. Вопыт першых нацыянальных выданняў, здаровы практыцызм аўтараў дазволіў сфармуляваць шэраг прынцыпаў, якія ў гісторыі зменлівых поглядаў на характар вучэбных тэкстаў засталіся агульнапрызнанымі: навуковасць зместу, ідэйна-выхаваўчая скіраванасць матэрыялу, даступнасць, улік індыўідуальных асаблівасцей вучняў, нагляднасць, сувязь тэарэтычнага і практычнага матэрыялу.

Адметнасцю тэкстаў рабочых кніг была іх практычная скіраванасць, што праяўлялася ў вялікай колькасці “нагляданняў” для даследчай (самастойнай) працы вучняў. Граматычная тэорыя не ўводзілася свядома. Вучням прапаноўваліся толькі тэксты як матэрыял для назіранняў. На той час метады назіранняў лічыўся ўніверсальным, значнасць тэарэтычных ведаў адступала на другі план. Лічылася, што з усіх метадаў менавіта назіранне забяспечвае трывалую аснову для свядомага засваення моўных фактаў і з’яў. У адпаведнасці з патрабаваннем развіваць “самадзейнасць” вучняў, на матэрыяле тэкстаў рабочых кніг выпрацоўваліся навыкі, неабходныя для актыўнай грамадскай дзейнасці: навыкі свядомага чытання, граматычнага пісьма, афармлення дзелавых папер і інш.

Упершыню ў практыцы складання беларускіх падручнікаў былі сфармуляваны патрабаванні да вучэбных тэкстаў, што па сённяшні дзень гучаць актуальна: “Матэрыял рабочае кнігі, які прызначаецца для вывучэння фактаў і законаў нашае мовы, павінен даваць сапраўдныя ўзоры нашай жывой і літаратурнай мовы. Даючы сапраўдныя ўзоры нашае літаратурнае мовы, гэты матэрыял у той жа час павінен цалкам адпавядаць і нашай сучаснасці. Ён павінен быць не толькі базай, на якой мы даём сваім вучням веды і навыкі па мове, а служыць яшчэ і выхаваўчым мэтам” [130, с. 90]. Упершыню фармуляваліся патрабаванні тэхнічнага характару: “Кніжка павінна быць выдадзена на добрай паперы, шрыфт абавязкова павінен быць гігіенічным” [130, с. 91]. Пастанова ўтрымлівала і метадычныя ўказанні адносна структуры рабочай кнігі, “якая павінна мець наступны склад: а) заданні і пытанні перад тэкстам; б) апісанне таго ці іншага з’явішча (асноўны комплексны матэрыял – тэкст падручніка); в) заданні пасля тэксту; г) кантрольныя пытанні пасля тэксту” [130, с. 89].

Навучанне мове як працэс дыялектычны абумоўлены знешнімі (сацыяльнымі, эканамічнымі, палітычнымі) і ўнутранымі фактарамі, прадыхаванымі ўзроўнем развіцця педагогікі і яе базісных дысцыплін. На працягу пэўнага перыяду роля тых ці іншых фактараў дамінуе пры ацэнцы пэўнай гісторыка-педагагічнай з’явы. У кожным канкрэтным выпадку гэтая ацэнка з’яўляецца комплексным утварэннем, якое ўбірае як палітычныя, эканамічныя, так і этычныя ўстаноўкі. У трыццатыя гады працэс навучання мове абумоўліваўся найперш знешнімі фактарамі, што вызначалі характар і накірункі школьнай палітыкі.

Пачатак 30-х гадоў быў пазначаны ўзмацненнем увагі да вырашэння задач ідэйна-палітычнага выхавання вучняў. Змест і метады вучэбна-выхаваўчай працы акрэсліваліся шэрагам партыйна-ўрадавых пастановаў, скіраваных на павышэнне якасці і ўзроўню агульнай сярэдняй адукацыі. Так, Пастанова ЦК ВКП(б) ад 25 жніўня 1932 года “Аб вучэбных праграмах і рэжыме ў пачатковай і сярэдняй школе”, адзначыўшы асноўныя недахопы праграм (перагрузка вучэбным матэрыялам, адсутнасць “увязкі” паміж прадметамі, наяўнасць прынцыповых памылак у змесце, недастатковасць гістарычнага падыходу), абавязала “Наркамасветы РСФСР перапрацаваць да 1 студзеня 1933 года праграмы для пачатковай і сярэдняй школы такім чынам, каб забяспечыць сапраўднае, цвёрдае і сістэматычнае засваенне дзецьмі асноў навук, веданне фактаў і навыкі правільнай мовы, пісьма і інш.” [1, с. 15].

Пастанова ЦК ВКП(б) ад 12 лютага 1933 года “Аб падручніках для пачатковай і сярэдняй школы” прызнавала вядучую ролю падручніка як сродку навучання. Дакумент абавязваў “даручыць Наркамасветы ... забяспечыць на справе выданне стабільных падручнікаў, разлічаных на прымяненне іх на працягу вялікага часу, увесці іх у справу з 1 верасня 1933 года” [4, с. 22]. Пастанова асуджала як “няправільную” тагачасную практыку бясконцага праектавання падручнікаў.

Праграма на беларускай мове (яе складальнікамі з’яўляюцца К. Шапялёвіч, І. Пратасевіч, А. Багдановіч), распрацаваная ў адпаведнасці з рашэннямі Пастановы ад 25 жніўня 1932 года, была нарматыўным дакументам, які ўвабраў “букву і дух” свайго часу. Захоўваючы пераемнасць з папярэднімі выданнямі ў змесце, праграма 1932 года прытрымлівалася акрэсленых традыцыйных накірункаў працы па мове: граматычны матэрыял, правапіс і пунктуацыя, тэхніка развіцця вуснай і пісьмовай мовы [273]. Аднак акцэнты працы былі выразна змешчаны ў бок граматычных тэкстаў. Менавіта граматыка, на думку складальнікаў праграмы, павінна забяспечыць засваенне ўстойлівых навыкаў правільнага чытання, пісьма і вуснай мовы. Прызнанне граматыкі як вядучага раздзела ў школьным курсе мовы адпавядала ўзроўню развіцця тагачаснай навукі, “твар” якой вызначаўся найперш працамі расійскіх лінгвістаў (А.М. Пяшкоўскі, А.А. Шахматаў, Л.У. Шчэрба і інш.). Дасягненні 30-х гадоў былі пазначаны перамогай фармальна-граматычнага

накірунку, што замацоўваў за граматыкай цэнтральнае становішча ў лінгвістычнай сістэме. Аднак гэтаму зацвярджаўся культ граматычнай тэорыі, аб'ём граматычных ведаў пераважаў у вучэбных тэкстах у параўнанні са звесткамі з іншых раздзелаў мовазнаўства.

Здабыткам лінгвістычных даследаванняў гэтага перыяду тлумачыцца і прызнанне сказа як сінтаксічнай адзінкі, што канцэнтруе сэнс выказвання. Праграма абвясціла выкладанне граматыкі на сінтаксічнай аснове. Узмацненнем сінтаксічных пазіцый пры выкладанні мовы метадычная навука была абавязана працам акад. А.А. Шахматава: “Мова ў сваіх элементах брала пачатак і развівалася ў саставе сказа, бо сказ з’яўляецца адзіным спосабам выяўлення мыслення ў слове, у аснову вывучэння мовы трэба класці тую навуку, якая прысвечана даследаванню сказа, г.зн. сінтаксіс” [378, с. 195]. Тэндэнцыя вылучэння граматычных эпіцэнтраў – марфалогіі і сінтаксісу, падтрыманая і развітая ў 30-я гады, надоўга паставіла знак тоеснасці паміж вывучэннем мовы і граматыкі (нават традыцыя называння школьнага падручніка па мове “граматыкай” была спынена толькі ў 50-х гадах).

Праграмы і падручнікі па беларускай мове 30-х гадоў адпавядалі ўзроўню развіцця лінгвістычнай і метадычнай навукі. Яны былі пазначаны духам эпохі, партыйна-класавымі падыходамі і ацэнкамі. У адпаведнасці з грамадска-палітычнымі рэаліямі тэмы праграмы 30-х гадоў арыентавалі на выкрыццё класавай сутнасці моўных з’яў: “Класавы змест антонімаў”; “Новыя словы і іх утварэнне. Класавы характар слоў”; “Пашырэнне ў рэвалюцыйнай мове некаторых суфіксаў: галас-ну-ць, крытык-ну-ць”; “Пастаноўка пытання аб папулярнай мове ў буржуазіі і ў пралетарыяту. Спрашчэнства, вульгарызацыя, сюсюканне як асноўныя асаблівасці “папулярнай” мовы буржуазіі. Максимальная суадпаведнасць аб’ектыўнай рэчаіснасці, класавая мэтанакіраванасць, яснасць і канкрэтнасць як характэрныя асаблівасці мовы пралетарыяту” [прагр., с. 5–9]. Вытрыманая ў духу свайго часу, праграма скіроўвала на выяўленне і барацьбу з адхіленнямі ад генеральнай лініі партыі ў моўнай тэорыі і практыцы. Ва ўмовах, калі лінгвістыка выступала “часткай” класавай барацьбы, такая палітызаванасць праграм выглядала натуральнай. Складальнікі скіроўвалі асноўныя задачы школы на рэалізацыю моўнай палітыкі рабочага класа і яго партыі.

Змест праграмы па беларускай мове 30-х гадоў фіксуе неадпаведнасць паміж тэарэтычнымі дасягненнямі метадычнай навукі і іх рэалізацыяй у школьным выкладанні. Вучоныя папярэдзвалі аб метадычнай недалянабачнасці пакланення перад граматычнай тэорыяй. Акадэмік І.І. Замоцін падкрэсліваў: “Развіццё мовы вуснай і пісьмовай – гэта стрыжнёвая задача школьнай работы па мове і літаратуры... Па сутнасці ўсе школьныя заняткі над моваю павінны быць накіраваны, галоўным чынам, на развіццё мовы вуснай і пісьмовай” [128, с. 14]. Трэба

адзначыць, што перыяд 30-х гадоў характарызуецца павышэннем увагі і патрабаванняў да метадычнага ўзроўню настаўнікаў. Тэарэтычныя і практычныя пытанні выкладання беларускай мовы знаходзілі сваё вырашэнне ў шэрагу дапаможнікаў для педагогаў (К. Міцкевіч, В.Тэпін; І. Замоцін; К. Бязносік, Г.Сімановіч). Гэтыя працы, падсумоўваючы зробленае, намячалі перспектыўныя лініі развіцця. Асноўныя палажэнні тагачасных выданняў актуальныя і ў праекцыі на сённяшні стан метадычнай навукі. Так, сфармуляваная Якубам Коласам у 1926 годзе мэта навучання роднай мове як “умелае актыўнае карыстанне роднаю моваю для выказвання ўласных мысляў і перажыванняў вучня” [157, с. 319] паслужыла правобразам задачы сучаснай metodyкі – арыентацыі на запатрабаванні моўнай асобы. Метадыстаў К. Бязносіка, Г. Сімановіча непакоіў працэс выкладання беларускай мовы, у якім намячаўся выразны крэн у бок граматыкі на фоне адсутнасці належнай работы па развіцці мовы. Вучоныя выступалі за неабходнасць выпрацоўкі навыкаў маўлення. Звыклія патрабаванні фарміраваць навыкі чытання і пісьма дапаўняліся новымі для таго часу навыкамі слухання. Творча наследуючы ідэі навуковых набыткаў 20-х гадоў, метадысты ўздымалі пытанне пра неапраўданы адыход ад “мовы тэксту”, якая павінна служыць “асноўным аб’ектам” для ўсведамлення граматычнай з’явы ў кантэксце. Метадысты з заклапочанасцю пісалі пра неапраўданае выключэнне з праграмы пытанняў фанетыкі, арфаэпіі, пра недапушчальнасць “фактаў некрытычнага паўтарэння праграмамі і падручнікамі па беларускай мове адпаведных праграм па рускай мове для школ РСФСР” [61, с. 35].

На жаль, заяўленыя перспектыўныя ідэі не знаходзілі адпаведнага праламлення ў школьнай практыцы. Навукова-метадычны ўзровень тагачасных падручнікаў у сілу аб’ектыўных прычын адставаў ад дасягненняў педагагічнай думкі. Надзённасць узнятых праблем абуджалі творчасць перадавога настаўніцтва, ініцыравалі далейшае развіццё метадычных пытанняў. Некаторыя з акрэсленых накірункаў у працах 30-х гадоў (напрыклад, змест моўнай адукацыі, развіццё звязнай мовы, мова тэксту як аб’ект вывучэння, супастаўляльнае выкладанне беларускай і рускай моў) праз пэўны час станавіліся аб’ектамі навуковых даследаванняў. Аднак асобныя, нават самыя перадавыя для свайго часу ідэі, адзінкавыя працы таленавітых метадыстаў (Я. Колас, К. Бязносік, І. Замоцін, В. Тэпін і інш.) не маглі радыкальна паўплываць на працэс навучання беларускай мове, які пралягаў у рэчышчы фармальна-граматычнага накірунку. Прагрэсіўныя ідэі не сталі набыткам масавай школы і заставаліся маякамі, што высвечвалі шляхі развіцця метадычнай навукі.

У адпаведнасці з рашэннем ЦК ВКП(б) ад 12 лютага 1933 года мець “адзіны абавязковы”, “агульнапрыняты і задавальняючы патрабаванням

навукі падручнік”, пачаўся працэс стабілізацыі вучэбных кніг. Першымі стабільнымі выданнямі па мове былі: “Граматыка і сінтаксіс: падручнік для сярэдняй школы” І. Пратасевіча і І. Самковіча (1933); “Граматыка. Ч. 1. Марфалогія: падручнік для сярэдняй школы” Н.І. Шэўчыка і А.С. Саломеніка (1934); “Граматыка. Ч. I: падручнік для сярэдняй і няпоўнай сярэдняй школы” Ю. Шакаля і М. Жыркевіча (1938). Падручнік Н.І. Шэўчыка і А.С. Саломеніка складаўся з дзвюх частак: тэарэтычныя тэксты, у якіх прыводзіліся разгорнутыя правілы беларускай граматыкі, і практычныя тэксты, што ўтрымлівалі матэрыял для назіранняў. У прадмове аўтары робяць прызнанне, што ў аснову працы пакладзены стабільны падручнік па рускай мове – “Граматыка” А.Б. Шапіра. Змест выдання складаюць раздзелы “Фанетыка” (большую частку займаюць арфаграфічныя правілы), “Сказ”, “Граматычны склад слова”, “Часціны мовы”.

Спробу стварыць арыгінальны падручнік па беларускай мове ажыццявілі ў 1938 годзе Ю. Шакаль і М. Жыркевіч [377]. Падручнік вылучаецца прадуманай рацыянальнай структурай. Аўтары распрацавалі дыдактычную схему падачы граматычнага матэрыялу ў вучэбных тэкстах: назіранні, вывады, практыкаванні, паўтарэнне. Змест акрэсліваюць наступныя раздзелы: “Тукавы склад слова”, “Граматычны склад слова”, “Правапіс”, “Часціны мовы”. Ю. Шакаль і М. Жыркевіч скрупулёзна падышлі да сістэматызацыі матэрыялу: напачатку падаюцца звесткі з фанетыкі, з граматычнага (марфемнага) саставу слова, затым на базе атрыманых ведаў апісваецца сістэма арфаграфічных правілаў. У адрозненне ад падручніка Н. Шэўчыка і А. Саломеніка, мовазнаўчая тэорыя ў вучэбных тэкстах пададзена больш даступна і лаканічна. Побач з практыкаваннямі – асобнымі сказамі – шырока выкарыстоўваюцца звязныя тэксты, прысвечаныя тэме сацыялістычнай працы, прыгажосці беларускай прыроды.

Адзначаючы належны навуковы ўзровень вучэбных тэкстаў (паўната і дакладнасць фармулёвак, сістэматызацыя граматычнага матэрыялу ў адпаведнасці з логікай мовазнаўства), варта прызнаць пэўныя пралікі ў метадычным плане. Па-першае, падручнікі ў параўнанні з папярэднімі выданнямі – рабочымі кнігамі – пазбаўляліся ад матэрыялаў па развіцці звязнай мовы. Раздзел “Развіццё мовы” ўключаецца ў праграмы па літаратуры і літаратурным чытанні. Вучэбныя лінгвістычныя тэксты, як правіла, дэманстравалі перамогу фармальнай граматыкі над функцыянальнай. Аўтары забяспечылі тагачаснае адзінства поглядаў на моўную адукацыю: на многія гады ў школе быў пастаўлены знак роўнасці паміж вывучэннем мовы і граматычнай тэорыі. Прызнаўшы прыярытэт граматыкі, падручнікі адышлі ад тэксту як адзінкі навучання. На старонках вучэбных кніг па мове асноўнае месца заняў сказ як закончаная сэнсавая адзінка. З гэтага часу традыцыйнымі становяцца практыкаванні, якія ўяўляюць набор тэматычна разрозненых сказаў, “вылучаных” з шырокага

кантэксту. Пераарыентацыя школьных падручнікаў з тэксту на сказ звязана з канчатковым усталяваннем граматычных падыходаў пры вывучэнні беларускай мовы.

Сфарміраваны “мовазнаўчы менталітэт” надоўга замацаваў прыярытэт уласна лінгвістычных прынцыпаў пры падборы тэкстаў. Ацэнка якасці вучэбных тэкстаў уключала частотную прадстаўленасць, колькасныя характарыстыкі моўных з’яў. На гэтым этапе адбор тэкстаў строга падпарадкоўваўся навучальным мэтам. Выбраныя сказы, тэксты не ўтваралі адзінай дыдактычнай сістэмы, вядучай пры гэтым прызнавалася роля граматычнага матэрыялу.

Абвешчаны ў 20–30-х гадах як прагрэсіўнае наследаванне лепшых традыцый дарэвалюцыйнай школы жанрава-стылістычны прынцып адбору тэкстаў атрымаў сваё тэарэтычнае абгрунтаванне ў “Методыцы роднай мовы” Якуба Коласа, аўтарытэтных працах акадэміка І.І. Замоціна, які пісаў: “Стыль дзяцей і падручкаў не павінен быць толькі кніжна-слоўным, але павінен пераключыцца ў стыль грамадскага жыцця, у стыль сацбудаўніцтва, павінен быць насычаны элементамі мовы жывой, дзелавой, мовы вытворчасці, мовы грамадска-карыснай працы, мовы актуальных праблем сучаснасці” [128, с. 14]. Тэарэтычна была прызнана неабходнасць рознастылёвых тэкстаў, аднак практычна ў падручніках пераважалі тэксты мастацкага стылю.

1.3 Тэксты ў стабільных падручніках па мове (50-я гады ХХ ст.)

З першых пасляваенных гадоў Наркамасветы разгарнуў грунтоўную працу па падрыхтоўцы дакументацыі, якая максімальна рэгулявала, уніфікавала жыццё савецкай школы. Аналіз матэрыялаў педагагічных выданняў сведчыць, што распрацоўка асноватворных дакументаў аб дзейнасці органаў народнай адукацыі стала вядучай справай Наркамасветы. Вызначальны ўплыў на развіццё гуманітарных навук у гэты перыяд мелі творы кіраўніка дзяржавы І.В. Сталіна, які выказаў свае погляды на актуальныя праблемы савецкага мовазнаўства. Праца “Марксізм і пытанні мовазнаўства” [327] прадвызначыла асноўныя палажэнні не толькі тагачаснай лінгвістычнай тэорыі, але і да канца 50-х гадоў акрэсліла рэчышча развіцця метадычнай навукі. Пасля публікацыі работы была намечана праграма неадкладных мер па перабудове выкладання мовы ў святле вучэння І.В. Сталіна.

Зыходнымі для методыкі сталі наступныя палажэнні: а) граматыка пры вывучэнні мовы адыгрывае найважнейшае значэнне: “Граматыка (марфалогія, сінтаксіс) з’яўляецца зборам правіл аб змяненні слоў і спалучэнняў слоў у сказе. Значыць, іменна дзякуючы граматыцы мова набывае магчымасць ахінуць чалавечыя думкі ў матэрыяльную абалонку”;

б) праблемы семантыкі павінны заняць належнае месца ў лінгвістычных даследаваннях: “Аднак, распрацоўваючы пытанні семантыкі і скарыстоўваючы яе даныя, ні ў якім разе нельга пераацэньваць яе значэнне і тым больш нельга злоўжываць ёю” [327, с. 20, 31]. Кіруючыся палажэннямі І.В. Сталіна, працаўнікі метадычнага фронту вызначылі арыенціры ў галіне выкладання мовы. На перспектыву пацвярджалася вядучая роля граматыкі на ўроках мовы. Аднаводна граматычны разбор прызнаваўся найважнейшым сродкам замацавання тэарэтычных ведаў.

Быў абвешчаны этап рашучай ліквідацыі мараўскіх ідэй у школе, аднаводна на гэты перыяд галоўная ўвага пры вывучэнні мовы надавалася лексіка-семантычнай працы. На пачатку 50-х гадоў у методыцы актыўна выкарыстоўвалася формула “аднаўленне граматыкі ў яе правах”. Расшыфроўка гэтай формулы мела наступны змест: “Граматыка павінна заняць асноўнае, цэнтральнае становішча сярод усіх раздзелаў і відаў школьнай работы па мове: лексікі, арфаграфіі, пунктуацыі і г.д. Аднавіць граматыку ў яе правах – г.зн., што неабходна вызваліць школьную граматыку ад неўласцівых ёй функцый замяшчаць логіку, стылістыку, паэтыку... Аднавіць граматыку ў яе правах – г.зн. таксама ліквідаваць абвешчаны прымат семантыкі ў граматыцы, ліквідаваць недаацэнку марфалогіі як раздзела граматыкі, раўнапраўнага з сінтаксісам” [363, с. 9]. У кантэксце прызнання граматыкі як вядучага раздзела мовазнаўства пачалася своеасаблівая “фетышызацыя” граматычных тэкстаў у працэсе вывучэння мовы. Вынікам дыскусіі па пытаннях мовазнаўства з’явілася і актывізацыя ўвагі да вывучэння лексічнага саставу. Здымаючы табу з лексічных практыкаванняў, амаль кожная метадычная работа адначасова напамінала пра другараднасць, другаяпланавасць такой працы ў параўнанні з граматычнымі заданнямі.

У 50-х гадах акцэнтавалася перспектывнасць параўнальна-гістарычных даследаванняў. У методыцы гэта рэалізавалася праз супастаўленне моўных з’яў. Былі запатрабаваны працы, прысвечаныя супастаўляльнаму вывучэнню беларускай і рускай моў. Напачатку артыкулы па названай праблеме мелі абстрактны характар, што праяўлялася ў дэкларацыйных закліках супастаўляць моўныя факты: “Вопыт прымянення параўнальнага метаду ... паказвае, што выкладанне моваў у нашых школах шляхам гэтага метаду – зусім натуральная з’ява, якая вынікае з блізкасці і роднасці моваў. Метад параўнальнага выкладання не павінен прывесці да таго, што выкладчык рускай або беларускай мовы будзе выкладаць дзве мовы адначасова. Аднак падкрэсліць тую або іншую асаблівасць – яго абавязак” [354, с. 61]. Большасць публікацый гэтага перыяду пазначана выключна практычным падыходам да міжмоўных супастаўленняў.

Адсутнасць тэарэтычнай базы па праблеме прыводзіла да фармальнай канстатацыі пэўнай (як правіла, граматычнай) з’явы без уліку ролі эквівалентных канструкцый. Назапашванне вопыту супастаўляльнага вывучэння прадэманстравала неабходнасць распрацоўкі асобных праграм і

падручнікаў па беларускай мове для рускамоўных школ. Адпаведна ў 1954 годзе ўпершыню была падрыхтавана праграма для школ з рускай мовай навучання.

Ішоў актыўны працэс пазбаўлення ад “заганных” у метадалагічных адносінах прынцыпаў выкладання мовы, якія праяўляліся ў празмерным выкарыстанні вучэбных звязных тэкстаў, якія “адцягваюць увагу і настаўніка, і дзяцей ад граматычных форм і арфаграм ... У перыяд уплыву марысцкай metodyкі ўстанавілася традыцыя карыстацца для работы звязнымі тэкстамі ...” [105, с. 34]. У сувязі з гэтым прызнавалася мэтазгоднасць вывучэння граматычных катэгорый на матэрыяле асобных слоў і сказаў: “І для ілюстрацыі граматычных правіл і для практыкаванняў трэба падбіраць такія сказы, якія не патрабуюць асобых каментарыяў да іх зместу” [105, с. 32]. Настойлівая барацьба з пераацэнкай значэння звязных тэкстаў прывяла да прыярытэтнага выкарыстання сказаў на ўроках мовы.

Перыяд будаўніцтва камуністычнага грамадства акрэсліваў новыя патрабаванні да задач моўнай адукацыі. Сфармуляваная задача падрыхтоўкі граматычных людзей, якія добра валодаюць асновамі навукі, карэкціравалася прагматычным падыходам да распрацоўкі пытанняў вучэбна-выхаваўчага працэсу ў савецкай школе. Арганічная сувязь працэсу навучання з мэтамі камуністычнага будаўніцтва патрабавала вырашэння практычных задач выкладання мовы. Агульная тэндэнцыя замацавала прыярытэт метаду пісьмовых практыкаванняў у навучанні: “Высокая трывалая пісьменнасць вучняў можа быць створана не шляхам разважанняў аб мове, а шляхам працяглых, сістэматычных практыкаванняў, шляхам штодзённай трэніроўкі. Вучні тады могуць быць пісьменнымі, калі яны многа і свядома пішуць у класе і дома” [259, с. 13]. Пераважная роля практыкаванняў на ўроках мовы падмацоўвалася тэарэтычным абгрунтаваннем вучэбнага працэсу як трыяды *практыка – тэорыя – практыка*.

Да стварэння тэарэтычных асноў беларуская metodyка вымушана была прайсці праз этап вырашэння канкрэтных пытанняў практычнага характару. Метадычная навука Беларусі 40–50-х гадоў абрала прыватны шлях распрацоўкі разгорнутых планаў-канспектаў, якія ўяўлялі сабой суб’ектыўныя ў аўтарскім выкананні, эмпірычна-апісальныя варыянты правядзення ўрокаў. Рэцэптурна-нарматыўны характар набывала і народжанае metodyкай таго перыяду “Прыкладнае планаванне вучэбнага матэрыялу”. Аўтары такіх публікацый надавалі планаванню першаступеннае значэнне: “Ад правільнага, прадуманага планавання ў значнай ступені залежыць поспех работы і выкананне праграманага матэрыялу” [82, с. 31]. Трэба зазначыць, што на фоне захаплення практычнымі аспектамі беларуская метадычная думка паступова выкрышталізоўвала перспектыўныя напрамкі, што ў наступныя дзесяцігоддзі стануць базай тэарэтычных даследаванняў. Намечаныя накірункі маюць не толькі гістарычную каштоўнасць. Яны, будучы

запатрабаваныя педагогічнай навукай і практыкай, леглі ў аснову metodyкі найбліжэйшага будучага:

а) узаемасувязь розных узроўняў пры навучанні мове;

б) на фоне ўзмацнення арфаграфічных тэндэнцый перадавыя вучоныя адзначалі выключную каштоўнасць працы па культуры вуснай мовы. Упершыню ў беларускай metodyцы фіксавалася ўвага на такіх уласцівасцях вуснага слова, як лагічны націск, тэмп мовы, тэмбр голасу, эмацыянальная афарбоўка, інтанацыйны малюнак маўлення;

в) тагачасная афіцыйная педагогічная навукa – пры ўсёй сваёй аўтарытарнасці – у рэчышчы прагрэсіўных традыцый прызнавала індывідуальны падыход у працэсе навучання і выхавання.

Прыкметнай з’явай культурна-грамадскага жыцця стала пастанова ЦК КП Беларусі “Аб стане і мерах паляпшэння выкладання беларускай і рускай моваў і літаратуры ў школах рэспублікі” [5]. У пастанове адзначалася значнае пашырэнне метадычнай дапамогі настаўнікам-славеснікам. Аднак узровень выкладання мовы і літаратуры ў многіх школах рэспублікі прызнаваўся недавальняючым. Назіралася захапленне лінгвістычнай тэорыяй за кошт моўнай практыкі. Рэкамендавалася больш увагі на ўроках удзяляць арфаэпічнай і лексічнай працы, агульнай моўнай культуры вучняў. Падкрэслівалася неабходнасць “карэннай перапрацоўкі” падручнікаў, “якія ўсё яшчэ перагружаны другараднымі матэрыяламі, цяжкімі па сваім змесце для засваення. Яшчэ да гэтага часу падручнікі па беларускай мове і літаратуры рыхтуюцца наспех, не падвяргаюцца ўсебаковаму рэцэнзаванню” [5, с. 71]. Абмеркаванне ўзроўню выкладання моў і літаратуры Цэнтральным Камітэтам КП Беларусі сведчыла пра наданне грамадска-культурнага статусу гэтаму працэсу, усведамленне педагогічнай грамадскасцю неабходнасці перамен у сферы адукацыі.

Ідэя стабільнага падручніка, выказаная ў 30-я, знайшла сваё развіццё ў 40–50-я гады. Стабілізацыі ідэі спрыяла ўсталяванае ў metodyцы прызнанне вучэбнай кнігі неад’емным кампанентам працэсу навучання: “Падручнік – гэта адзін з прафесіянальных сродкаў узбраення настаўніка” [207, с. 28]. Педагогічная думка апрыйёры сцвярджалася ў тым, што паляпшэнне выкладання мовы ў школах у многім залежыць ад высакаякасных падручнікаў, узроўню вучэбных тэкстаў. Асноўныя задачы выкладання мовы на гэты перыяд фармуляваліся наступным чынам: “Засваенне сістэматычнага, дакладна акрэсленага круга ведаў, а таксама трывалых навыкаў правільнага чытання, пісьма і вуснай мовы” [2, с. 96].

Напярэдадні вайны былі падрыхтаваны новыя падручнікі па беларускай мове Ю. Шакаля, М. Жыркевіча. У пасляваенныя гады выходзіць стабільны падручнік М.І. Жыркевіча, А.С. Карзона “Граматыка беларускай мовы. Ч. 1. Фанетыка і марфалогія” (1946) і “Граматыка беларускай мовы. Ч. II Сінтаксіс” (1945). Гэтыя дапаможнікі вытрымалі 16 выданняў, апошняе з якіх выйшла ў 1970 годзе. Аўтары, выпрацаваўшы

дэдуктыўную схему падачы інфармацыі ў вучэбных тэкстах, няўхільна прытрымліваліся яе. Дапрацоўкі, звязаныя з перавыданнем падручніка, пазначаны імкненнем удакладніць, адшліфаваць тэарэтычную частку. У складальнікаў была мажлівасць суадносіць належны навуковы статус падручніка з узроўнем дапаможнікаў для вышэйшай школы: “Курс беларускай мовы” (1940); “Нарыс сучаснай беларускай мовы з гістарычнымі каментарыямі” П.Я. Юргелевіча (1958); з узроўнем акадэмічных выданняў “Граматыкі беларускай мовы” (1962, 1966). Аўтары скрупулёзна вытрымлівалі прыныцып навуковасці, дабіваючыся выразнасці лінгвістычных фармулёвак і азначэнняў, адказна ставіліся да выпраўлення недакладнасцей, унікаючы іх пры перавыданні падручнікаў.

Пры абмеркаванні падручнікаў найчасцей гучалі крытычныя заўвагі адносна зместу і характару вучэбных тэкстаў: “Стабільны падручнік граматыкі беларускай мовы перагружан тэарэтычным матэрыялам” [2, с. 95]. У сувязі з ранейшымі крытычнымі водзывамі перавыданні падручніка М.І. Жыркевіча прыкметна адрозніваліся змяншэннем аб’ёму вучэбных тэкстаў, іх даступнасцю, удакладненнем фармулёвак, адказным падборам прыкладаў, практыкаванняў, абавязковым паўтарэннем у працэсе вывучанага. Удасканаленню тэкстаў падручнікаў спрыялі сістэматычныя рэцэнзіі ў часопісе “Савецкая школа”, у якім была спецыяльная рубрыка “Крытыка і бібліяграфія”. Асноўнае месца сярод пажаданняў і крытычных водзваў займалі заўвагі аб “неадпаведнасці і непрыстасаванасці падручнікаў да спецыфічных умоў вывучэння блізкіх моваў, кожная з якіх робіць пэўны ўплыў на другую” [310, с. 38]. Працэсу набліжэння да высакаякаснага падручніка па мове садзейнічаў навукова-педагагічны аналіз вучэбнай літаратуры, які рэгулярна змяшчаўся ў рубрыцы гэтага ж часопіса пад назвай “Кніжныя навіны”.

З прычыны нераспрацаванасці агульнай тэорыі школьнага падручніка, яго навукова-метадычных асноў у цэнтры ўвагі заставалася адпаведнасць зместу вучэбных тэкстаў навуковым дасягненням тагачаснай лінгвістыкі. Належны ўзровень падручніка як асноўны крытэрыў якасці быў прадыхаваны працамі расійскіх даследчыкаў (А.М. Пяшкоўскі, Ф.Ф. Фартунатаў, Л.У. Шчэрба). Вучоныя неаднаразова папярэджвалі аб недапушчальнасці разрыву паміж школьнай і навуковай граматыкай.

Метадычны інструментарый падручніка аб’ектыўна на той час не мог выступаць прадметам увагі аўтараў і рэцэнзентаў вучэбнай кнігі. У шматлікіх публікацыях аб’ектам аналізу выступаў тэкст як структурны элемент падручніка. Праблема адбору тэкстаў як “справа вельмі складаная” [337, с. 173] разглядалася ў рэчышчы асноўных характарыстык прадуманага, якаснага падручніка. Практычны вопыт складальнікаў паступова фармуляваў патрабаванні да тэкстаў вучэбных кніг: змястоўнасць, інфармацыйнасць; адпаведнасць тэматыкі практыцы

камуністычнага будаўніцтва; узорнасць, захаванне нормаў літаратурнай мовы; выхаваўчы характар; насычанасць адпаведнымі граматычнымі і арфаграфічнымі з’явамі. Новым для перыяду 40–50-х гадоў стала патрабаванне стылістычнай разгалінаванасці тэкстаў: “Трэба паклапаціцца аб тым, каб быў скарыстаны не толькі слоўнікавы тэкставы матэрыял з нашай мастацкай літаратуры, але і матэрыял з папулярнай публіцыстычнай прозы ... неабходна знаёміць вучняў і з некаторымі відамі дзелавой мовы” [105, с. 38–39].

Сучасна і перспектыўна гучалі прапановы працаваць з тэкстам, які ўспрымаецца на слых. Аднак неабмежаванасць у крыніцах дыдактычнага матэрыялу вяла да выпадковасці пры падборы тэкстаў і тых негатыўных тэндэнцый, што складваліся на працягу 50-х гадоў і праецыраваліся на будучыню: “З кніг для дзяцей, з літаратуры для дарослых, з дзіцячай перыёдыкі, з вершаў, баек, з народнай творчасці, з сачыненняў школьнікаў, з іх жыцця – адусюль трэба браць матэрыял для практыкаванняў. Нашы беларускія падручнікі ў сэнсе падбору тэкстаў практыкаванняў яшчэ задаволіць нас не могуць. У падручніках многа вершаваных інверсійных тэкстаў, якія не спрыяюць запамінанню арфаграм” [88, с. 9]. Абсалютна новымі для беларускай методыкі былі пытанні графічнага афармлення школьных падручнікаў. Невысокая якасць ілюстрацыйнага матэрыялу (малая колькасць малюнкаў, іх невыразнасць, шэрасць) неаднаразова станавілася прадметам абмеркавання на старонках “Настаўніцкай газеты”. Належнае месца адводзілася чытанню як умове развіцця вуснай і пісьмовай мовы: “Чытанне з’яўляецца галоўнай крыніцай ведаў вучняў аб чалавеку, аб грамадстве, аб прыродзе. Чытанне развівае густ і пачуццё мастацкага. Чытанне, нарэшце, з’яўляецца адной з крыніц, з якой дзеці чэрпаюць веды і разуменне роднай мовы” [87, с. 115].

У гэты перыяд асноўным прынцыпам стварэння тэкстатэкі падручніка становіцца *тэматычнасць*, які дэклараваў прыярытэт зместавых характарыстык. Вядучымі пры гэтым выступалі адукацыйная і выхаваўчая каштоўнасць, метадычная мэтазгоднасць, даступнасць, узорнасць вучэбных тэкстаў. Методыка савецкага часу імкнулася забяспечыць адэкватныя ўмовы для вырашэння задач навучання і выхавання школьнікаў, іх усебаковага развіцця. У сувязі з гэтым асноўнымі крытэрыямі пры адборы вучэбных тэкстаў прызнаваліся: інфармацыйная насычанасць і навізна матэрыялу, ступень яго даступнасці, выхаваўчая значнасць, стылістычная разнастайнасць, адлюстраванне міжпрадметных і ўнутрыпрадметных сувязей у навучанні. У працах савецкага перыяду тэматычны прынцып узводзіўся ў ранг дыдактычнага абсалюту. Вучэбныя тэксты гэтага перыяду арыентаваліся на каштоўнасці, абвешчаныя Камуністычнай партыяй і сацыялістычнай дзяржавай.

1.4 Тэксты вучэбных кніг на этапе пераходу да ўсеагульнай сярэдняй адукацыі (60–80-я гады ХХ ст.)

Савецкая школа гэтага перыяду развівалася ў сістэме палітычных, эканамічных, ідэалагічных каардынат свайго часу. Краіна жыла задачамі камуністычнага будаўніцтва, у кантэксце якіх адукацыйная сістэма была неад’емнай састаўной часткай сацыяльных пераўтварэнняў. Адлік новага перыяду ў развіцці методыкі пачынаецца з часу функцыянавання Закона “Аб умацаванні сувязі школы з жыццём і аб далейшым развіцці сістэмы адукацыі ў СССР” [6], які запатрабаваў пошукаў новых шляхоў удасканалення педагагічнай сістэмы. Канстатавалася, што тагачасная адукацыя не адпавядала новым патрэбнасцям грамадства: “Галоўную ўвагу школа ўдзяляла таму, каб забяспечыць вучням неабходную для паступлення ў вышэйшыя навучальныя ўстановы агульнаадукацыйную падрыхтоўку. Школа абмяжоўвалася пераважна славеснымі метадамі выхавання, не ўдзяляла неабходнай увагі далучэнню дзяцей і моладзі да пасільнага ўдзелу ў грамадска-карыснай працы” [6, с. 1].

Перыяд 60–80-х гадоў пазначаны неаслабнай увагай партыі да пытанняў школьнага будаўніцтва. Пра гэта сведчаць прынятыя ў гэты час законы і пастановы Камуністычнай партыі і Савецкага ўрада аб школе. Устаноўка наблізіць вывучэнне мовы да жыццёвых патрэб абумовіла з’яўленне новых праграм па беларускай мове ў 1959/60 навучальным годзе. Тагачасны міністр асветы БССР І. Ільюшын сфармуляваў задачай выкладання беларускай і рускай моў “узбраенне школьнікаў навыкамі свядомага чытання, правільнай вуснай і пісьмовай мовы” [139, с. 11]. Генеральнай лініяй аб’яўлялася практычнае авалоданне мовай на аснове граматычнай тэорыі. Зместавае адрозненне праграмы 1959/60 года заключалася найперш ва ўвядзенні новага раздзела “Развіццё мовы”, у працэсе вывучэнне якога трэба было ўмець “будаваць словазлучэнні і сказы, пісаць пераказы, сачыненні і дзелавыя паперы” [83, с. 19]. Вялікая ўвага адводзілася лексічнай працы, якая ставіла за мэту ўзбагачэнне актыўнага слоўніка вучняў.

Закон 1958 года стратэгічна арыентаваў на нарошчванне патэнцыялу педагагічнай навукі. Так, у 1961 годзе ў Мінску праходзіла нарада па пытаннях развіцця педагагікі ў Беларусі. Засведчыўшы поспехі ў распрацоўцы асобных праблем навучання і выхавання, яе ўдзельнікі адзначалі, што навука ў рэспубліцы адстае ад жыцця, ад запатрабаванняў школы. “Яна пакуль яшчэ не вырашае многіх карэнных пытанняў выхавання і адукацыі, якія ставяцца жыццём, з прычыны чаго школы не атрымліваюць дзейснай практычнай дапамогі ў паляпшэнні вучэбна-выхаваўчай работы і падрыхтоўцы вучняў да будучай дзейнасці ў народнай гаспадарцы” [348, с. 19]. Народа адыграла станоўчую ролю ў асэнсаванні месца педагагічнай навукі ў працэсе перабудовы школы, у

акцэнтаванні надзённых накірункаў даследаванняў (удакладненне зместу, удасканаленне метадаў навучання, распрацоўка праграм і падручнікаў, асэнсаванне гісторыі развіцця педагагічнай думкі Беларусі і інш.).

Нарада прадэманстравала рэальны стан педагагічных даследаванняў у рэспубліцы, выяўна абмялявала “стартавы капітал”, з пазіцыяў якога і трэба ацэньваць зробленае метадычнай наукай за 60–80-я гады. У кантэксце распрацаванага дзяржаўнага дакумента была акрэслена як найактуальнейшая праблема ўдасканалення вучэбных планаў і праграм, стварэння падручнікаў на прынцыпова новай аснове. У адпаведнасці з пастаўленай задачай калектыў у саставе У.К. Андрэенкі і М.С. Яўневіча падрыхтаваў новыя падручнікі: “Беларуская мова. Ч. 1. Фанетыка і правапіс. Марфалогія” (1963) і “Беларуская мова. Ч. II. Сінтаксіс і пунктуацыя” (1964). Аўтары акрэслівалі мэту сваёй працы наступным чынам: “Вучэбныя тэксты трэба падаваць у скарачаным выглядзе, без непатрэбнага паўтарэння некаторых правіл, агульных для беларускай і рускай моў; па мажлівасці спрасціць правілы, даць лёгкія і дакладныя фармуліроўкі; пашырыць і зрабіць разнастайнымі практыкаванні; даць больш практыкаванняў па развіцці мовы” [403, с. 36].

Педагагічная грамадскасць высока ацаніла зробленае аўтарамі новых вучэбных кніг, ахарактарызаваўшы іх як “прыкметны крок у стварэнні падручніка мовы, а не падручніка граматыкі” [401, с. 85]. Несумненнай заслугай аўтараў з’яўлялася ўвядзенне вучэбных тэкстаў, на аснове якіх прапаноўвалася будаваць сказы і словазлучэнні, правільна ўжываць словы ў патрэбнай форме, складаць апавяданні, пісаць пераказы, сачыненні па апорных матэрыялах, рэпрадукцыях з карцін. Упершыню была рэалізавана сістэма працы па засваенні норм літаратурнага вымаўлення, абагульненні і паўтарэнні вывучанага. Аднак пры адсутнасці распрацаванай тэорыі школьнага падручніка змены зводзіліся найперш да “касметычных” правак зробленага раней, выглядалі тымі прырашчэннямі і дапаўненнямі, якія радыкальна не закраналі сістэмы навучання мове, што склалася ў папярэднія дзесяцігоддзі.

З 1969/70 навучальнага года сістэматычны курс беларускай мовы пачынаўся з чацвёртага класа. У праграму ўключаліся новыя раздзелы і тэмы (“Сінтаксіс і пунктуацыя” (4 кл.), “Лексіка”, “Культура мовы і стылістыка”, “Агульныя звесткі аб мове”). Лінгвістычны матэрыял у 4–5 класах падаваўся паводле лінейна-ступеньчатага прынцыпу. На развіццё звязнай мовы выдзяляліся асобныя гадзіны ў кожным класе. Тэарэтычным абгрунтаваннем пераходу з чатырохгадовага на трохгадовы тэрмін навучання ў пачатковай школе паслужыла дыдактычная і метадычная сістэма, распрацаваная ў АПН РСФСР калектывам навукоўцаў пад кіраўніцтвам Л.У. Занкова [129]. Асноўнымі палажэннямі новага падыходу выступалі павышэнне ўдзельнай вагі тэарэтычных ведаў і высокі ўзровень цяжкасці пазнавальных задач. Вучоныя выказваліся за

радыкальныя перамены ў вучэбным працэсе, не задавальняючыся асобнымі праўкамі, паляпшэннямі.

На працягу 1970–1974 гадоў было падрыхтавана новае пакаленне падручнікаў (Н.І. Шэўчык, А.А. Амяльковіч, Н.В. Вашчатынская, Д.І. Шаўчэнка). Для 5–8 класаў былі дапрацаваны і ўдасканалены вучэбныя кнігі У.К. Андрэенкі і М.С. Яўневіча. Кожны новы падручнік, абагульняючы дасягненні лінгвістычнай і метадычнай навукі, перадаваў вопыт настаўнікаў, быў крокам наперад у пераходзе на новы змест навучання. Аднак адсутнасць распрацаваных тэарэтычных асноў вучэбнай кнігі аддаляла перспектыву перабудовы сістэмы школьнага навучання мове. Да таго ж і афіцыйная педагагічная думка бачыла сутнасць паляпшэнняў не ў прынцыповых пераменах, а ва ўдасканаленні сістэмы метадаў навучання.

Спробу сутнаснага рэфармавання працэсу навучання мове ўяўляюць праграмы 1981/82 навучальнага года, распрацаваныя з улікам “Тыповых программ по русскому языку для восьмилетней и средней школы с русским языком обучения” (1980). Абнаўленне арыенціраў было выклікана пастаноўкай новых задач перад сістэмай адукацыі: “Узмацніць ідэйна-маральны патэнцыял праграм і павысіць іх ролю ў вырашэнні праблемых выхаваўчага навучання; забяспечыць працоўную, палітычную накіраванасць з мэтай лепшай падрыхтоўкі вучняў да працы і свядомага выбару прафесіі” [227, с. 4]. Праграма адпавядала высокім дасягненням лінгвістыкі і метадзікі, забяспечвала ўразуменне мовы як грамадскай з’явы, як асноўнага сродку навучання. Вызначальнымі новымі момантамі выступалі:

1) перад школьнымі курсамі беларускай мовы ставіліся як практычныя, так і тэарэтычныя, пазнавальныя задачы;

2) змест навучання акрэсліваўся як сістэма асноўных лінгвістычных паняццяў і моўных фактаў, практычных уменняў і навыкаў, праца па развіцці звязнай вуснай і пісьмовай мовы вучняў;

3) прадугледжвалася як абавязковая праца па развіцці вуснай мовы, па выпрацоўцы навыкаў выразнага чытання, захаванні лагічных націскаў і паўз, адпаведнага тону і тэмпу;

4) моўныя факты і з’явы разглядаліся з улікам значэння, будовы і функцыі;

5) уводзіліся элементарныя звесткі з лінгвістыкі тэксту (тэкст, тып тэксту, стыль, жанр і інш.);

6) развіццё мовы ўяўлялася не як фрагментарны, а як пастаянны працэс узбагачэння слоўнікавага запasu і граматычнага ладу вуснай і пісьмовай мовы вучняў;

7) перад беларускай мовай як вучэбнымі прадметамі фармуляваліся як спецыяльныя, так і агульныя задачы (выхаванне вучняў у камуністычным духу, развіццё лагічнага мыслення, патрэбнасці і ўмення самастойнага папаўнення ведаў);

8) прадугледжвалася сістэма фарміравання спецыяльных і агульнадыдактычных (агульнапрадметных) уменняў і навыкаў.

Названыя палажэнні праграмы ілюстравалі тэндэнцыю збліжэння школьнага курса мовы з перадавымі дасягненнямі лінгвістычнай і педагогічнай навукі. Яе складальнікі генерыравалі метадалагічныя арыенціры, якія пазней стануць набыткам праграм, пабудаваных паводле “Канцэпцыі моўнай адукацыі”. Менавіта здабыткі 70–80-х гадоў выступілі асновай для далейшых стратэгічных рашэнняў. Аднак патрэбны быў аб’ектыўны перыяд для рэалізацыі падыходаў, якія не проста мадэрнізавалі існуючую сістэму навучання, а выразна перамяшчалі акцэнт працы на “развіццё звязнай вуснай і пісьмовай мовы вучняў”.

У выніку камунікатыўна-маўленчы патэнцыял, закладзены ў праграме, скіроўваўся пераважна на ўдасканаленне вучэбных тэкстаў, узмацненне іх выхаваўчай ролі. У рэцэнзіях на падручнікі адзначаліся скрупулёзнасць удакладненняў да правілаў, азначэнняў лінгвістычных паняццяў і прадуманасць структуры параграфу. Фарміраваліся першасныя ацэнкі адносна вырашэння камунікатыўных задач стабільным падручнікам: “Аўтары акцэнтуюць увагу на тым, што граматычныя формы маюць пэўныя камунікатыўныя функцыі” [317, с. 78].

Калі пагадзіцца з тым, што “мера прафесіяналізму... арганічна ўключае момант далучэння да гісторыі” (З.І. Раўкін), то можна сцвярджаць, што ў 60–80 гады педагогічныя даследаванні набываюць метадалагічны характар, звяртаючыся да праблем станаўлення нацыянальнай метадычнай думкі. Так, у 1968 годзе выходзіць калектыўная манаграфія “Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі” (галоўны рэдактар С.А. Умрэйка) [235]. З’яўляюцца грунтоўныя працы, прысвечаныя станаўленню беларускай школы (Н.В. Каменская, М.І. Красоўскі, С.А. Умрэйка і інш.), развіццю дарэвалюцыйнага педагогічнага друку (С. Лузгіна), дзейнасці беларускіх педагогаў – Я. Коласа (І. Зяневіч), Ф. Кудрынскага (Г. Сянькевіч), Цёткі (А. Саннікава). У адпаведнасці з узросшай цікавасцю да педагогічнай спадчыны многія рэцэнзіі на тэарэтычныя даследаванні ўтрымліваюць пажаданні абапірацца на ўласны вопыт беларускай школы.

Метадычная думка 60–80-х гадоў пазначана настойлівымі пошукамі новых шляхоў павышэння эфектыўнасці і выніковасці вучэбна-выхаваўчага працэсу. Навукова-метадычная дзейнасць гэтага перыяду па інтэнсіўнасці і плённасці перавышае папярэднія дзесяцігоддзі. Выходзіць шэраг прац канцэптualaльнага характару, якія даследуюць сутнасць працэсу навучання (Д.Н. Багаяўленскі, П.Я. Гальперын, В.В. Давыдаў, М.А. Данілаў, С.Ф. Жуйкоў, Л.У. Занкоў, А.М. Лявонцьеў, М.Н. Скаткін, Н.Ф. Талызіна, Д.Б. Эльконін і інш.). Пошукі метадычных ісцін уяўляюць сабой перманентны працэс змены ідэй, якія, як здавалася, на пэўны час выступалі гарантам высокай якасці. Час ад часу панацэяй у дыдактыцы

папераменна абвяшчаліся кабінетная сістэма, самастойная праца вучняў, прымяненне алгарытмаў, апорных канспектаў, тэхнічных сродкаў, праграмаванае, праблемнае, развіццёвае навучанне і інш. Шматлікасць і рознабаковасць падыходаў спрыялі актывізацыі метадалагічнай праблематыкі. Павышаўся тэарэтычны ўзровень, павялічвалася практычная значнасць метадычных прац. Разам з узрастаннем колькасці і якасці даследаванняў паўставала праблема ўкаранення ідэй у школьную практыку.

Нягледзячы на ​​грунтоўныя дасягненні педагагічнай навукі, выяўна абазначалася неадпаведнасць паміж набыткамі тэорыі і практыкі. Цяжка адназначна вытлумачыць узнікненне падобнай дыспрапорцыі. Мажліва, адной з прычын несакардынаванасці паміж патэнцыяльным і рэальным выступала ўсештабнасць падыходаў да засваення і асэнсавання здабыткаў навукі. Магчымая прычына намечанай няўзгодненасці можа хавацца ў боязі абнародаваць, зрабіць прадметам абмеркавання гэтую праблему, паколькі “афіцыйная дактрына лічыла, што ў сістэме адукацыі развітога сацыялізма існуюць толькі асобныя недахопы” [106, с. 4].

60–80-я гады варта расцэнваць як перыяд станаўлення тэарэтычнай метадычнай думкі. Ад публікацый, што мелі лакальны характар, беларуская методыка зрабіла рашучы крок да стварэння ўласнай навуковай школы, у рамках якой даследаваліся дыдактычныя праблемы. Асноўная ўвага ў гэты час была накіравана на распрацоўку лінгвістычных асноў школьнага курса мовы (У.К. Андрэенка, Л.П. Падгайскі, В.У. Протчанка, М.С. Яўневіч), навукова-метадычнае забеспячэнне выкладання розных раздзелаў навукі пра мову.

Такім чынам, перыяд 60–80-х гадоў пазначаны выхадам лінгвістычных і метадычных прац канцэптуальнага характару, актыўнасцю пошукаў шляхоў эфектыўнага навучання, свядомым імкненнем выпрацаваць дзейсны педагагічны інструментарый, рэфармаваннем і ўдасканаленнем зместу і асноўных сродкаў навучання мове, станаўленнем нацыянальнай метадычнай школы. Вучэбныя тэксты школьных падручнікаў сістэматычна ўдасканальваліся ў плане выверанасці лінгвістычнай інфармацыі і выхаваўчага патэнцыялу. Методыка працы над тэкстам мела выразна аспектны характар, што выяўлялася ў падзеле практыкаванняў на фанетычныя, арфаграфічныя, граматычныя і лексічныя.

У гэты перыяд вядучым становіцца *лексіка-семантычны прынцып* адбору вучэбных тэкстаў, звязаны з шырокадаследаванай у методыцы канца 70-х – першай паловы 80-х гадоў праблемай узбагачэння слоўнікавага запасу вучняў. Гэта акцэнтавала неабходнасць якасна-колькасных падлікаў лексікі школьных падручнікаў, што дало магчымасць акрэсліць крытэрыі адбору слоў для актывізацыі лексікона вучняў: вучэбна-метадычная мэтазгоднасць (значнасць слова ў пазнавальных і выхаваўчых адносінах), тэматычная групоўка, частотнасць, спалучальнасць, пераемнасць у лексічнай працы. Плён такіх даследаванняў

зключаўся ў інтэнсіўных падліках і аналізе лексікі вучэбных кніг, што актуалізавала значнасць праблемы і сцвярджала жыццёвасць класічнай формулы: “Мова тэкстаў падручніка ў вялікай ступені ўплывае на фарміраванне маўлення вучняў” [263, с. 111].

Праз 70–80-я гады ХХ стагоддзя скразной лініяй у навучанні мове праходзіць ідэя развіцця мовы вучняў, што знайшло адлюстраванне і ў структуры кожнай тэмы праграмы: лінгвістычныя веды, культура мовы, развіццё мовы. Пры гэтым развіццё мовы дэкларуецца як сістэма працы па асноўных напрамках: “Узбагачэнне слоўнікавага запасу вучняў і авалоданне літаратурнымі арфаэпічнымі, граматычнымі, стылістычнымі нормамаі” [37, с. 4].

1.5 Вучэбны тэкст камунікатыўна арыентаваных падручнікаў (90-я гады ХХ ст. – першае дзесяцігоддзе ХХІ ст.)

За пункт адліку вылучанага гістарычнага перыяду (90-я гады ХХ – першае дзесяцігоддзе ХХІ стагоддзя) лагічна прыняць 1990 год як час актывізацыі рэформаў у школьным навучанні. Пад кіраўніцтвам доктара філалагічных навук П.П. Шубы і доктара педагагічных навук Л.А. Мурынай была распрацавана Канцэпцыя моўнай адукацыі ў сярэдніх навучальных установах, якая прадвызначыла перспектывы і тэарэтыка-метадалагічныя асновы выкладання беларускай мовы ў кантэксце нацыянальна-культурнага развіцця рэспублікі. Практычная рэалізацыя ідэй канцэпцыі пачалася з часу выхаду новых школьных праграм па беларускай мове [37], падрыхтаваных пад кіраўніцтвам прафесара В.У. Протчанкі і прафесара Г.М. Малажай. Праграмы распачыналі этап моўнай адукацыі ў школах рэспублікі, арыентаваны на гуманізацыю і дэмакратызацыю сістэмы навучання, грамадскае ўсведамленне сацыяльна-культурнай значнасці мовы. Асноўнай задачай навучання мове абвяшчаецца “фарміраванне грамадзяніна Рэспублікі Беларусь, удумлівага чытача, адукаванага суразмоўніка, спагадлівага, высакароднага чалавека” [37, с. 3].

Новы змест навучання беларускай мове, адлюстраваны ў праграме, улічваў прагрэсіўныя тэндэнцыі сусветнай метадычнай навукі, садзейнічаў рэалізацыі асобнага і кампетэнтнаснага падыходаў у адукацыйнай прасторы. Змест кожнай тэмы раскрываўся праз сінтэз лінгвістычнага, маўленчага і аперацыянальнага (фарміраванне моўна-маўленчых уменняў) кампанентаў. Бадай, упершыню афіцыйны дакумент абвяшчаў маўленчую дзейнасць на ўроках мовы стратэгічнай у працы настаўнікаў-філолагаў. Педагагічнай грамадскасці настойліва даводзілася думка пра тое, што школьны курс мовы не можа абмяжоўвацца запатрабаваннямі асобы ў лінгвістычных ведах: “Новая праграма скіравана не столькі на моўныя разборы, колькі на асэнсаванне неабходнасці ўжывання тых ці іншых сродкаў у сваіх і чужых тэкстах” [37, с. 5].

Адразу зазначым, што вылучаны этап неаднародны паводле сутнасці і характару змяненняў, аднак у цэлым ён вызначаецца грунтоўнасцю набыткаў і поліфанічнасцю метадычных падыходаў да навучання мове. Менавіта з гэтага перыяду вядучымі ідэямі на ўрокаў мовы становяцца маўленча-дзеясны, пазней – кампетэнтныя вектары развіцця. Гэты этап моўнай адукацыі характарызуецца выхадам навуковых лінгвістычных і педагагічных прац, значымых у метадалагічным плане. Аналіз тагачасных дасягненняў пераконвае ў класічнасці пэўных пастулатаў педагогікі, у значнасці разумення таго, што навука не можа развівацца без пераемнасці ідэй. У гэтым плане надзвычай важна “не дапусціць, каб перспектыўныя думкі і дакладныя назіранні, што ўтрымліваюцца ў метадычных працах папярэднікаў, выпалі з-пад увагі сучасных даследчыкаў” [121, с. 29].

Менавіта з 90-х гадоў ХХ ст. у сістэме школьнай моўнай адукацыі тэксту пачынае адводзіцца належнае месца. Напачатку на дэкларатыўным узроўні фармулюецца: “У цэнтры ўвагі – школьнік: тэкст, маўленчыя і інтэлектуальныя здольнасці канкрэтнага чалавека, без якіх нельга ўспрымаць тэксты іншых аўтараў і ствараць уласныя” [38, с. 5]. Адпаведна абвешчанай ідэі ў школьныя праграмы і падручнікі ўключаюцца раздзелы “Мова. Маўленне. Тэкст”. Тым самым прызнаецца правамернасць сінтэзу сістэмна-апісальнага і камунікатыўна-дзеяснага падыходаў да выкладання беларускай мовы. Кожны з падыходаў быў арыентаваны на комплекснае вырашэнне неадкладных задач моўнай адукацыі: маўленчае развіццё школьнікаў, выпрацоўку камунікатыўных уменняў і навыкаў.

З гэтага часу паступова, але няўхільна тэксту як дыдактычнай адзінцы адводзіцца вядучая роля ў развіцці маўлення вучняў. Тэкст адначасова прызнаецца матэрыялам для назіранняў за функцыянаваннем моўных адзінак у маўленні, служыць узорам, трактуецца як прадукт і вынік маўленчай дзейнасці. Пачынаючы з 2009 года, тэкставая арыентацыя працэсу навучання мове атрымала далейшае развіццё праз самастойныя раздзелы ў праграмах і падручніках для 10–11 класаў школ рэспублікі: “Маўленне”, “Слова ў тэксце”, “Словазлучэнне і сказ у тэксце”, “Культура вуснага і пісьмовага маўлення” [39]. Фарміраванне моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі засведчана ў якасці асноўных задач школьнай адукацыі [39, с. 6].

Педагагічныя рэаліі новага часу выклікалі неабходнасць падрыхтоўкі эксперыментальных вучэбных праграм па беларускай мове на базавым, павышаным і паглыбленым узроўнях [40]. Менавіта на гэты перыяд выпадае распрацоўкаварыятыўных праграм і падручнікаў. Ідэі дыферэнцыраванага навучання знайшлі рэалізацыю ў “Канцэпцыі профільнага навучання ва ўстановах, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі” [165], што была выклікана функцыянаваннем ліцэяў, гімназій, профільных класаў у структуры нацыянальнай сістэмы адукацыі. У рэчышчы запатрабаваных ідэй з’явіліся працы, у якіх

даследаваліся тэарэтыка-метадалагічныя асновы і прыярытэты развіцця ліцэйскай адукацыі [257]. Былі распрацаваны праграмы, падручнікі для дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, адпаведныя вучэбна-метадычныя выданні для настаўнікаў [134]. У кантэксце запатрабаванняў часу актывізуюцца даследаванні ў галіне метадыкі выкладання беларускай мовы праз пашырэнне дыяпазону і актуальнай тэматыкі падрыхтаваных доктарскіх дысертацый І.І. Паўлоўскага [261], М.Г. Яленскага [398], Г.М. Валочкі [65], Л.М. Гамезы [86], кандыдацкіх дысертацый Н.У. Антонавай [20], В.У. Зелянка [133], С.В. Мартынкевіч [217], В.І. Свірыдзенкі, Н.Э. Шандрохі, В.В. Шахаб, Т.М. Шылько.

Аналізаваны перыяд вылучаецца актыўным станаўленнем і дзейнасцю навуковых школ пад кіраўніцтвам вучоных-лідараў сучаснай педагогічнай навукі прафесара Л.А. Мурынай і прафесара В.У. Протчанкі. У рамках названых навуковых школ як асяродкаў калектыўнай творчасці адбываюцца трансляцыя метадалагічных ведаў, тэарэтычнае асэнсаванне сучасных метадаў даследавання, ідзе актыўная падрыхтоўка кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый. Навуковыя школы, атрымаўшы высокае прызнанне грамадскасці, вылучаюцца эфектыўнасцю падрыхтоўкі навукова-педагогічнага патэнцыялу рэспублікі, грунтоўным прырашчэннем ведаў у галіне айчынай лінгваметодыкі, аб'яднаннем вучняў, паслядоўнікаў, аднадумцаў, што валодаюць належным узроўнем прафесійнай культуры.

Асэнсаванне набыткаў лінгвістыкі, метадыкі, сумежных навук выклікала неабходнасць і мэтазгоднасць стварэння сучаснага ўніверсальнага вучэбнага дапаможніка для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей устаноў вышэйшай адукацыі, падрыхтаванага навуковым калектывам вучоных-метадыстаў рэспублікі пад кіраўніцтвам прафесара М.Г. Яленскага [399]. Пры стварэнні грунтоўнага выдання аўтарскім калектывам былі ўлічаны як набыткі шаноўных папярэднікаў (К.М. Міцкевіча (Якуба Коласа), З.Б. Варановіч і іншых педагогаў), так і найноўшыя дасягненні айчынай і замежнай лінгваметодыкі. Названы дапаможнік і аналагічнае выданне прафесара В.А. Ляшчынскай [212] забяспечваюць на сённяшні дзень эфектыўнасць адукацыйнага працэсу па метадыцы выкладання беларускай мовы ў вышэйшай школе краіны. Падобныя працы адшліфоўвалі, выкрышталізоўвалі сучасны інструментарый лінгваметадычных прац, адыгрывалі канструктыўную ролю ў вызначэнні метадалагічных асноў сучасных педагогічных даследаванняў.

Варта падкрэсліць, што новы, якасны віток лінгваметадычных дасягненняў быў заканамерным, сукупным навуковым прадуктам, што з'явіўся ў выніку поліфанічнага, рознааспектнага характару прац па кожным раздзеле навукі пра мову ў школьным выкладанні: фанетыцы (Л.Ц. Выгонная); лексіцы (В.П. Красней, Л.М. Гамеза); фразеалогіі

(М.А. Даніловіч); словаўтварэнні (С.М. Якуба); марфалогіі (Я.М. Лаўрэль, Т.Р. Новікава, У.П. Саўко, С.А. Язерская); арфаграфіі (З.М. Кавалевіч); сінтаксісе і пунктуацыі (В.У. Протчанка); развіцці маўлення (Г.М. Валочка, А.В. Ермаловіч, Т.М. Кананенка, Г.М. Малажай, В.У. Протчанка, М.Г. Яленскі). Працы названых даследчыкаў у многім вызначалі высокі ўзровень развіцця айчыннай metodyкі.

Фармулёўка новых задач моўнай адукацыі, распрацоўка сугучных часу метадычных падыходаў запатрабавалі дадатковых вучэбных матэрыялаў, якія дапаўнялі б дзейныя падручнікі па беларускай мове. Гэтыя задачы найперш вырашаліся калектывам супрацоўнікаў Нацыянальнага інстытута адукацыі як установы, якая “ініцыіруе, каардынуе і ажыццяўляе функцыі вядучай арганізацыі па выкананні навукова-даследчых заданняў і праектаў для ўсіх ступеняў і ўзроўняў нацыянальнай сістэмы адукацыі” [287, с. 16]. Нельга не адзначыць, што дыяпазон сродкаў навучання актыўна пашыраўся ў параўнанні з папярэднімі этапамі развіцця айчыннай metodyкі. Былі распрацаваны новыя шматлікія слоўнікі для агульнаадукацыйных устаноў, выданні энцыклапедычнага, тэматычнага характару для вучняў, курс беларускай мовы быў прадстаўлены ў табліцах, схемах, апорных канспектах. Створаны шэраг прац, прысвечаных арганізацыі пазакласнай работы па беларускай мове. Менавіта з гэтага часу распачынаецца правядзенне штогадовых алімпіяд па мове, што спрыяла актывізацыі цікавасці вучняў да прадмета, выяўленню адораных, здольных дзяцей. Выдаваліся матэрыялы для правядзення алімпіяд (В.П. Красней, Г.М. Малажай, У.І. Куліковіч), сцэнарыі пазашкольных мерапрыемстваў па беларускай мове (Г.М. Малажай, М.І. Новік, С.Р. Рачэўскі, А.В. Руцкая, В.А. Буланда). Пабачылі свет разнастайныя дыдактычныя матэрыялы, зборнікі тэматычных і выніковых кантрольных работ, экзаменацыйных матэрыялаў, вучэбна-метадычныя дапаможнікі для настаўнікаў, тэксты дыктантаў, пераказаў, перакладаў, даведнікі для вучняў, серыі рабочых сшыткаў, рознаўзроўневыя заданні і тэсты.

Панарамны зместава – інфармацыйны ўзровень працэсу выкладання беларускай мовы ў школе забяспечвалі выданні з серыі “Бібліятэка настаўніка беларускай мовы і літаратуры”, “Скарбы мовы”, кнігі для вучняў пра знакамітых беларусазнаўцаў, публікацыі лепшых настаўнікаў у метадычных часопісах “Беларуская мова і літаратура”, “Роднае слова”. Усё гэта спрыяла шырокай папулярызацыі каштоўнага педагагічнага вопыту ў галіне metodyкі выкладання беларускай мовы, інтэнсіўнаму пашырэнню лінгвістычнай і метадычнай прасторы школьных выданняў.

Упершыню ў гісторыі моўнай адукацыі выдадзены паўнаватасныя вучэбна-метадычныя комплексы па беларускай мове для 5–11 класаў з мэтай навукова-метадычнага забеспячэння адукацыйнага працэсу па вучэбным прадмеце. ВМК новага пакалення як сістэма выданняў выконвае

інфармацыйную (забяспечвае прадметны змест моўнай адукацыі), арганізацыйна-метадычную (выступае інструментам арганізацыі адукацыйнага працэсу) і дзейнасную (забяспечвае розныя віды самастойнай працы вучняў) функцыі. Цэласнасць, уласцівая ВМК, прадвызначаецца скіраванасцю ўсіх кампанентаў на дасягненне лінгваметадычных задач на ўсіх ступенях агульнай сярэдняй адукацыі. Знакавым у метадычных адносінах стаў факт распрацоўкі комплексаў для правядзення факультатывых заняткаў з паўнацэнным метадычным забеспячэннем. Былі выдадзены вучэбныя праграмы, дыдактычныя матэрыялы для вучняў, метадычныя рэкамендацыі для настаўнікаў (Г.М. Валочка, В.У. Зелянко, В.П. Красней, Я.М. Лаўрэль, М.І. Новік, І.М. Саматыя, С.М. Якуба, С.А. Язерская).

Дзякуючы плённым намаганням супрацоўнікаў Нацыянальнага інстытута адукацыі пад кіраўніцтвам прафесара Г.М. Валочкі створаны сугучны часу электронны вучэбна-метадычны комплекс, які ўключае “інфармацыйна-пошукавыя сістэмы, электронныя энцыклапедыі, трэнажоры, тэсты, аб’яднаныя ў адзіную сістэму на аснове матэрыялаў вучэбнага дапаможніка, і рэалізуе магчымасці сродкаў ІКТ на ўсіх этапах дыдактычнага цыкла” [66, с. 9] для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі.

Выпрацаваны інструментарый лінгваметадычных даследаванняў, пераемнасць навуковых пошукаў, якаснае абнаўленне сістэмы сродкаў навучання беларускай мове вызначаюць узровень развіцця айчыннай метадыкі на сучасным этапе. Належны навукова-метадычны ўзровень вытлумачаецца назапашанымі педагагічнымі рэсурсамі, арганізацыйнымі мерамі дзяржаўнага ўзроўню па інтэграцыі нацыянальнай сістэмы адукацыі ў сусветную адукацыйную прастору, дастатковым тэарэтычным забеспячэннем працэсу навучання беларускай мове [210, с. 67], наяўнасцю факталагічнай базы (комплексам дапаможнікаў для ўсіх узроўняў адукацыі), правядзеннем сумесных навуковых даследаванняў у сферы адукацыі аўтарскімі калектывамі Нацыянальнага інстытута адукацыі і НАН Беларусі [258, с. 50].

Прааналізаваны перыяд (90-я гады ХХ ст. – першае дзесяцігоддзе ХХІ ст.) у многім прадвызначыў вектары развіцця сучаснай метадыкі выкладання беларускай мовы. Надзвычай істотна, што менавіта на гэты перыяд прыпадае распрацоўка нарматыўна-прававога забеспячэння дзейнасці ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць агульную сярэдняю адукацыю (адукацыйны стандарт і канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова”).

Надзейным лінгвістычным грунтам сталі разнастайныя граматыкі, лексікаграфічныя даведнікі, фундаментальныя працы, падрыхтаваныя айчыннымі мовазнаўцамі, якія забяспечылі “заканадаўчы статус, высокія адаптацыйныя магчымасці і сталае месца беларускай мовы ў сістэме адукацыі і ... моўным ландшафце Еўропы” [209, с. 22]. Метадычная навука

гэтага часу, абапіраючыся на лінгваметадычныя традыцыі як устойлівыя ўзоры педагагічнай дзейнасці, актыўна распрацоўвала перспектыўныя вектары развіцця моўнай адукацыі на сённяшняю і аддаленую перспектывы. Назапашаны інтэлектуальны “капітал” дазволіў практычна рэалізаваць ідэі індывідуалізацыі, дыферэнцыяцыі, камунікатыўнага, асобна арыентаванага навучання беларускай мове. Акцэнт у выкладанні мовы быў зроблены на фарміраванні моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Асабліва ўвага ўдзялялася праблеме развіцця маўлення вучняў, выпрацоўцы ўменняў, неабходных для засваення розных тыпаў вучэбных тэкстаў. Менавіта ў гэты перыяд у рэчышчы выкладання мовы быў абгрунтаваны тэкстаарыентаваны падыход, у кантэксце якога развіццё маўлення на аснове вучэбнага тэксту бачыцца як сінтэз двух накірункаў: у працэсе вывучэння раздзелаў навукі пра мову і праз навучанне тэорыі тэксту. Акрэслілася патрэбнасць у распрацоўцы праблемы выкладання беларускай мовы ў кантэксце культуры. Такім чынам, вылучэнне і аналіз этапаў у развіцці метадыкі выкладання беларускай мовы мае гісторыка-метадалагічную каштоўнасць для захавання пераемнасці айчынай педагагічнай думкі, фарміравання пазітыўнага ўплыву спадчыны на сучасныя адукацыйныя працэсы, аб’ектыўнага прагназавання тэндэнцыі. Засваенне метадычных набыткаў папярэднікаў набывае асаблівую актуальнасць ва ўмовах свядомай/несвядомай недаацэнкі айчыннага вопыту, “размывання” традыцыйных адукацыйных каштоўнасцей, неабходнасці пазітыўнага асэнсавання гісторыі нацыянальнай школы. Праведзены аналіз дае магчымасць вызначыць логіку станаўлення і развіцця айчынай метадычнай думкі, знешнія фактары фарміравання сістэмы навукова-метадычных ведаў пра вучэбны тэкст, якія трансліруюць сацыяльна-культурныя ўмовы асяроддзя на развіццё адукацыі, унутраныя фактары, што адлюстроўваюць заканамернасці і асаблівасці развіцця самой сістэмы.

Вывады да раздзела I

1. Рэтраспектыўны аналіз выданняў адукацыйнай сферы (праграм, падручнікаў па беларускай мове) на розных этапах развіцця айчынай школы (20-я, 30-я, 50-я, 60–80-я гады XX ст., 90-я гады XX ст. – першае дзесяцігоддзе XXI ст.) выяўляе мэтазгоднасць дыялектычных ацэнак вучэбнага тэксту як лінгваметадычнай адзінкі. Працэс станаўлення тэорыі вучэбнага тэксту складваўся нераўнамерна. Практыка-эмпірычныя перыяды развіцця з уласцівай канцэнтрацыяй і асэнсаваннем фактаў, першаснымі класіфікацыямі, вылучэннем прыватных гіпотэз спалучаліся з тэарэтычнымі этапамі, падчас якіх аб’ектываваліся асноўныя паняцці і заканамернасці, сістэматызаваліся, матэрыялізаваліся ў сфармуляваных канцэпцыях зыходныя катэгорыі, прынцыпы. Арганічнае спалучэнне гэтых

перыядаў знаходзіць сваё вытлумачэнне: назапашванне ведаў, іх асэнсаванне толькі ўмоўна можна ўявіць як паступовы эвалюцыйны працэс. Рэканструкцыя станаўлення тэорыі вучэбнага тэксту школьнага падручніка пазначана як грунтоўнымі тэарэтычнымі знаходкамі, так і этапамі, падчас якіх педагагічная думка была пазбаўлена логікі ўласнага развіцця, а метадычны кантэкст прадвызначаўся сацыяльна-педагагічным заказам. Працэс развіцця і ўдасканалення тэксту вучэбнай кнігі (вядучых функцый, сутнасных параметраў, структурных кампанентаў) раскрывае механізм змены лінгваметадычных парадыгмаў, залежны ад мэтаў і патрэбнасцей адукацыйнай практыкі.

2. Эвалюцыя функцый, саставу, структуры вучэбнага тэксту абумоўлена найперш зменамі ў агульнатэарэтычных пазіцыях адносна ролі і месца падручніка ў сістэме сродкаў навучання на розных этапах развіцця айчыннай школы.

Першыя праграмы па беларускай мове **20-х гадоў XX ст.**, якія мелі комплексны, надпрадметны характар, акрэслівалі эмпірычныя асновы стварэння вучэбных сродкаў. Практычная дзейнасць складальнікаў падручнікаў абумоўлівала характар вучэбных тэкстаў у форме сціслага апісання – тлумачэння моўных фактаў, з’яў, лаканічных паведамленняў, мастацкіх назіранняў у межах трох тэматычных сфер: прыроды, працы, грамадства.

30-я гады XX ст. распачынаюць этап стабілізацыі зместу навучання беларускай мове. Распрацаваныя прадметныя праграмы акрэсліваюць прыярытэт граматыкі, актуалізуюць класавы падыход да разгляду моўных фактаў і з’яў. Свядомая арыентацыя на калектыўную і самастойную працу вучняў абумоўлівае з’яўленне новага тыпу падручніка – “Рабочая кніга па мове”, што акцэнтавала функцыю замацавання і кантролю ў пазнавальнай дзейнасці. Вучэбныя тэксты школьных падручнікаў выступаюць як нарматыўныя, абавязковыя для запамінання і ўзнаўлення. Змест і структура тагачасных вучэбных тэкстаў увасабляюць ідэю тоеснасці паміж вывучэннем мовы і граматыкі.

Практыка-эмпірычныя рашэнні складальнікаў вучэбных кніг паступова фарміравалі разуменне неабходнасці стварэння тэарэтычных асноў гэтай галіны дзейнасці. Перадумовай выступіла пастанова “Запатрабаванні да рабочае кнігі па паасобных комплексах 3-га і 4-га года навучання”, прынятая Навукова-метадычным камітэтам НКА 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 тэарэтычных праблем школьнага падручніка. Менавіта ў 30-я гады метадычная навука мінула “стадыю першапачатковага эмпірызму”

(Н.А. Бернштэйн) і вылучыла вучэбны тэкст як асобны кампанент вучэбных выданняў.

У 50-я гады ХХ ст. знайшла рэалізацыю ідэя стабільнага падручніка па беларускай мове, у рэчышчы якой замацаваўся статус вучэбнага тэксту як першакрыніцы ведаў, як сродку фарміравання граматычных і арфаграфічных навыкаў. У цэнтры ўвагі метадычных прац знаходзіліся адпаведнасць зместу тэксту дасягненням лінгвістычнай навукі, супастаўляльнае вывучэнне моўных з'яў. У гэтых умовах у поўнай меры актуалізуецца інфармацыйная функцыя вучэбных тэкстаў.

Паступова выкрышталізоўваюцца агульнадыдактычныя патрабаванні да тэкстаў вучэбных кніг па мове: змястоўнасць, інфармацыйнасць, частотнасць ужывання граматычных з'яў, узорнасць, захаванне нормаў літаратурнай мовы, стылістычная разгалінаванасць, выхаваўчы характар, адпаведнасць тэматыкі практыцы камуністычнага будаўніцтва. Педагагічная думка апрыёры сцвярджалася ў тым, што паляпшэнне справы выкладання мовы ў школе ў многім залежыць ад дыдактычнага патэнцыялу вучэбных тэкстаў. Задача адбору тэкстаў як “справа вельмі складаная” (І. Счасны) разглядалася ў рэчышчы вядучых праблем якаснага падручніка для савецкай школы. Асноўным прынцыпам стварэння тэкстатэкі вучэбнай кнігі становіцца тэматычны, які дэкларуе прыярытэт зместавых параметраў, арыентаваных на ідэалы, каштоўнасці, абвешчаныя Камуністычнай партыяй і сацыялістычнай дзяржавай.

У 60–80-я гады ХХ ст. абнаўляецца змест навучання ў аспекце развіцця вуснай і пісьмовай мовы вучняў. Праграма 1959/60 навучальнага года фармулявала асноўнай задачай развіццё мовы на аснове граматычнай тэорыі. Развіццё мовы абвешчалася як пастаянны працэс узбагачэння слоўнікавага запasu і граматычнага ладу вучняў. Асноўная ўвага была скіравана на распрацоўку лінгвістычных асноў школьнага курса мовы. У вучэбных тэкстах паступова паглыблялася апісанне саставу і структуры граматычных катэгорый. Трэба аддаць належнае складальнікам стабільных падручнікаў (А.А. Амяльковіч, У.К. Андрэенка, Н.В. Вашчатынская, Р.С. Жываткевіч, Л.П. Падгайскі, Н.І. Шэўчык, М.С. Яўневіч) у плане бездакорнай навуковай тэорыі, якая адпавядала найноўшым дасягненням айчыннага мовазнаўства. Методыка працы над вучэбным тэкстам мела выразна аспектны характар, што выяўлялася праз падзел практыкаванняў на арфаграфічныя, лексічныя, граматычныя, заданні на развіццё мовы. Вядучым прызнаецца лексіка-семантычны прынцып адбору вучэбных тэкстаў, арыентаваных на ўзбагачэнне слоўнікавага запasu вучняў.

Вучэбны тэкст сучасных падручнікаў вызначаецца цэласнасцю, функцыянальна-структурным адзінствам. Ён мае поліфункцыянальную прыроду, характарызуецца адзінствам інфармацыйнай, інструментальнай, камунікатыўнай, каштоўнасна-арыентацыйнай функцый. *Інфармацыйная функцыя* рэалізуецца праз розныя тыпы ведаў: *прадметныя* (веды пра тое,

што?), працэсуальныя (веды пра тое, як?), каштоўнасныя (веды пра тое, з якой мэтай?). Вучэбны тэкст выконвае інструментальную функцыю, паколькі на яго аснове арганізуецца пазнавальная дзейнасць. Камунікатыўная функцыя выяўляецца праз вядучую ўстаноўку вучэбнага тэксту, на базе якога адбываецца аналіз, перапрацоўка інфармацыі. Каштоўнасна-арыентацыйная функцыя вучэбнага тэксту падразумявае стварэнне ўмоў для рэфлексіі ўласнай дзейнасці вучня, асэнсаванне шляхоў і сродкаў вырашэння лінгвістычных задач.

3. Аналіз этапаў станаўлення тэорыі вучэбнага тэксту патрабуе прызнання таго, што метадычная навука заўсёды фарміравалася ў рэчышчы сацыяльна-палітычнага кантэксту, аднак мела ўнутраныя рэзервы, абумоўленыя ўзроўнем дасягненняў лінгвістыкі і педагогікі свайго часу. Гэтая самазначная логіка развіцця дазваляе ўключыць у навуковы актыў практычны вопыт стварэння і ўдасканалення рабочых кніг, стабільных падручнікаў па мове, перспектыўныя лініі ў развіцці метадычных ідэй, спраецываных на сучасныя набыткі, эвалюцыйны шлях разгортвання адукацыйна-нарматыўнай сферы, выхад знакавых лінгвістычных і метадычных прац, што паслужылі трывалым грунтам для сённяшніх тэарэтыка-эксперыментальных даследаванняў. Вылучаныя этапы ў развіцці методдыкі ўяўляюцца не ізаляванымі гістарычнымі адрэзкамі, а лагічнымі звёнамі, абумоўленымі спецыфікай сацыяльна-культурнага кантэксту. Назвы этапаў вытлумачваюцца прыярытэтам адпаведных метадычных ідэй, характарам вядучых падыходаў у навучанні.

4. Вучэбны тэкст падручніка як гістарычна зменлівая адзінка выступае прадуктам лінгвістычнай і метадычнай парадыгмы свайго часу. Зместавыя, структурныя кампаненты, вядучыя функцыі тэксту трансфармаваліся ў кантэксце сацыякультурных фактараў і заканамернасцей развіцця лінгвістычнай і метадычнай навукі. Рэтраспектыўны аналіз вучэбных тэкстаў школьных падручнікаў па мове выяўляе эвалюцыю іх функцыянальнага прызначэння – ад адзінкі з выключна нарматыўна-лінгвістычнымі задачамі да ўніверсальнага сродку вучэбнай камунікацыі, прычым не толькі ў лінгвістычным, але і ў псіхалага-педагагічным, мастацка-эстэтычным і лінгвакультуралагічным аспектах.

Дыялектыка станаўлення і развіцця вучэбнага тэксту як аб'екта лінгваметадычных даследаванняў даказвае, што незапатрабаванасць, “непрырашчэнне” традыцый, ідэй папярэднікаў вядзе да страты гісторыка-педагагічнай пераемнасці, да адсутнасці засваення і асэнсавання вопыту.

РАЗДЕЛ II

СТРУКТУРНА-ФУНКЦЫЯНАЛЬНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ СУЧАЧНЫХ ВУЧЭБНЫХ ТЭКСТАЎ

2.1 Вучэбны тэкст як сістэмны аб'ект даследавання

Ідэя сістэмнасці выразна абазначылася ў філасофскіх трактатах сярэдзіны XIX стагоддзя праз даследаванне чалавечага грамадства. У працах філосафаў, заснаваных на дыялектыка-матэрыялістычным разуменні ўзаемнай сувязі прадметаў, з'яў, пад *сістэмай* разумеецца арганізаваная цэласнасць, у якой усе элементы настолькі цесна звязаны адзін з адным, што выступаюць у адносінах да знешніх умоў і іншых сістэм як нешта адзінае.

Паводле прызнання філосафаў (І.В. Блаўберг, М.С. Каган, В.П. Кузьмін, В.А. Лектарскі, В.М. Садоўскі, А.Г. Спіркін, А.І. Уёмаў, В.С. Цюхцін, Э.Г. Юдзін і інш.), элемент сістэмы – гэта ідэальны або матэрыяльны аб'ект, які валодае шэрагам уласцівасцей і знаходзіцца ў пэўных адносінах з іншымі аб'ектамі ў межах канкрэтнай сістэмы. Пры гэтым элемент сам па сабе можа быць дастаткова складаным аб'ектам (падсістэмай), але ў каардынатах дадзенай сістэмы ён з'яўляецца мінімальнай адзінкай у саставе цэлага, выконваючы ў ім пэўную функцыю. Як правіла, любая сістэма выступае ў якасці элемента сістэмы больш высокага ўзроўню, а яе элементы ў той жа час уяўляюць сабой сістэмы больш нізкага яруса.

На фоне разнамаснага мноства азначэнняў сістэмымы канстатуем як класічную пазіцыю М.С. Кагана, паводле якой:

а) сістэмы пачынаюцца там, дзе мноства элементаў аказваюцца пэўным чынам спарадкаванымі, утвараюць цэласнасць;

б) найвышэйшым тыпам сістэмы з'яўляецца такі, якому ўласцівы складаная іерархічная арганізацыя, адзінства ўнутраных і знешніх функцый [142, с. 19–20]. Сістэмны падыход прадвызначае разгляд вучэбнага тэксту як самастойнага аб'екта, а таксама як частку метасістэмы – школьнага падручніка па мове. Вылучым інварыянтныя прыметы сістэмы:

– любая функцыянальная сістэма з'яўляецца падсістэмай (субсістэмай) іншага, больш складанага ўтварэння;

– сістэма мае структуру, кампаненты і ўзаемасувязі якой утвараюць іерархічную залежнасць;

– сістэма падразумявае вызначэнне аптымальнага набору кампанентаў, якія забяспечваюць яе функцыянаванне;

– сістэма як цэлае набывае новыя якасныя ўласцівасці, функцыі, што адсутнічаюць у яе састаўных [142, с. 30–34]. Зыходныя палажэнні сістэмнага падыходу даюць падставу разглядаць вучэбны тэкст як

самастойны і цэласны аб'ект, прагназаваць змест і структуру яго элементаў, функцыянальныя сувязі паміж імі. Узаемасувязь зместу і структуры забяспечвае функцыянаванне тэксту ў дыдактычным кантэксте. Вучэбны тэкст як кампанент педагагічнай сістэмы валодае ўласцівасцямі, што характарызуюць яго як цэласны аб'ект. Зыходнае, “базавае” разуменне сістэмы апрыйёры патрабуе сцвярджэння таго, што вучэбны тэкст уяўляе сабой іерархічнае шматузроўневае ўтварэнне. “Для гэтага, – як сцвярджае М.С. Каган, – трэба зыходзіць не з эмпірычнага вылучэння пэўных элементаў, што выяўляюцца ў вывучаемай сістэме, а з уяўлення аб гэтай сістэме як унутрана адзінай” [142, с. 21].

Погляды філосафаў аказаліся перспектыўнымі і плённымі для іншых галін навукі. Аднак, безумоўна, гаворка ў гэтым выпадку можа ісці не аб непасрэдным запазычванні. Трансляцыя ідэі сістэмнасці, спраецыраваная на філасофскі кантэкст, падлягае пэўнай карэкціроўцы ў межах пэўнай галіны. Так, паняцце сістэмы стала зыходным для мовазнаўчай і лінгвадыдактычнай навукі. Пад *моўнай сістэмай*, як правіла, разумеюць мноства элементаў, якія знаходзяцца ва ўзаемаадносінах і звязаны адзін з адным, утвараючы пэўнае адзінства і цэласнасць. У кантэксте сучасных навуковых уяўленняў мова выступае як іерархічна арганізаваная сістэма, якая характарызуецца наяўнасцю прыватных падсістэм, што валодаюць розным прызначэннем і рознай ступенню складанасці. Тэкст разглядаецца як “найвышэйшы ўзровень моўнай сістэмы” [193, с. 84]. У працах апошніх дзесяцігоддзяў настойліва прапануецца ўвесці ў мадэль моўнай сістэмы ўзровень тэксту. Пры гэтым функцыянальнае прызначэнне тэксту найперш выяўляецца праз такую прымету, як камунікатыўнасць, а тэкст трактуецца як “найвышэйшая камунікатыўная адзінка мовы” [375, с. 114].

Такім чынам, мова ўяўляе сабой шматузроўневую сістэму (макрасістэму). У яе межах тэкст/вучэбны тэкст разглядаецца як самастойная падсістэма (сістэма), якая знаходзіцца ў непасрэдных узаемасувязях з іншымі ўзроўнямі. Неабходнасць разгляду вучэбнага тэксту ў каардынатах сістэмнага падыходу вытлумачваецца тым, што: 1) сістэмны падыход і адпаведныя яму прынцыпы, метады вывучэння дазваляюць адэкватна прадставіць сістэмную прыроду аб'екта даследавання; 2) сістэмны падыход скіраваны на даследаванне педагагічнага аб'екта як цэласнай з'явы; 3) сістэмны падыход арыентаваны на дэталёвае і рознааспектнае вывучэнне аб'екта.

У межах сістэмнага падыходу звернемся да вылучэння агульных уласцівасцей вучэбнага тэксту як шматаспектнага аб'екта даследавання. Зыходна вызначымся ў тым, што вучэбны тэкст уяўляе складаную, шматкампанентную і шматфункцыянальную структуру, якая валодае агульнымі і спецыфічнымі рысамі. Выдзелім інтэграваныя ўласцівасці вучэбнага тэксту, якія “адрозніваюць яго як цэласнасць і не могуць быць зведзенымі да сумы элементаў сістэмы” [277, с. 42]:

▪ вучэбны тэкст – *сацыяльна-педагагічная сістэма*, функцыя якой у кантэксце больш высокай іерархізаванай сістэмы – падручніка – з’яўляецца сацыяльна дэтэрмінаванай. Станаўленне гэтых сістэм абумоўлена грамадскай патрэбнасцю ў стварэнні вучэбных сродкаў, што забяспечваюць якасць падрыхтоўкі выпускнікоў агульнаадукацыйных устаноў. Функцыянаванне гэтых падсістэм прадвызначаецца ўплывам знешніх фактараў: сацыяльным заказам, узроўнем лінгвістычных і педагагічных даследаванняў, інфармацыйнай культурай грамадства на пэўным узроўні развіцця.

Вучэбны тэкст – сістэма *цэласная*, прадстаўленая ўзаемаабумоўленымі кампанентамі, функцыянальным адзінствам, што валодае інтэграванымі якасцямі. Даследчыкі выказваюць розныя пункты погляду адносна колькасці і якасці састаўных вучэбнага тэксту, вылучаюць розныя ўзроўні структуры, сувязей кампанентаў, аднак сыходзяцца ў разуменні цэласнасці як найважнейшага атрыбута сістэмы. Вучэбны тэкст як сістэмны аб’ект уяўляе сабой аб’яднанне ўзаемазвязаных кампанентаў. Па-іншаму, тэкст ёсць цэласная макраструктура, якая не з’яўляецца арыфметычнай сумай састаўных частак, а грунтуецца на інтэграваным адзінстве іх функцый, саставу, структуры. Адпаведна вучэбны тэкст – утварэнне, вытворнае ад характарыстык яго асобных састаўных. З гэтай прычыны трэба сцвердзіцца ў тым, што прызнанне сістэмнасці аб’екта даследавання мае на ўвазе: а) вызначэнне аптымальнага набору кампанентаў; б) устанаўленне сувязей паміж імі, якія забяспечваюць функцыянальнае адзінства сістэмы.

▪ Вучэбны тэкст – сістэма *адкрытая*. Яна мае мноства сувязей і адносін з кампанентамі педагагічнай сістэмы ў цэлым, якія забяспечваюць яе развіццё і функцыянаванне. Катэгорыя развіцця праецыруе незавершанасць, адкрытасць любой сістэмы. Тэкст як аб’ект даследавання не можа разглядацца абстрагавана, па-за межамі сістэмы. Вучэбны тэкст у лінгваметадычнай праекцыі з’яўляецца адкрытай сістэмай, здольнай рэагаваць на знешнія змены і запатрабаванні. Як цэласная адзінка, ён выступае, у сваю чаргу, прыватнай падсістэмай іерархічных адносін (напрыклад, як кампанент падручніка, вучэбна-метадычнага комплексу, як частка педагагічнай сістэмы і г.д.). Тэкст як сістэмны аб’ект набывае ўласцівасць узаемадзеяння з іншымі сістэмамі. Менавіта здольнасць вучэбнага тэксту выступаць кампанентам сістэмы больш высокага ўзроўню дае мажлівасць аўтарам вучэбных кніг аператыўна рэагаваць на змены ў прыярытэтах, мэтах, задачах, змесце моўнай адукацыі. Адным з аспектаў адкрытасці сістэмы з’яўляецца “празрыстаць”, даступнасць патрабаванняў да школьных падручнікаў (і вучэбных тэкстаў як іх кампанентаў) з пазіцыі ўсіх зацікаўленых суб’ектаў – вучняў, настаўнікаў, бацькоў, прадстаўнікоў педагагічнай грамадскасці і г.д.

▪ Вучэбны тэкст – сістэма *мэтанакіраваная*, арыентаваная на патрэбы грамадства, сукупнасць кампетэнцый, якімі павінны валодаць

выпускнікі агульнаадукацыйных устаноў. Мэтавы кампанент вучэбнага тэксту (школьнага падручніка) з'яўляецца галоўным арыенцірам у праектаванні і пабудове сістэмы. Паводле сваёй прыроды складаная сістэма з'яўляецца *шматфункцыянальнымі*, залежнымі ад канкрэтных задач у пэўны гістарычны перыяд. Вучэбны тэкст як сістэма (асобная падсістэма) можа відазмяняцца для дасягнення запланаваных вынікаў навучання. Мэтавыя арыенціры могуць выступаць стымулам для якасных трансфармацый вучэбнага тэксту.

Вучэбны тэкст – сістэма *складаная*. Яна ўключае сукупнасць падсістэм-кампанентаў і адначасова сама ўваходзіць у якасці састаўной часткі (падсістэмы) у сістэму вышэйшага ўзроўню (сістэма кампанентаў падручніка, метадычная сістэма навучання, сістэма вучэбных сродкаў, педагагічная сістэма і г.д.). Трэба зазначыць, што дыялектычны характар змен кампанентаў вучэбнага тэксту арганічна спалучаецца з устойлівасцю сістэмы ў цэлым. Вучэбнаму тэксту як сістэмнаму аб'екту ўласціва складаная іерархічная пабудова, цэласнасць якой выяўляецца найперш у *функцыянальна-дзеясным аспекце*. Як абавязковы кампанент педагагічнай сістэмы, вучэбны тэкст не з'яўляецца набыткам выключна гэтай сістэмы, а выяўляе адносіны паміж суб'ектамі пазнавальнага працэсу – аўтарам і вучнем, настаўнікам і вучнем. Функцыянаванне адзінкі пачынаецца з моманту яе ўключэння ў прастору вучэбнай камунікацыі, у працэс чытання, аналізу, арганізацыі тэкставай дзейнасці, з наладжвання дыялога паміж настаўнікам і вучнем на аснове вучэбнага тэксту. Функцыянальная цэласнасць тэксту выяўляецца і праз мадэль тэкставай дзейнасці, рэалізаванай у метадычным апарате выдання.

■ Вучэбны тэкст – сістэма *дыялектычная*, здольная да самаразвіцця. Асноўныя прынцыпы, фактары паспяховага функцыянавання знаходзяцца ўнутры метадычнай сістэмы, а не за яе межамі. Пад самаразвіццём сістэмы варта разумець яе набліжэнне да аптымальнага варыянта, пазбаўленне недахопаў, супярэчнасцей праз ацэнкі суб'ектаў адукацыйнага працэсу. Самаразвіццё сістэмы падразумявае пастаноўку новых мэтаў, праектаванне новага статусу сістэмы праз карэкціроўку крытэрыяў, паказчыкаў ацэнкі, праз аналіз вынікаў. Безумоўна, на развіццё вучэбнага тэксту як сістэмы ў структурным, функцыянальным, зместавым аспектах аказваюць уплыў і знешнія фактары, сацыяльна-эканамічныя ўмовы, адукацыйныя стандарты, якасныя змены ў сферы адукацыі, аднак спосабы і сродкі рэагавання на зададзеныя новыя арыенціры фарміруюцца ўнутры сістэмы.

■ Вучэбны тэкст – сістэма *поліфункцыянальная*. Вучэбны тэкст мае поліфункцыянальную прыроду, пры гэтым кожны са структурных кампанентаў рэалізуе адпаведную функцыю. Найперш вучэбны тэкст выконвае *інфармацыйную функцыю*, выступае носбітам ведаў, якія адаптуюцца ў лінгваметадычным аспекце. Тэкставая інфармацыя

трансфармуецца на ўзроўні ведаў, спосабаў дзейнасці, каштоўнасных адносін. Адпаведна ў вучэбным тэксце прадстаўлены розныя тыпы ведаў: *прадметныя* (веды пра тое, *што?*), *працэсуальныя* (веды *пра тое, як?*), *каштоўнасныя* (веды пра тое, *з якой мэтай?*). Прадметны блок вучэбнага тэксту – гэта звесткі пра лінгвістычныя адзінкі і з’явы, іх уласцівасці, функцыі. Прадметныя ведаў ўяўляюць сабой комплекс лінгвістычных паняццяў, сфарміраваныя на іх аснове ведаў пра сістэму мовы. *Працэсуальныя* – ведаў аб спосабах вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, ведаў аб тым, як трэба працаваць з лінгвістычным матэрыялам (аналізаваць, класіфікаваць, параўноўваць, супастаўляць, абагульняць). Каштоўнасныя – ведаў, якія дапамагаюць асэнсаваць і ацаніць вынікі ўласнай вучэбнай дзейнасці, рэалізаваць спосабы самакантролю і самакарэкцыі.

▪ Вучэбны тэкст – сістэма *структураваная*. Як вядома, структура не існуе па-за сістэмай. Разам з тым структура залежная ад сістэмы, паколькі розныя сістэмы маюць розныя структуры. Структура вучэбнага тэксту як сістэмнага аб’екта дэтэрмінуецца структурай пазнавальнай дзейнасці, скіраванай на засваенне ведаў, фарміраванне ўменняў і навыкаў. Найбольшае прызнанне і навуковы аўтарытэт атрымала структура вучэбнай дзейнасці, распрацаваная Д.Б. Эльконіным. Даследчык выдзяляе ў структуры вучэбнай дзейнасці чатыры ўзаемазвязаныя кампаненты: “*Вучэбная задача*, якая сваім зместам адпавядае засвоенаму спосабу дзеяння; *вучэбныя дзеянні*, у выніку якіх фарміруюцца ўзор і ўзнаўленне гэтага ўзору; *дзеянне кантролю* – супастаўленне ўзнаўленага дзеяння з узорам; *дзеянне ацэнкі* – ступені засваення, ступені змяненняў, якія адбыліся ў развіцці дзіцяці” [389, с. 219].

Адаптуем прыведзеную структуру дзейнасці з улікам задач даследавання, вылучыўшы як неабходныя і дастатковыя наступныя *кампаненты вучэбнага тэксту*:

- 1) *мэталы* (з улікам таго, што любая дзейнасць мэтанакіраваная і поліматывавая);
- 2) *зместы*, які акрэслівае сістэму лінгвістычнай інфармацыі, што падлягае асэнсаванню і разуменню;
- 3) *дзеясны*, што прадугледжвае этапы фарміравання вучэбных дзеянняў;
- 4) *кантрольна-ацэначны* кампанент вучэбнага тэксту (любая дзейнасць завяршаецца самакантролем і самаацэнкай).

Такім чынам, вучэбны тэкст як сістэмны аб’ект даследавання характарызуецца як складаная, шматфункцыянальная структура, якая валодае не толькі спецыфічнымі, але і агульнымі ўласцівасцямі, прадыктаванымі ўнутранай арганізацыяй, сувязямі з іншымі падсістэмамі, сацыяльна-культурнымі этапамі развіцця моўнай адукацыі. Вучэбны тэкст, зыходзячы з агульных уласцівасцей складаных сістэм, можа быць ахарактарызаваны як сістэма *сацыяльна-педагагічная* (паводле

ўзаемасувязі са знешнім асяроддзем), *цэласная* (паводле ўзаемадзеяння падсістэм), *адкрытая* (паводле характару ўзаемадзеяння), *мэтанакіраваная* (паводле наяўнасці дыдактычнай мэты), *самаразвіццёвая* (паводле здольнасці да паступовых трансфармацый, удасканалення), *складаная* (паводле ўзроўню складанасці), *дынамічная, працэсуальная* (паводле ступені зменлівасці), *структураваная* (паводле сувязі кампанентаў у саставе сістэмы), *поліфункцыянальная* (паводле рэалізацыі функцый).

Сістэмная прырода вучэбнага тэксту патрабуе не атамарнага, разрозненага разгляду аб'екта, а комплекснага, сістэмнага, шматаспектнага яго вывучэння. Комплекснае даследаванне вучэбнага тэксту дазваляе выявіць інтэграваныя сістэмныя характарыстыкі аб'екта.

2.2 Зместава-структурная арганізацыя вучэбнага тэксту

Пры вызначэнні сістэмных уласцівасцей вучэбнага тэксту нельга абысціся без паняцця тэкставых катэгорый, даследаванне якіх дазваляе выявіць пэўныя заканамернасці зместавай і структурнай арганізацыі адзінкі. Як вядома, у філасофскім кантэксце катэгорыя азначае “гранічна шырокае паняцце, у якім адлюстроўваюцца найбольш агульныя і істотныя ўласцівасці, прыметы, сувязі і адносіны прадметаў, з’яў аб’ектыўнага свету” [163, с. 240]. Прызнаючы за тэкстам сістэмны аб’ект, неабходна вызначыцца з яго дамінантнымі катэгорыямі як “найбольш агульнымі і істотнымі прыметамі, якія ўяўляюць сабой ступенькі ў пазнанні гнасеалагічных і структурных прымет” [347, с. 80].

Інвентар тэкставых катэгорый, якія выдзяляюцца даследчыкамі, не супадае як у колькасных, так і ў якасных адносінах. Адрознасць пазіцый выяўляецца нават у саміх найменаваннях катэгорый – “граматычныя катэгорыі” (І.Р. Гальперын), “катэгорыі тэксту” (З.Я. Тураева), “функцыянальныя семантыка-стылістычныя катэгорыі” (М.М. Кожына). Некаторыя даследчыкі абгрунтоўваюць феномен катэгорыі з пазіцыі тыпалагічных рысаў тэксту. Так, Т.В. Матвеева вызначае тэкставыя катэгорыі як агульныя, істотныя ўласцівасці: “Тэкставая катэгорыя – гэта прымета, уласцівая ўсім тэкстам, без якой не можа існаваць ні адзін тэкст, гэта азначае, што катэгорыя выступае ў якасці тыпалагічнай прыметы. У сваю чаргу, тэкст можа разглядацца як сукупнасць пэўным чынам суаднесеных тэкставых катэгорый” [220, с. 13]. Дыферэнцыяцыя некаторымі вучонымі зместавых і структурных катэгорый як асобных разнавіднасцей, на нашу думку, з’яўляецца нерацыянальным момантам, паколькі гэтыя катэгорыі ўзаемазвязаныя, узаемаабумоўленыя, сінтэзаваныя, у рэчышчы кантэксту даследавання яны арганічна ўвасабляюцца ў зместавым і структурным аспектах. Як справядліва

азначае І.Р. Гальперын, “без уліку зместавага аспекту тэксту немагчыма яго структурацыя” [85, с. 81]. Аднак у параграфу прадметам аналізу выступаюць дамінантныя катэгорыяльныя параметры, якія ўдзельнічаюць у фарміраванні даследаванага тыпу тэксту – вучэбнага.

Інфарматыўнасць як тэкставая катэгорыя з’яўляецца вытворнай ад паняцця інфармацыі. Апошняя трактуецца дастаткова абагульнена: “Змест тэксту як пэўнага закончанага цэлага” [85, с. 40]. У лагічным аспекце паняцці інфарматыўнасць / інфармацыя суадносяцца як з’ява і яе ўласцівасць. У такім разе тэкст разумеецца як комплексны фрагмент інфармацыі, што вызначаецца аўтарскай інтэнцыяй і адукацыйна-камунікатыўнай каштоўнасцю. Інфарматыўнасць як сістэмная якасць адлюстроўвае ўніверсальную прыроду вучэбнага тэксту – выступаць формай перадачы, захоўвання інфармацыі. Н.С. Валгіна прапануе дыферэнцыраваць такія паняцці, як *інфарматыўная насычанасць* і *інфарматыўнасць*. Пад *інфарматыўнай насычанасцю* даследчык разумее абсалютны паказчык якасцей тэксту, “агульную колькасць інфармацыі, якая ўтрымліваецца ў тэксце”, пад *інфарматыўнасцю* – адносны паказчык, які характарызуе “ступень інфарматыўнасці паведамлення, залежнай ад патэнцыяльнага чытача” [62, с. 234]. Размежаванне гэтых паняццяў азначае, што адзін і той жа вучэбны тэкст будзе для адных чытачоў максімальна інфарматыўным, для іншых – неінфарматыўным, калі яго змест застанецца незразумелым, непрачытаным. Зыходзячы з такога разумення, можна сцвярджаць, што любы вучэбны тэкст валодае інфарматыўным патэнцыялам, які можа быць выкарыстаны, разгорнуты поўнасцю, часткова або не разгорнуты зусім (калі тэкст не ўтрымлівае ніякай новай інфармацыі), што залежыць ад асобных якасцей – ад узроўню сфарміраванасці тэкставай кампетэнцыі вучняў. Інфарматыўнасць вучэбнага тэксту прадвызначае ўсе іншыя катэгорыі адзінкі.

Адрасаванасць вучэбнага тэксту трактуецца як асобная катэгорыя, якая “выяўляе веды пра патэнцыяльнага чытача і прагназуе яго інтэрпрэтацыйную дзейнасць” [77, с. 14–15]. Катэгорыя адрасаванасці заклікана пабуджаць вучняў праз адпаведныя маўленчыя формулы да супрацоўніцтва, дыялога, да выканання пэўных дзеянняў, у тым ліку і фармальных. Гэтая дзейнасць запраграмавана прыродай вучэбнага тэксту і абумоўлена адназначнай інтэрпрэтацыйнай лінгвістычнага матэрыялу. Аўтар і чытач вучэбнага тэксту знаходзяцца ў розных статусна-ролевых пазіцыях, якія можна абазначыць як пэўную камунікатыўную дысгармонію, выкліканую валоданнем розным аб’ёмам інфармацыі. Аўтар імкнецца вырашыць гэтую праблему – канкрэтызаваць патрэбную інфармацыю, выразна абазначыць сэнсавыя апоры тэксту, зацікавіць чытача, кантраляваць працэс успрымання і адэкватнага разумення інфармацыі. Аўтар стараецца арганізаваць структуру тэксту так, каб яго камунікатыўны намер быў адэкватна ўспрыняты адрасатам.

У аснове цэласнасці як інтэграванай тэкставай катэгорыі знаходзіцца “экстралінгвістычны фактар, які абумоўлівае шматпланавую сэнсавую структуру адзінкі” [170, с. 609]. Вучэбны тэкст, аб’яднаны прадметна-лагічнай, камунікатыўнай цэласнасцю, вызначаецца сэнсавай і структурнай завершанасцю. Так, верхняя мяжа вучэбнага тэксту маркіруецца назвай параграфа (напрыклад, “Тэкст”), падзагалоўкам (“Тэкст як адзінка мовы і маўлення”) або дыдактычным уступам, аформленым маўленчымі формуламі “звернемся да тэмы”, “параўнаем”, “выдзелім падабенства і адрозненне”, “правядзём класіфікацыю”, “нагадаем, што”. Назва ўстанаўлівае, праецыруе своеасаблівыя межы інфармацыі, “з’яўляецца сігналам, што скіроўвае ўвагу чытача на праспектыўную лінію думкі” [85, с. 134].

Заклучная (падагульняючая) частка ў вучэбным тэксце, як правіла, адсутнічае. Аднак, калі тэкст параграфа будзецца як разважанне, канцоўка можа мець форму абагульнення: “Усе віды маўленчай дзейнасці цесна ўзаемазвязаны...”, “Веданне і дарэчнае выкарыстанне правілаў маўленняга этыкету выяўляе ўзровень агульнай культуры асобы...”, “Такім чынам, парадак слоў у сказе выконвае тры асноўныя функцыі: граматычную, камунікатыўную і стылістычную”.

Назва вучэбнага тэксту “валодае здольнасцю, сілай абмяжоўваць тэкст і надзяляць яго завершанасцю” [85, с. 134]. Назва, апроч функцыі абмежавання тэксту, утрымлівае наступную інфармацыю аб прадмеце маўлення:

а) маркіруе тып тэксту з дапамогай прадметна-маўленчых слоў: “Паняцце літаратурнай нормы”, “Маўленне як працэс маўленчых зносін”, “Вуснае і пісьмовае маўленне”, “Адрозненне складанага сказа ад простага”;

б) называе аб’ект або аб’екты-характарыстыкі. Пры гэтым злучнік і падкрэслівае раўназначнасць, раўнацэннасць моўных аб’ектаў: “Прыслоўе як часціна мовы”, “Разгорнутасць як прымета тэксту”, “Раздзяляльны мяккі знак і апостраф”, “Асаблівасці пабудовы сказаў з аднароднымі і адасобленымі членамі”.

Апроч гэтага, назвы могуць змяшчаць канкрэтызаваную інфармацыю, тыповую для тэксту пэўнай структуры:

а) прыводзіць аснову для параўнання: “Асноўныя віды складаных сказаў”, “Лексіка-граматычныя разрады назоўнікаў”, “Віды сказаў паводле мэты выказвання”;

б) абазначаць канкрэтнае дзеянне, аперацыю, якая выконваецца, праводзіцца з аб’ектам (“Парадак фанетычнага разбору слова”, “Парадак марфалагічнага разбору прыметніка”), або імпліцытна ўказваць на функцыянаванне аб’екта (“Слова ў тэксце”, “Словазлучэнне і сказ у тэксце”);

в) называць канкрэтныя працэсы, з’явы (“Змены ў лексіцы і марфалогіі як вынік развіцця беларускай мовы”, “Пераход слоў з адной часціны мовы ў другую”).

Некаторыя назвы адназначна маркіруюць тып тэксту і дастаткова дакладна прагназуюць змест інфармацыі, якую ўтрымлівае тэкст: *“Назоўнік як часціна мовы”*, *“Незначальная форма дзеяслова”*, *“Разрады займеннікаў паводле значэння”*. Іншыя назвы па-за кантэкстам імпліцытна ўтрымліваюць патэнцыяльную мнагазначнасць інфармацыі. У такім выпадку яны могуць служыць асновай магчымага сэнсавага прагназавання, што дазваляе прадбачыць, прадказваць некалькі асноўных вектараў развіцця думкі. Напрыклад, назвы тэкстаў *“Словазлучэнне”*, *“Сінтаксічная сінаніміка”*, *“Складаназлучаныя сказы”* ў роўнай меры могуць утрымліваць інфармацыю як пра структурныя тыпы, будову названых адзінак, так і звесткі пра стылістычныя магчымасці, функцыі заяўленых моўных з’яў.

Сродкамі, якія адназначна прагназуюць змест інфармацыі, дазваляюць канкрэтызаваць пэўную сэнсавую гіпотэзу, выступаюць пачатак тэксту і выкарыстаныя апорныя тэрміны: *“Тэкст як адзінка мовы і маўлення”*, *“Сэнсавая цэласнасць і тэматычнае адзінства тэксту”*, *“Разгорнутасць як прымета тэксту”*. Некаторыя назвы вучэбных тэкстаў маюць комплексны характар, што ўказвае на раўнапраўнасць камунікатыўных устаноў: *“Словазлучэнне. Асноўныя віды словазлучэння”*. Найбольшымі патэнцыяльна-сэнсавымі магчымасцямі валодае ў гэтым плане тып тэксту *“Паняцце пра аб’ект”*.

Пачатак тэксту ў пераважнай большасці ўтрымлівае прадметную інфармацыю. Пры гэтым тэкст адразу пачынаецца са зместава абумоўленых, абавязковых або факультатыўных кампанентаў. Напрыклад, у тыпе тэксту *“Параўнанне аб’ектаў”* пачатак можа ўключаць: называнне аб’ектаў і аснову для параўнання, наяўнасць агульных і/або адрозных уласцівасцей.

Сярод *факультатыўных* у якасці пачатку выкарыстоўваюцца фактуальна-зместавыя і прагматычныя кампаненты. Сярод фактуальна-зместавых кампанентаў частотнасцю вылучаюцца:

а) вытлумачэнне вядучага тэрміна або этымалагічная даведка: *слова склон* уыходзіць да лацінскага *casus* – падзенне; беларуская назва *прыназоўнік* (грэч. *prothesis*) у літаральным перакладзе абазначае *‘перад словам’*;

б) спасылка на агульнавядомыя або раней вывучаныя факты, на фоне якіх уводзіцца новая інфармацыя: *як вядома, працэс перадачы інфармацыі адбываецца праз асноўныя віды маўленчай дзейнасці: гаварэнне, слуханне, чытанне, пісьмо*;

в) актуалізацыя базавых ведаў, рэалізацыя сувязі з папярэднім матэрыялам: *яшчэ ў 5 класе вы пазнаёміліся з такімі ўласцівасцямі гукаў, як звонкасць/глухасць, цвёрдасць/мяккасць*.

Прагматычныя кампаненты накіраваны на арганізацыю дыялога з чытачом. Яны ўтрымліваюць аўтарскія заўвагі, вытлумачэнні, арыентаваныя на адэкватнае ўспрыманне новага матэрыялу. Пры гэтым

“прагматычная ўстаноўка заключаецца ў стварэнні аптымальных умоў для эфектыўнай перадачы кагнітыўнага зместу, а таксама стымуляцыі пазнавальнай дзейнасці адрасата” [332, с. 2–3]:

а) забяспечваюць матывацыю да вывучэння новай тэмы праз дэманстрацыю недастатковасці наяўных ведаў: *без ведання фанетыкі немагчыма стварыць алфавіт, удасканаліць правапіс, правесці правільны марфемны разбор слова. Веданне фанетычных правілаў, арфаэпічных нормаў неабходна акцёрам, лектарам, чытальнікам, дыктарам;*

б) актуалізуюць раней засвоеныя веды: *вы ўжо пазнаёміліся...; разгледзім гэтую тэму больш падрабязна...;*

в) апелююць да жыццёвага і лінгвістычнага вопыту вучняў: *кожнаму чалавеку трэба ўмець афармляць дакументы, з якімі даводзіцца сустракацца ў штодзённым жыцці... У плыні маўлення гукі рэдка выступаюць ізалявана, адасоблена...;*

г) утрымліваюць эмацыянальную ацэнку аб’екта, якая выклікае чытацкі інтарэс: *прыгажосць беларускага слова заключаецца ў...; у шматлікіх выслоўях даецца ацэнка выказванням адносна гучання. Вось як успрымае народ мілагучную прыгожую мову;*

д) актывізуюць маўленчую дзейнасць вучняў: *давайце паразважаем, дзеля чаго неабходна ведаць фанетычныя правілы;*

дж) утрымліваюць інструкцыі, якія пабуджаюць да выканання канкрэтных дзеянняў: *паназіраем за маўленнем розных людзей..., звернемся да вопыту...;*

дз) актуалізуюць нетэрміналагічнае значэнне слова перад вывучэннем новай тэмы: *так, пры дапамозе шыпячых гукаў можна перадаць шум дажджу, шоргат шын на асфальце; пры дапамозе свісцячых гукаў імітуецца свіст ветру, птушак...; плаўныя санорныя гукі ствараюць уражанне лёгкасці, бязважкасці, запаволенасці...*

Выбар маўленчага афармлення пачатку тэксту залежыць ад ступені камунікатыўнасці, унутранай дыялагічнасці тэксту, тыпу маўлення і спосабу выкладу. Тэксты, пабудаваныя ў камунікатыўнай перспектыве, часта пачынаюцца з прагматычных кампанентаў, якія могуць афармляцца з дапамогай рытарычных пытанняў: *Як чалавек авалодвае мовай? Як адбываецца пазнанне свету?*

Для лагічна арыентаваных тэкстаў, пабудаваных як дэдуктыўнае апісанне, характэрны абзац, што пачынаецца з найбольш значымай інфармацыі (напрыклад, з дэфініцыі). Для тэкстаў тыпу разважання, пабудаваных у індуктыўнай логіцы, характэрная наступная структура: *аналіз прыкладаў, каментарый да іх, абагульненне, вывад. Тэкст можа пачынацца асобным абзацам-тэзісам: думкі і пачуцці могуць афармляцца з дапамогай простых і складаных сказаў.*

Заклучная частка ў яе класічным разуменні сустракаецца значна радзей, чым у тыповым навуковым тэксце, маркіраваным маўленчымі

формуламі такім чынам, як бачым, падвядзём вынікі, *аналіз матэрыялу дэманструе...* У канцавой пазіцыі звычайна размяшчаецца адзін са зместава абумоўленых кампанентаў. У тэкстах тыпу разважання гэта звычайна фармулёўка правіла або дэфініцыя паняцця. Для тэкстаў-апісанняў характэрная фармулёўка сутнасных прымет паняцця, назва класіфікацыйнай групы, састаўной часткі аб'екта і г.д. Для заканчэння тэксту могуць выкарыстоўвацца і факультатыўныя кампаненты, якія раскрываюць практычнае значэнне выкладзенага матэрыялу: *правільная пастаноўка націску – неабходная ўмова разумення сказанага, выразнасці вуснага маўлення... Шэраг слоў, агульных для беларускай і рускай моў, адрозніваюцца месцам націску, на што трэба звяртаць асаблівую ўвагу...; увогуле, прытрымліваюцца арфаэпічных правілаў патрэбна з такой жа строгасцю, як і арфаграфічных, інакш працэс зносін будзе ўскладненым, узаемаразуменне парушана.*

Структурна-кампазіцыйная арганізацыя вучэбнага тэксту характарызуецца такой тэкставай катэгорыяй, як **падзельнасць**. Падзел тэксту на логіка-зместавыя кампаненты не заўсёды знаходзіць фармальнае ўвасабленне праз абзац. Некаторыя зместава абумоўленыя кампаненты, асабліва тыя, што займаюць зыходную, пачатковую пазіцыю ў логіка-сэнсавай мадэлі, вылучаюцца тыпізаванасцю формы: указанне на аб'екты параўнання, асновы для параўнання, наяўнасці падабенства і адрозненняў, падставы для класіфікацыі, назвы класіфікацыйных груп і г.д. Падобныя абзацы могуць складацца з аднаго сказа: *Паводле будовы лічэбнікі могуць быць простымі, складанымі і састаўнымі.*

Абзацы-сказы ўтрымліваюць асноўную інфармацыю. У адносінах да наступнага тэксту яны выконваюць праспектыўную функцыю, паколькі заяўленыя мікратэмы разгортваюцца праз далейшы выклад інфармацыі. Сярэдняя частка, прадстаўленая ў апісальных тэкстах кампанентамі-характарыстыкамі (характарыстыка сутнасных прымет аб'екта, класіфікацыйных груп, сутнасць падабенства і адрознення), выразна падзяляецца на абзацы паводле логіка-сэнсавага прынцыпу (у выпадках, калі матэрыял параграфа аб'ёмны). У тлумачальных частках тэксту кампаненты зместу (напрыклад, вывад пра падабенства і адрозненне аб'ектаў) маюць тэндэнцыю да інтэграцыі ў межах аднаго абзаца, які мае выразную функцыянальную скіраванасць. Цікава, што такая непадзельнасць, інтэграванасць – і ў выніку – большая працягласць уласціва менавіта аргументатыўнаму тэксту. Гэтаму спрыяе і ўдзельная вага лагічных сродкаў для сувязі ў межах абзаца.

Факультатыўныя кампаненты ў вучэбных тэкстах могуць быць выдзелены ў самастойныя абзацы або аб'яднаны з абавязковымі кампанентамі. Прагматычныя кампаненты, рэалізуючы камунікатыўную функцыю тэксту, маюць адносную сувязь са зместавымі кампанентамі, што часцей за ўсё падкрэсліваецца абзацам, чырвоным радком. Зместавыя

ўніверсальныя кампаненты могуць афармляцца па-рознаму: вывады, абагульненні, якія суадносяцца з усім тэкстам, а не толькі з яго папярэдняй часткай, выдзяляюцца, як правіла, у самастойныя абзацы. Вывады, якія адносяцца да пэўнай характарыстыкі аб'екта, звычайна прымыкаюць да тлумачальнай часткі (напрыклад, аналіз прыкладаў у правіле).

Калі ў аснове тэксту знаходзіцца складаная мадэль, то пачатак новай лагічнай часткі абавязкова сігналізуецца з дапамогай абзаца. Пры гэтым адносная аўтаномнасць частак можа быць падкрэслена падзагалоўкамі або маркіравацца апорнымі, ключавымі словамі з назвы параграфа. Напрыклад, ключавыя словы назвы могуць пачынаць новы абзац: *“Назоўнік як часціна мовы: агульнае значэнне, марфалагічныя прыметы, асаблівасці словаўтварэння, сінтаксічная роля”*.

Абзац у вучэбных тэкстах, як правіла, выступае як кампазіцыйна-сэнсавая катэгорыя. Большасць абзацаў монатэматычныя, уяўляюць сабой выказванне, што групуецца вакол аднаго суб'екта. Пры гэтым традыцыйны абзац “адпавядае пачатку новай тэмы або новай сэнсава-структурнай частцы” [70, с. 21].

Пры гэтым абзацы ў апісальных тэкстах знаходзяцца ў далучальных адносінах адзін з адным і маюць падобную структуру (*“Паняцце пра аб'ект”*, *“Класіфікацыя аб'ектаў”*). У такім выпадку абзацы-характарыстыкі аказваюцца падпарадкаванымі першаму абзацу, які выконвае праспектыўную функцыю. Апроч абзаца-перыяду для вучэбных тэкстаў частотны такі тып абзаца, які А.А. Вейзе называе абзацам “з пытальна-адказнай структурай” [70, с. 49]. Такі абзац будзе як дэдуктыўнае абагульненне з ключавым сказам і наступнай дэталізацыяй. Распаўсюджаныя абзацы, што разгортваюць два прадметы маўлення, якія характарызуюцца ў розных групах сказаў, размешчаных сіметрычна. Такая структура найбольш адэкватна адлюстроўвае ідэю параўнання аб'ектаў, напрыклад: *У публіцыстычным і мастацкім стылях ужываюцца ўсе тыпы сказаў. Выбар тыпу сказа часта вызначаецца асаблівасцямі ўласнага стылю кожнага пісьменніка. Адны пісьменнікі карыстаюцца пераважна простымі сказами, другія – складанымі. Але і ў публіцыстычным, і ў мастацкім стылях існуе залежнасць выбару простых ці складаных сказаў ад зместу тэкстаў*.

Звязнасць як тэкставая катэгорыя “забяспечвае адзінства тэксту, яго сэнсавую, унутраную цэласнасць” [62, с. 43]. Фармальнае выяўленне цэласнасці частак і сказаў вучэбных тэкстаў рэалізуецца з дапамогай вядомых сродкаў кагезіі, залежных ад тыпу тэксту. Так, у апісальных тэкстах пераважаюць такія сродкі сувязі, якія спрыяюць стварэнню тэматычнага адзінства, – паўторы і замены з дапамогай займеннікаў, што выступаюць у якасці лексіка-граматычных сродкаў сувязі. Для некаторых тыпаў тэкстаў (*“Класіфікацыя аб'ектаў”*, *“Паняцце пра аб'ект”*) характэрныя: структурны паралелізм абзацаў, дыстантнае размяшчэнне такіх абзацаў у адносінах да першага або да назвы тэксту: напрыклад,

дазіраваная падача інфармацыі пра *лексіка-граматычныя разрады назоўніка* (канкрэтныя і абстрактныя назоўнікі, агульныя і ўласныя, рэчыўныя, зборныя). Падобная інфармацыя аб'ядноўваецца ў адзін тэкст-класіфікацыю дзякуючы таму, што ў азначэнні кожнага з названых паняццяў паўтараюцца словы *група назоўнікаў*, вынесеныя ў якасці загалова да ўсяго тэксту.

У тэкстах “*Характарыстыка працэсаў*” назіраецца адзіны часавы план апісання: *Дыялог – гэта простая мова, якая ўяўляе сабой гутарку дзвюх асоб. Кожная рэпліка звычайна запісваецца з чырвонага радка, перад ёй ставіцца працяжнік. Калі дыялог запісваецца ў радок, то словы кожнай рэплікі бяруцца ў дзюкоссэ, і паміж гэтымі рэплікамі ставіцца працяжнік. Калі пасля рэплікі ідуць словы аўтара, то перад наступнай рэплікай працяжнік не ставіцца.*

Асаблівасцю апісальных тэкстаў з’яўляецца шырокае ўжыванне праспектыўнай сувязі, што афармляецца з дапамогай:

- умоўна інфармацыйных слоў і словазлучэнняў: *наступны, такі, неабходны, шырокі, разнастайны, тыповы, адрозненне/падабенства, асаблівасці, рысы, уласцівасці, групы, класы;*
- колькасна-іменных словазлучэнняў (*дзве групы, некалькі разрадаў, тры тыпы і інш.*). Апроч гэтага, выкарыстоўваюцца графічныя сродкі кагезіі: нумарацыя, шрыфтовае выдзяленне.

У тэкстах-разважаннях залежнасць сказаў і частак фармальна выражаецца з дапамогай сродкаў лагічнага і кампазіцыйнага характару – функцыянальна-сінтаксічнымі сродкамі сувязі. У якасці падобных скрэпаў ужываюцца словы, словазлучэнні і сказы, якія выконваюць у тэксце функцыі аб’яднання частак і дэманстрацыі структуры тэксту. Скрэпы не маюць зместавага напаўнення, яны “рэалізуюць камунікатыўную скіраванасць тэксту шляхам выяўлення асаблівасцей яго кампазіцыйнага і лагічнага развіцця, аўтарскіх адносін да інфармацыі [95, с. 275].

Скрэпы могуць выступаць арыенцірамі ў логіка-сэнсавай структуры адзінкі, маркіруючы структурныя часткі і абазначаючы адносіны паміж імі. Па лагічнай канве выкарыстаных скрэпаў можна меркаваць пра сказы, у якіх сканцэнтраваны асноўны змест (галоўныя аргументы і вывады), а таксама вызначаць ход разважанняў аўтара. Абзацны падзел тэкстаў-разважанняў больш свабодны, чым у тэкстах-апісаннях. Часцей у асобных абзацы выдзяляюцца вывады, радзей – тэзісы. На аснове аналізу вучэбных тэкстаў выдзелім наступныя функцыянальныя групы скрэпаў, што маюць дыдактычнае прызначэнне:

I. *Увядзенне ў вучэбны тэкст зыходнага тэзіса: напачатку адзначым, зазначым, што..., дапусцім, што ..., сцвердзімся ў тым, што...*

II. *Сувязь аргументаў* выражаецца наступным чынам:

1. *Парадак размяшчэння аргументаў: па-першае, па-другое; у першую чаргу, спачатку, найперш; далей, затым, нарэшце, у заключэнні*

разгледзім, напрыклад: *Культура маўлення – гэта, на-першае, раздзел лінгвістыкі, на-другое, узорнае валоданне мовай у адпаведнасці з агульнапрынятымі нормамаі.*

2. *Пераход да новых аргументаў: цяпер прадэманструем, разгледзім, звернемся, прайдзем да, спынімся на, апроч гэтага, звыш таго.*

3. *Увядзенне некаторых дадатковых аргументаў:*

а) *прыкладаў: так, напрыклад, як відаць з прыкладу, прывядзём прыклады, звернемся да прыкладу, у сказе (слове), у прыватнасці, як бачым;*

б) *цытат, спасылка на крыніцы: наводле слоў, наводле меркавання, як адзначаюць, як лічыць...*

4. *Супастаўленне аргументаў: з аднаго боку, з другога боку, але, аднак, затое, тым не менш, у адрозненне ад, побач з, таксама, насупраць, у адрозненне ад гэтага.*

III. *Сродкі афармлення вывадаў: такім чынам, з гэтага вынікае, таму, з гэтай прычыны, у выніку, абагульняючы сказанае, у заключэнні адзначым, зробім вывады і г.д.*

Як бачым, скрэпы як своеасаблівыя сродкі сувязі з'яўляюцца камунікатыўна і структурна значымымі элементамі зместава-структурнай арганізацыі вучэбнага тэксту.

Такім чынам, шматпланавая зместава-структурная арганізацыя вучэбнага тэксту абумоўлена асаблівасцямі дыдактычных мэт і задач, скіраваных на сістэматызаваны, рацыянальны выклад матэрыялу. Вылучаныя дамінантныя тэкставыя катэгорыі дазваляюць кваліфікаваць, вучэбны тэкст, як сістэмна-камунікатыўную адзінку. Думаецца, што непасрэднае атаясамліванне катэгорый тэксту з катэгорыямі мовы не з'яўляецца рацыянальным момантам. Гэтыя катэгорыі маюць адносную самастойнасць, нягледзячы на арганічную ўзаемасувязь сістэмы мовы і сістэмы тэкстаў. Спецыфіка тэкставых катэгорый абумоўлена найперш асаблівасцямі пазнавальнай дзейнасці, функцыянаваннем адзінкі ў рэчышчы вучэбнай камунікацыі. Значым, што кожная тэкставая катэгорыя можа быць прадстаўлена ў статычнай (як сістэма сродкаў выражэння той або іншай катэгорыі) і ў дынамічнай форме (у працэсе функцыянавання адпаведнай катэгорыі ў тэксце).

2.3 Вучэбны тэкст ва ўмовах сучасных адукацыйных рэсурсаў

На сённяшні дзень узрастае роля інтэрнэт-рэсурсаў як ключавага інфармацыйнага асяроддзя, як крыніцы актуальнай вучэбнай і навуковай інфармацыі для шматлікіх карыстальнікаў сеткі. Пашырэнне спектра разнастайных сродкаў зносін (электронныя пісьмы, форумы, чаты, тэлеканферэнцыі) робіць інтэрнэт неад'емнай часткай жыццядзейнасці

сучаснага чалавека. У кантэксце дамінуючай ролі ведаў у сённяшнім грамадстве інтэрнэт становіцца паўсядзённай рэальнасцю, ігнараваць якую пры ўсім жаданні немагчыма. Інтэрнэт у гэтым кантэксце выступае лагічным сегментам адукацыйных рэсурсаў. Нават у самых традыцыйных вучэбных дамаможніках з'яўляюцца заданні, заснаваныя на выкарыстанні інфармацыі Web-старонак.

Немалаважным фактарам нарошчвання патэнцыялу сучасных адукацыйных сродкаў выступае арыентацыя маладога пакалення на рэсурсы інтэрнэт. Старшакласнікі ўспрымаюць інтэрнэт не проста як сацыяльна-культурны феномен, а як паралельнае, арганічнае, часам вядучае інфармацыйна-адукацыйнае асяроддзе бытавання. Любая праца ў інтэрнэце ўспрымаецца з цікавасцю, што значна павышае матывацыю пазнавальнай дзейнасці. Так, вынікі апытвання вучняў ДУА “Ліцэй БДУ” паказваюць, што аб’ём часу, патрачаны перад маніторам камп’ютара вучнямі 11-х класаў, па відах дзейнасці размяркоўваецца наступным чынам: 47% адводзіцца на зносіны, 41% часу траціцца на навучанне і 12% – на гульні [67, с. 11].

У Рэспубліцы Беларусь, як і ў іншых краінах сусветнай супольнасці, вялікая ўвага надаецца праблеме інфарматызацыі адукацыі, што разглядаецца як найбольш важная стратэгічная праблема, скіраваная ў будучыню. На дзяржаўным узроўні зацверджаны “Стратэгія развіцця інфармацыйнага грамадства ў Рэспубліцы Беларусь на перыяд да 2015 года” [331], галіновая навукова-тэхнічная праграма “Электронныя адукацыйныя рэсурсы”, падпраграма “Электроннае навучанне і развіццё чалавечага капіталу” [246], нацыянальная праграма паскоранага развіцця паслуг у сферы інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій на 2011–2015 гады.

Прынятая “Канцэпцыя інфарматызацыі сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь на перыяд да 2020 года”, у якой сфармуляваны мэты, задачы, напрамкі, вызначаны падыходы, базавыя прынцыпы і ўмовы для паспяховай рэалізацыі інфарматызацыі навучання як фундаментальнай і найважнейшай задачы XXI стагоддзя [164, с. 4]. Канцэпцыя арыентуе на развіццё нацыянальнага сегмента сеткі інтэрнэт, актыўную распрацоўку электронных рэсурсаў для ўсіх ступеняў адукацыі. Зафіксаваны першыя вынікі рэалізацыі галіновай праграмы – стварэнне электроннага адукацыйнага кантэнту па вучэбных прадметах (у тым ліку і па беларускай мове), распрацаваныя даведачна-інфармацыйныя модулі, што ўключаюць наборы мультымедычных рэсурсаў, вучэбныя базы дадзеных, даведачныя выданні, тэкставыя базы. Пра першасны этап распрацоўкі сведчыць і наяўная сінанімія найменняў электронных вучэбных сродкаў, тыповая для сённяшніх публікацый, напрыклад: “Тэрмін *лічбавыя адукацыйныя рэсурсы* трэба разумець як камп’ютарныя сродкі навучання, што ўяўляюць сабой віртуальную нагляднасць, гук у лічбавай форме, якія неабходны для арганізацыі адукацыйнага працэсу. Можна карыстацца і такімі сінонімамі,

як электронныя сродкі навучання, праграма-педагагічныя сродкі [124, с. 3]. Створаны электронныя беларускамоўныя слоўнікі: “ArfaBel: беларускі арфаграфічны слоўнік”, “Language Guide”, перакладчыкі “Belazar” і інш. У айчынай педагогіцы закладваюцца тэарэтычныя асновы стварэння гіпертэкставай інфармацыі [111; 169; 206; 284]. Ажыццяўляецца праект комплекснага электроннага слоўніка беларускай мовы, мэта якога – “стварэнне камп’ютарнага лексікаграфічнага даведніка, што стане не толькі інфармацыйна-пошукавым рэсурсам, але і базай для далейшых лінгвістычных распрацовак і даследаванняў” [172, с. 42].

Аднак прынятая “Канцэпцыя” абазначыла адну з вядучых праблем, якая патрабуе неадкладнага вырашэння, – “адсутнасць сістэмнасці і комплекснасці ў дасягненні задач інфарматызацыі адукацыі” [164, с. 9]. На нашу думку, вырашэнне гэтай праблемы павінна пачынацца з распрацоўкі тэарэтычных асноў вучэбнага гіпертэксту. У кантэксце заяўленай праблемы спынімся на вызначэнні камунікатыўна-прагматычных параметраў, кампанентаў вучэбнага гіпертэксту і яго асноўных лінгвакамунікатыўных характарыстыках.

Паняцце гіпертэксту становіцца цэнтрам увагі даследчыкаў у 90-я гады ХХ стагоддзя. Напачатку сам тэрмін трактуецца надзвычай шырока, паколькі разглядаецца па-рознаму з пазіцый інфармацыйных тэхналогій, з пункту погляду філасофіі, псіхалогіі, педагогікі. Адным з першых нямецкі вучоны Якаб Нільсан прадказаў наступленне эпідэміі гіпертэкставых сістэм інфармацыі ва ўсіх напрамках – ад “тэхнічнага выкарыстання да актыўнага прымянення ў самых розных галінах гуманітарных ведаў” [416, с. 109]. На сённяшні дзень існуе мноства азначэнняў гіпертэксту, што тлумачыцца складанасцю, неадназначнасцю разумення сутнасці адзінкі, яе функцыянальных уласцівасцей, практыкай выкарыстання паняцця ў кантэксце розных дысцыплін, якія даследуюць тэксталагічныя праблемы. Найбольшай актыўнасцю ў гэтым плане вызначаюцца прадстаўнікі лінгвістыкі, інфарматыкі і педагогікі. Азначэнні прадстаўнікоў тэорыі інфармацыйных сістэм вылучаюцца сваёй глабальнасцю, адлюстраванай праз формулы гіпертэксту як “асноўнага спосабу камунікацыі ў грамадстве” (М. Купер) альбо “свет ёсць гіпертэкст” [357, с. 61].

Лагічна выверанымі, аднак вузкаскіраванымі на тэхналагічную арганізацыю дадзеных пазначаны азначэнні інфарматыкаў, якія адназначна суадносяць гіпертэкст з камп’ютарным асяроддзем, са своеасаблівым перамяшчэннем – скачкамі па гіпертэксце: “Гіпертэкст уяўляе сэнсавую структуру, структуру ўнутраных сувязей пэўнага зместу і забяспечвае карыстальніка тэхнічнымі сродкамі для засваення дадзенай структуры шляхам пераходаў паміж узаемазвязанымі элементамі” [202, с. 14].

Шырокі спектр меркаванняў адносна азначэння гіпертэксту прадстаўлены ў працах, прысвечаных лінгвістычнаму даследаванню ўласцівасцей адзінкі. Зазначым, што першыя спробы апісаць катэгорыі

гіпертэксту належаць Ю. Хартангу і Я. Брэйдуну, якія акрэслілі асноўныя прынцыпы пабудовы адзінкі: прынцып эксплікацыі сувязі, прынцып пабудовы нелінейнай структуры на аснове лінейнай схемы апісання, прынцып суадноснасці кампанентаў [357, с. 69].

Аналіз сучасных лінгвістычных даследаванняў дазваляе выявіць агульныя пункты погляду ў пазіцыях розных даследчыкаў адносна асноўных уласцівасцей гіпертэксту як спецыфічнай камунікатыўнай прасторы. У любым выпадку гіпертэкст уяўляе сабой новую рэальнасць, якая развіваецца на аснове тэкставай, а таму спалучае як традыцыйныя, так і новыя характарыстыкі, суадносіны, іерархія якіх устанаўліваюцца адначасна з развіццём інфармацыйнага грамадства: “Гіпертэкст, з аднаго боку, функцыянуе ў адпаведнасці з традыцыйнымі прынцыпамі сузалежнасці моўных адзінак больш нізкага ўзроўню, з другога боку, ён уяўляе пэўны новы ўзровень, на якім маюцца свае, адрозныя ад тэкставых, законы стварэння і ўспрымання” [300, с. 5].

З мноства сучасных азначэнняў гіпертэксту выбіраем наступнае па прычыне прысутнасці ў ім асноўных характарыстык (структураванасць; нелінейнасць; разнароднасць і мультымедычнасць), якія прызнаюцца як устойлівыя пераважнай большасцю даследчыкаў: “Гіпертэкст – тэкст, выбудаваны такім чынам, што ён прадстаўляе сабой сістэму, іерархію тэкстаў, адначасова ўтвараючы адзінства і мноства тэкстаў” [295, с. 84]. Гіпертэкст дапускае мноства аўтараў, змены ў функцыях аўтара і чытача, мноства шляхоў прачытання. Вылучым базавыя рысы адзінкі, сутнасныя для стварэння вучэбнага гіпертэксту (пры гэтым нас цікавяць характарыстыкі, уласцівыя як электроннаму, так і традыцыйнаму (друкаванаму) тэксту):

- *інфарматычнасць* як зместавы аспект адзінкі мае першаснае значэнне для характарыстыкі гіпертэксту. Значым, што сучасныя даследаванні вызначаюць тэкст як інфармацыйную прастору: “Семантыка тэксту абумоўлена камунікатыўнай задачай перадачы інфармацыі (тэкст – інфармацыйнае цэлае)” [62, с. 21]. Інфармацыйная прастора кніжнага тэксту абмежавана аб’ёмам і рамкамі прадстаўлення тэмы. Традыцыйны тэкст, атрымаўшы завершаную форму, набывае характар закончанага, “застылага”.

Гіпертэкст у пэўнай ступені разбурае гэтую завершанасць, адназначнасць за кошт шматфарматнага прадстаўлення інфармацыі і фонавых ведаў. Інфармацыйнае поле гіпертэксту пашыраецца праз аднапарадкавыя тэксты розных аўтараў, стыляў, адзінкі рознай ступені складанасці і формай падачы зместу, паралельны і адначасовы доступ да шматлікіх крыніц. На думку Н.Б. Мячкоўскай, “сутнасць гіпертэкставага прадстаўлення інфармацыі заключаецца ў тым, каб абазначыць сэнсавыя сувязі... паміж тэкстамі, што ўтрымліваюць заяўленую інфармацыю” [224, с. 461]. Такім чынам, з інфармацыйных пазіцый гіпертэкст – гэта пэўны

інфармацыйны масіў у выглядзе асобных сэнсавых блокаў, звязаных спасылкамі.

Інфармацыйная прастора вучэбнага гіпертэксту можа быць адаптавана да канкрэтных чытачоў з дапамогай наступных спосабаў: арыентацыя матэрыялаў на індывідуальныя асаблівасці карыстальнікаў, стварэнне тэматычна абмежаванага інфармацыйнага рэсурсу, спецыялізаваны выбар крыніц, рэферыраванне, анатаванне, ацэнка інфармацыі, візуальная маркіроўка ключавых слоў, зададзены маршрут чытання гіпертэксту, выкарыстанне хуткіх пераходаў і г.д. Далейшае чытанне падразумявае выбар паралельных маршрутаў. Наяўнасць гіперспасылак забяспечвае ўзаемасувязь тэкстаў і магчымасць выбару маршруту па тэксце з мэтай атрымаць дадатковую інфармацыю, адшукаць прыклады, што ілюструюць прапанаваныя звесткі.

Функцыянаванне гіперспасылак абавязковае для гіпертэксту і рэалізуецца толькі ў камп'ютарным асяроддзі. Пераходы паміж тэкставымі фрагментамі забяспечваюцца рознаскіраванымі перамяшчэннямі. Гіпертэкст прыныпова не можа разглядацца як лінейны тэкст, якім бачыць яго чытач, разгортваючы традыцыйную кнігу. Нелінейны тэкст распаўсюджваецца, дазіруецца ў камунікатыўнай інфармацыйнай прасторы.

Гіпертэкст валодае неабмежаваным інфармацыйным патэнцыялам. Па-за гіпертэкставымі тэхналогіямі пошук інфармацыі ажыццяўляецца на аснове іерархічных рубрыкатаў або з дапамогай ключавых слоў. Гіпертэкст дае магчымасць у ходзе чытання выяўляць і адбіраць, ранжыраваць патрэбныя звесткі. У пачатку працы з гіпертэкстам чытач можа толькі прыблізна ўяўляць абрысы, контуры будучай інфармацыі. Гіпертэкст прадстаўляе чытачу магчымасці для аналізу тэкстаў: вывад на манітор адначасова некалькіх фрагментаў, пошук патрэбных урыўкаў, імгненныя пераходы ад адной часткі тэксту да другой. Гіпертэкставая форма падачы інфармацыі дазваляе вучню індывідуальна вызначаць узровень і тэмп паглыблення ў тэму.

У рэчышчы інфармацыі як катэгорыі гіпертэксту зазначым наступны істотны момант. У сусветнай інфармацыйнай прасторы набывае тэндэнцыю адбор найбольш аўтарытэтных высакаякасных адукацыйных рэсурсаў. Адпаведна фарміраванне аб'ектыўных адносін да інфармацыі з рэсурсаў сеткі выступае актуальнай праблемай. Напрыклад, для вызначэння надзейнасці Web-старонкі вучням можна прапанаваць наступны алгарытм дзеянняў:

– прааналізаваць адрас рэсурсу, звярнуць увагу на афіцыйны статус домена;

– пераправярыць наяўнасць інфармацыі, на аснове якой можна меркаваць пра аўтараў, уладальнікаў канкрэтнага рэсурсу;

– праверыць актуальнасць дадзеных, акуратнасць, рэгулярнасць, сістэмнасць абнаўлення інфармацыі;

– упэўніцца ў наяўнасці спасылак на іншыя крыніцы інфармацыі [314, с. 14].

Практыкаванні на вызначэнне асноўнай ідэі, прычынна-выніковых сувязей, распазнаванне галоўнай і другаснай інфармацыі, асэнсаванне розніцы паміж фактам і меркаваннем, уменне ацаніць рэлевантнасць, верагоднасць інтэрнэт-рэсурсаў фарміруюць аналітычнае мысленне. На думку А.В. Фёдарова, гэтаму спрыяе аналіз пэўнага сайта з дапамогай наступных пытанняў: 1. Хто аўтар дадзенага сайта? (Прыватная асоба, дзяржаўная арганізацыя, фірма і інш.). 2. З якой мэтай ствараўся сайт? (Вытлумачваць, інфармаваць, пераконваць, абменьвацца думкамі). 3. У якой ступені аўтары карыстаюцца прыёмамі доказнасці, аргументацыі, пераканання? 4. Наколькі грунтоўныя, верагодныя прадстаўленыя інфармацыйныя факты? На аснове чаго можна меркаваць аб гэтым? [352, с. 129].

Падобныя формы працы фарміруюць уменне ўспрымаць альтэрнатыўную інфармацыю, супастаўляць розныя погляды, вучаць прыводзіць аргументы “за” і “супраць” па кожнай пазіцыі, трансфармаваць зыходныя звесткі.

▪ *Нелінейнасць* – істотная ўласцівасць гіпертэксту, якая адлюстроўвае асаблівасці яго структуры. Наогул, нелінейнасць як рыса чалавечага мыслення праецыруе характэрную рысу гіпертэксту. Пры гэтым “тэкставы матэрыял выбудоўваецца не як звычайны тэкст – у адзінай лінейнай паслядоўнасці, а арганізуецца больш складана” [334, с. 16].

Нелінейнасць гіпертэксту выступае дамінантнай характарыстыкай адзінкі. Нелінейная форма падачы інфармацыі, нелінейны характар мыслення арыентуюць чытача на індывідуальную траекторыю прачытання гіпертэксту. Падобная арганізацыя адзінкі рэалізуецца ў тым, што гіпертэкст падзяляецца на інфармацыйныя блокі, аб’яднаныя электроннымі гіперспасылкамі. Карыстальнік сам вырашае – у залежнасці ад задач, матываў, фонавых ведаў, інтарэсаў, – якія модулі і ў якой паслядоўнасці могуць быць запатрабаваныя чытачом.

Такім чынам, нелінейнасць адзінкі падразумявае, што любы гіпертэкст складаецца з тэкстаў (або фрагментаў), якія выбудоўваюцца паслядоўна, аднак пасля азнаямлення з імі тэкст разгаліноўваецца на патэнцыяльныя маршруты прачытання.

▪ *Камунікатыўнасць* гіпертэксту варта разглядаць як двухкампанентнае інфармацыйнае і камунікатыўнае ўтварэнне. Большасць сучасных даследчыкаў прызнаюць за тэкстам адзінку камунікатыўнага прызначэння, кваліфікуюць яго “як адзінку камунікацыі, як прадукт маўлення, дэтэрмінаваны патрэбамі зносін” [43, с. 9]. На думку Т.М. Дрыдзе, тэкст – гэта “камунікатыўная адзінка найбольш высокага ўзроўню, прадмет камунікатыўна-пазнавальнай дзейнасці” [116, с. 253].

Даследчыкі прызнаюць тэкст неад’емным кампанентам камунікацыі (у тым ліку вучэбнай) і разглядаюць адзінку ў рамках гэтай дзейнасці: “Неабходнае прадметна-знакавае зв’язно маўленчай камунікацыі, якое прадстаўляе суадносную мадэль камунікатыўнай дзейнасці ўдзельнікаў камунікацыі” [117, с. 6].

Нагадаем, што за тэкстам з сучасных пазіцый замацаваны камунікатыўны статус: “Цэласная адзінка, якая складаецца з камунікатыўна-функцыянальных элементаў, арганізаваных у сістэму для рэалізацыі камунікатыўнага намеру аўтара ў адпаведнасці з маўленчай сітуацыяй” [53, с. 21]. Пры гэтым паняцце камунікатыўнасці абгрунтоўваецца як сістэмна абумоўленая, інтэграваная якасць тэксту, што прадвызначае ўсе іншыя ўласцівасці адзінкі.

Камунікатыўная рэальнасць сучаснага інтэрнэта падразумявае, зыходзячы з мадэлі камунікацыі, яе састаў: **аўтар – чытач – тэкст**. Гіпертэкст, уключаны ў інфармацыйную прастору, праецыруе змены ў статусе яе ўдзельнікаў. У гіпертэкставым асяроддзі спецыфікай вылучаецца статус **аўтара**, адбываецца яго своеасаблівая “дэперсаналізацыя”. Тэхналогія спасылак мае на ўвазе уважлівасць аўтараў, рознаварыянтнае прачытанне інфармацыі, што робіць немагчымым існаванне адзінага, адасобленага тэксту. У гіпертэксце менавіта спасылкі набываюць статус кампанентаў тэксту. Тэкст, пазбаўлены спасылак, можа стаць незапатрабаваным. Статус аўтара праграмуецца нелінейным характарам структуры гіпертэксту. Гіпертэкст як тэкст, выбудаваны, “вычытаны” з мноства тэкстаў, як складаная, іерархічна арганізаваная сістэма патрабуе ў ідэале чытача, які, узаемадзейнічаючы з тэкстамі, стварае ўласную праекцыю. Пазіцыя аўтара ў гіпертэксце спараджае дыялогавую форму зносін з чытачом. У традыцыйным тэксце пазіцыя аўтара арыентаваная на мадэль “адзін – многія”. Аднак гіпертэкст праграмуе ўзрастанне актыўнасці з боку чытача. Дамінаванне камунікатыўнасці над інфармацыйнасцю ў гіпертэкставай прасторы фарміруе і развівае кагнітыўныя ўменні асобы, якая валодае сфарміраванай інфармацыйнай культурай. У гіпертэкставым асяроддзі аб’ём засвоенай інфармацыі залежыць ад актыўнасці карыстальніка: “Будучы інтэрактыўным, чытач падарожнічае па сэнсавым лабірынце тэксту і тым самым выбірае ўласны шлях прачытання, ствараючы свой тэкст” [382, с. 25].

Разам з аўтарскай актыўнасцю ўзрастае актыўнасць **чытача**, пры якой сціраюцца межы паміж ім і аўтарам. Пры гэтым узаемадзеянне адбываецца не з адным тэкстам, а з тэкставым інфармацыйным полем. Камунікатыўнасць узаемаадносін пацвярджаецца свабоднай навігацыяй, магчымасцю перасячэння межаў паміж асобнымі, адносна ізаляванымі тэкстамі. Гіпертэкставая камунікацыя праецыруе спецыфічныя рысы чытача (карыстальніка). Цэнтральнай фігурай у камунікатыўнай прасторы гіпертэксту з’яўляецца не аўтар, а карыстальнік. З дапамогай

гіпертэкставых сувязей кожны з іх выбірае патрэбную менавіта яму інфармацыю. Любы патэнцыяльны чытач праз магчымыя рознаскіраваныя пераходы паміж часткамі гіпертэксту стварае ўласны маршрут, свой “тэкст”.

Такім чынам, ступень актыўнасці аўтара лінейнага і электроннага тэкстаў розная. Аўтар лінейнага тэксту прадвызначае адназначную паслядоўнасць прачытання тэксту – праз лагічна размешчаныя раздзелы, параграфы, абзацы. Гіпертэкст патэнцыяльна ўтрымлівае розныя шляхі прачытання, аднак выбар паміж разнастайнымі варыянтамі залежны ад аўтара. Чытач гіпертэксту адрозніваецца ад звычайнага чытача актыўнай інтэлектуальнай дзейнасцю, дадатковай да той, якой патрабуе праца з лінейным тэкстам. Найперш ён знаходзіцца ў сітуацыі, пры якой тэкст не выбудаваны для яго ў цэласнай, паслядоўнай форме. Спасціжэнне зместу тэксту залежыць ад чытацкай актыўнасці, узроўню сфарміраванасці тэкстава-інфармацыйных навыкаў. Пры гэтым структурныя магчымасці навігацыі, дынамічная структура адзінкі адаптуе гіпертэкст да канкрэтнага чытача, яго запатрабаванняў.

У разуменні В.С. Біблера, Ю.М. Лотмана змест *тэксту* не зводзіцца да ўвасобленай аўтарскай задумы, тэкст становіцца генератарам новага сэнсу, з’яўляецца раўнапраўным удзельнікам працэсу зносін. Гіпертэкст як складанае аб’яднанне розных кодаў выступае не застылай, а дынамічнай структурай, своеасаблівым інфармацыйным “сэнсавым генератарам” [208, с. 80].

Гіпертэкст вызначаецца як закрытасцю, так і адкрытасцю. З аднаго боку, гіпертэкст завершаная, аўтаномная і самастойная адзінка. Аднак тэкст як элемент гіпертэкставага мноства з’яўляецца асобным фрагментам сістэмы. І ў гэтым плане гіпертэкст – адкрытая сістэма, кампаненты якой звязаны спасылкамі. Гіпертэкст у любым фармаце, як і любы тэкст, выконвае камунікатыўную функцыю дзякуючы таму, што першасна з’яўляецца сістэмай, прызначанай для перадачы інфармацыі. Тэкст рэалізуецца як камунікатыўная адзінка толькі ў тым выпадку, калі адрасат падрыхтаваны да ўспрымання і засваення яго зместу. Гіпертэкст падпарадкаваны асноўнай мэце камунікацыі – уздзеянню на адрасата, дасягненню разумення як асноўнаму крытэрыю і паказчыку свядомага прачытання. Аднак гіпертэкст падразумявае зместавую і структурную апрацоўку інфармацыі, забяспечвае інтэрактыўную і індывідуальную форму камунікацыі, паколькі “няздольнасць здабываць інфармацыю з паведамлення ў камунікатыўных адносінах раўняецца яе адсутнасці” [297, с. 9]. Такім чынам, гіпертэкст можа быць вызначаны як электронна апасродкаваная адзінка, прызначаная для рэалізацыі камунікатыўна-інфармацыйных задач.

■ *Інтэрактыўнасць* як “фундаментальная характарыстыка” гіпертэксту азначае “наяўнасць узаемадзеяння камунікантаў на аснове

зваротнай сувязі, пры якой успрынятая партнёрам інфармацыя абумоўлівае змены ў актуальным працэсе зносін” [224, с. 461]. Інтэрактыўнасць абумоўлена арыентацыяй гіпертэксту на дыялог, на ўзаемадзеянне з аўдыторыяй, на зваротную сувязь у дыялогавым рэжыме.

Інтэрактыўнасць гіпертэксту найперш мае на ўвазе дыялог паміж тэкстам і чытачом. Ідэя дыялогавасці належыць М.М. Бахціну, які сцвярджаў, што “маўленне дыялагічнае па сваёй прыродзе”, яно “мае актыўны характар, усякае разуменне мае на ўвазе адказ і ў той ці іншай форме абавязкова яго праграмуе. Слухач становіцца ў пазіцыю таго, хто гаворыць” [34, с. 246]. Зыходзячы з канцэпцыі М.М. Бахціна, сучасныя вучоныя прыходзяць да вываду, што дыялагічнасць – арганічная форма існавання як вуснага, так і пісьмовага маўлення. М.М. Кожына вызначае дыялогавасць як “суадносіны дзвюх сэнсавых пазіцый, як улік адрасата, рэалізаванага ў маўленні, а таксама як эксплікаваныя ў тэксце прыметы ўласна дыялога” [156, с. 39].

У плане інтэрактыўнасці гіпертэкст уносіць змены ў камунікатыўны статус інфармацыі і чытача: ад пазіцыі спажывца інфармацыі – да статуса “стваральніка інфармацыі” [224, с. 456]. Гіпертэкст падразумявае, што належным чынам падрыхтаваны чытач самастойна супастаўляе розныя фрагменты, аналізуе і крытычна асэнсоўвае іх. Аднак падобная дзейнасць вымушае ад вучня намнога большых намаганняў, чым чытанне лінейнага тэксту, дзе дастаткова ісці ўслед за аўтарам. Самастойнае даследаванне прасторы гіпертэксту з мэтай пошуку найбольш рацыянальных шляхоў засваення матэрыялу патрабуе сфарміраваных інтэлектуальна-інфармацыйных уменняў. Вучэбны матэрыял у падобным актыўным дыялогавым рэжыме можа быць засвоены толькі падрыхтаваным, вопытным карыстальнікам.

У якасці спецыфічных характарыстык гіпертэксту вылучым **шматфарматнасць** прадстаўлення інфармацыі. Нелінейная арганізацыя гіпертэксту аб’ядноўвае як тэкставыя аднародныя фрагменты, так і разнародныя інфармацыйныя рэсурсы (графічныя, фота-, відэа-, аўдыёматэрыялы). Некаторыя вучоныя бачаць у полікодавасці вядучую якасць адзінкі: “Гіпертэкст – знакавая канструкцыя (тэкст у шырокім сэнсе) з мультыфарматным прадстаўленнем інфармацыі ... у электронным выглядзе” [138, с. 15]. Ю.Ю. Маркава таксама вылучае мультымедычнасць прадстаўлення інфармацыі як адну з вядучых рыс гіпертэксту [216, с. 11].

Для гіпертэксту характэрная высокая частотнасць параграфемных сродкаў, паколькі камп’ютарна-апасродкаванае асяроддзе вызначаецца вялікай разнастайнасцю ў выбары спосабаў афармлення тэксту (шрыфтавыя, колеравыя магчымасці, дызайн размяшчэння інфармацыі на старонцы), што спрыяе графічнай неаднароднасці адзінкі. Сеткавая тэхналогія спарадзіла новую рэальнасць, у якой інфармацыя рэалізуецца ў форме складана арганізаванай цэласнасці, прадстаўленай некалькімі семіятычнымі кодамі.

Гэта прыводзіць да таго, што гіпертэкст набывае новыя ўласцівасці за кошт мультымедыйных сродкаў. У выніку ствараецца полікодавая рэальнасць, у якой вербальны і графічны кампаненты ўтвараюць сэнсавую, структурную, функцыянальную цэласнасць, арыентаваную на прагматычнае ўздзеянне на чытача.

Як вядома, у залежнасці ад формы прадстаўлення невербальная інфармацыя падзяляецца на статычную і дынамічную. У першым выпадку вербальны кампанент адыгрывае вядучую ролю, пры гэтым невербальны мае дадатковае значэнне. У другім выпадку сэнсавы фокус змяшчаецца з вербальнага на невербальны рад (візуальныя або гукавыя формы прэзентацыі інфармацыі). Узаемадзеянне паміж вербальным і невербальным кампанентамі тэксту складанае, нелінейнае. Далёка не заўсёды адзначна можна сцвярджаць, які з кампанентаў больш інфарматыўны, які з іх закліканы рэпрэзентаваць асноўную, а які – дадатковую інфармацыю. Безумоўна, шматфарматнасць прадстаўлення інфармацыі гіпертэксту мае станоўчы эффект, які выражаецца ў тым, што:

- інтэграцыя гіпертэкставых і мультымедыйных магчымасцей дазваляе прадставіць вучэбную інфармацыю нестандартна, шматфарматна;
- спалучэнне вербальнай і невербальнай інфармацыі дапамагае канцэнтраваць увагу чытача на самых значных палажэннях, тэзісах, вывадах вучэбнага тэксту;
- невербальную інфармацыю ў выглядзе асобных слайдаў рацыянальна выкарыстоўваць у раздрукаваным выглядзе ў якасці раздатачнага матэрыялу – апорных канспектаў, схем, памятак і г.д.

Тэкст на паперы і тэкст на экране манітора адрозніваюцца не толькі з пазіцыі тэхнічных магчымасцей і спосабаў прадстаўлення інфармацыі, але і паводле ўспрымання і інтэпрэтацыі яе чытачом. Гэтыя адрозненні абумоўленыя:

1. Прасторавымі характарыстыкамі. Традыцыйны тэкст факсіруе ўвагу чытача на асноўных момантах і спосабах адбору значымай інфармацыі. Як вядома, праца з інфармацыяй можа ўскладняцца па прычыне абмежаванасці аб'ёму традыцыйнага тэксту. У электронным тэксце магчымасці чытача бямежныя, але адбор і ранжыраванне інфармацыі паводле ступені значнасці могуць выклікаць цяжкасці.

2. Адрозненне паміж традыцыйным і электронным тэкстамі можа праяўляцца на ўзроўні структурных асаблівасцей. Традыцыйны тэкст мае празрыстую “чытабельную” структуру. Электронны тэкст прапануе шырокія магчымасці для карыстальніка, аднак яны могуць ускладняць успрыманне структуры адзінкі.

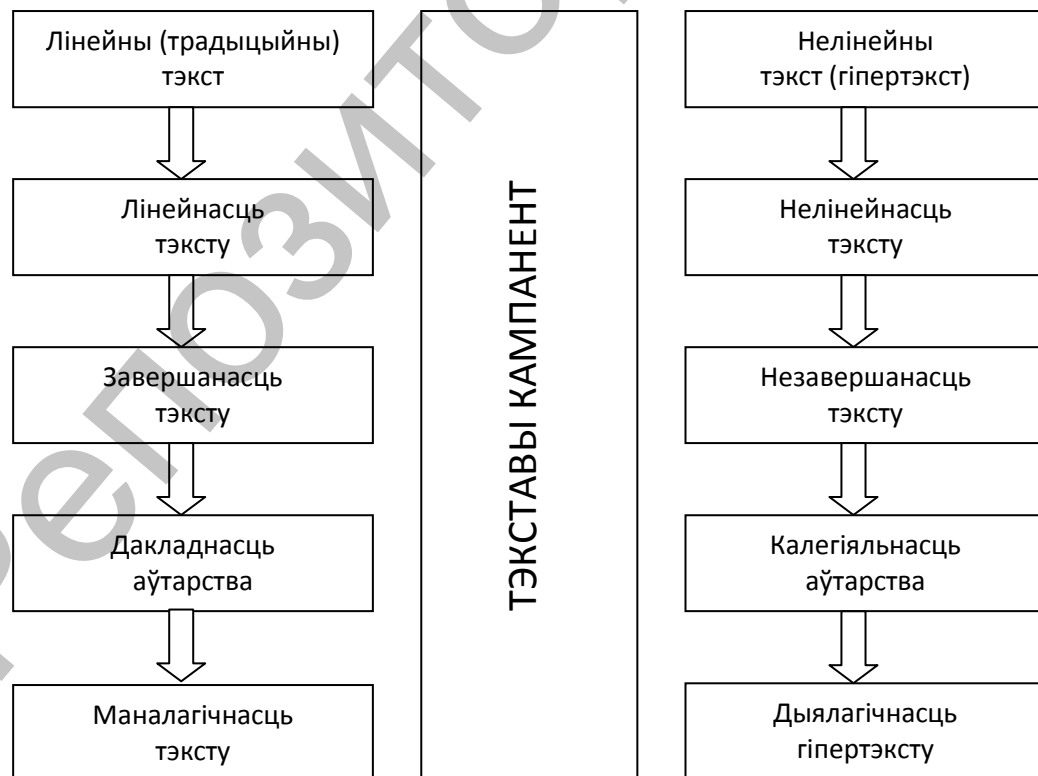
Даследчыкі прыходзяць да вываду, што гіпертэкст у той ці іншай ступені з'яўляецца спецыфічным “тэкставым утварэннем”, паколькі тэкставы кампанент з'яўляецца базавым. Электронны тэкст спалучае

традыцыйныя і спецыфічныя якасці, абумоўленыя шматмернасцю яго арганізацыі: “Тэкставая (вербальная) форма з’яўляецца асноўнай формай існавання, захоўвання, апрацоўкі і абмену інфармацыяй у камп’ютарным асяроддзі і складае больш за 90% усёй інфармацыі ў электронных сетках. Хаця роля невербальнай інфармацыі – яе графічнай і дынамічнай формаў – у электроннай камунікацыі пастаянна ўзрастае, у аснове сваёй яна застаецца моўнай” [300, с. 18]. Многія вучоныя, прызнаючы спецыфіку гіпертэксту, падкрэсліваюць яго тэкставую прыроду: “Электронны гіпертэкст – нелінейна арганізаваны аб’ём полікодавай інфармацыі, якая валодае тэкставымі характарыстыкамі, структурнымі і функцыянальнымі асаблівасцямі” [333, с. 7].

Такім чынам, з улікам вядучых якасцей можна зрабіць вывад аб тэкставай прыродзе адзінкі. Гіпертэкст застаецца тэкстам у традыцыйнай трактоўцы, зыходзячы з наступных характарыстык:

- гіпертэксту ўласцівы крытэрыі тэкстуальнасці (звязнасць, структураванасць, сэнсавая і структурная паслядоўнасць);
- гіпертэкст з’яўляецца полікодавым аб’ектам, які выступае як цэласная сістэма, што складаецца з адносна самастойных кампанентаў.

Падсумоўваючы характарыстыкі лінейнага (традыцыйнага) і нелінейнага тэкстаў, адлюструем іх праз наступную схему:



Як бачым, вылучэнне вядучых уласцівасцей, замацаваных за пэўнай разнавіднасцю тэксту, умоўнае. Характарыстыка кожнага тэксту выключна

індывідуальная. Пры пэўных умовах (напрыклад, наяўнасць у традыцыйным тэксце разнароднай інфармацыі, незавершанасць тэксту для розных катэгорый чытачоў, аўтарскія маршруты гіпертэксту) межы паміж гэтымі характарыстыкамі рухомыя. Анталагічным, сутнасным вызначэннем гіпертэксту з'яўляюцца яго нелінейнасць, інтэрактыўнасць, шматфарматнасць прадстаўлення інфармацыі.

Такім чынам, наяўнасць агульных рыс паміж кніжным тэкстам і гіпертэкстам не выяўляе прынцыповых адрозненняў, супярэчнасцей паміж агульнапрызнанымі тэкставымі катэгорыямі (звязнасць, цэласнасць, завершанасць). Такія параўнанні выяўляюць падабенства з'яў і разам з тым высвечваюць спецыфіку гіпертэксту на фоне традыцыйнай падачы вучэбнай інфармацыі. Безумоўна, спецыфіка гіпертэксту найперш тлумачыцца кантэкстам і характарам кам'ютарнай камунікацыі, канстытутыўнымі прыметамі якой з'яўляюцца: наяўнасць сістэмы разнародных сувязей тэкстаў у інфармацыйнай прасторы; нелінейнасць, разгалінаванасць структуры адзінкі; полікодаванасць, шматфарматнасць прадстаўлення інфармацыі; арыентацыя гіпертэксту на ўзаемадзеянне, зваротную сувязь у дыялогавым рэжыме.

Змест гіпертэксту, як і любога тэксту, вызначаецца “інфармацыйнай, заключанай у тэксце” [85, с. 20]. Даследаванняў, прысвечаных праектаванню вучэбных гіпертэкстаў, няшмат (В.В. Грыншкун, Л.В. Котава, Р.К. Патапава, В.І. Рудэнка-Моргун, Н.К. Сюльжына). Так, Н.К. Сюльжына канстатуе адсутнасць “абгрунтаваных тэорый прымянення гіпертэксту з дыдактычнымі мэтамі” [338, с. 5]. Разглядаючы гіпертэкст як спецыфічную форму прадстаўлення менавіта вучэбнай інфармацыі, мы прыйшлі да вываду аб неабходнасці актуалізацыі паняцця *вучэбны гіпертэкст*. У педагагічнай навуцы адно з першых азначэнняў належыць І.В. Куліковай: “Вучэбны гіпертэкст уяўляе сабой нелінейна прадстаўленую інфармацыю рознага плана, звязаную візуалізаванай сістэмай пераходаў, што дазваляе засвойваць пэўную прадметную галіну, кіруючыся ўласнай логікай і кагнітыўнымі задачамі” [181, с. 7]. Зазначым малалікасць на сённяшні дзень азначэнняў, што мае пад сабой аб'ектыўную аснову: узровень метадычных даследаванняў у пэўнай ступені залежны ад дасягненняў лінгвістычнай навукі. Лінгвістыка выбудоўвае навуковы падмурак педагагічным даследаванням, вызначае асноўныя накірункі працэсу навучання, яго кампаненты, прапануе веды, без якіх немагчыма эфектыўнасць у навучанні мове. Гэтая заканамернасць зразумелая. Дасягненні метадычнай навукі заўсёды залежныя ад таго, наколькі дасканалая праведзена апісанне лінгвістычных асноў.

Сінтэзуючы вынікі праведзеных даследаванняў, мы прапануем наступнае азначэнне: вучэбны гіпертэкст – сістэма інфармацыйных і вучэбна-метадычных блокаў, арганізаваная ў інфармацыйна-камп'ютарным асяроддзі з дыдактычнымі мэтамі. Метадычны патэнцыял вучэбнага гіпертэксту павялічваецца ў сувязі з тым, што:

- гіпертэкставая сістэма прапануе абсалютна новыя магчымасці для доступу да аб'ёмных і рознафарматных інфармацыйных крыніц. Прычым вучэбны маршрут у працэсе прачытання гіпертэксту выбіраецца самім карыстальнікам;

- у гіпертэкставым асяроддзі арганічным выступае ўзровень дадатковай інфармацыі, на якім змест базавага тэксту дэталізуецца, ілюструецца, ацэньваецца;

- магчымасць рознафарматнага прадстаўлення інфармацыі, яе дынамічнага выбару ў залежнасці ад характару дыдактычнай задачы і індывідуальных асаблівасцей карыстальніка;

- гіпертэкставае асяроддзе можа выступаць эфектыўным інструментам аналізу, рэдагавання, рэсэнзавання, каменціравання тэкстаў, што ажыццяўляюцца ў інтэрактыўным рэжыме.

Выкарыстанне вучэбных гіпертэкстаў могуць быць звязаны з уласцівасцямі гіпертэкставага асяроддзя і несфарміраванасцю ўменняў арыентавацца ў вялікім масіве інфармацыі. Як і любая іншая тэхналогія, тэхналогія працы з гіпертэкстам можа мець недахопы:

- гіпертэкст, з'яўляючыся сучаснай альтэрнатывай для вучэбных матэрыялаў, не можа поўнасьцю замяняць традыцыйны тэкст, з дапамогай якога забяспечваецца сістэматызаваны і лагічна паслядоўны выклад інфармацыі. Гіпертэкст разлічаны на выкананне пошукавых задач, на атрыманне агульнага ўяўлення аб праблеме, на выбар індывідуальнай траекторыі пазнання;

- знаёмства з гіпертэкстам як спосабам камунікацыі адбываецца на фоне мноства тэкстаў, якія абнаўляюцца, “разрастаюцца”, праз якія засвойваюцца новыя фарматы прадстаўлення інфармацыі. Дастаткова праблемнай з'яўляецца сітуацыя вучэбна-камунікатыўнай арыентацыі ў гіпертэксце. Гіпертэкст можа ствараць інфармацыйны бар'ер для непадрыхтаванага чытача. У адукацыйным кантэксце гэтая праблема можа абвастрацца, калі вучань не мае навыкаў арыентацыі ў тэкставым масіве;

- невысокі ўзровень развіцця маўленча-інтэлектуальных уменняў ускладняе працу з гіпертэкстай інфармацыяй;

- адносная “уязвимость” гіпертэкставых сістэм (затрымкі ў атрыманні інфармацыі, адсутнасць або недастатковасць тэхнічных магчымасцей).

2.4 Тыпалогія вучэбных тэкстаў

У гуманітарна-філасофскім рэчышчы тыпалогія ўсведамляецца як навуковы метады, што заключаецца ў “раздзяленні аб'ектаў і іх групы з дапамогай абагульненай мадэлі або тыпу. Тыпалогія выкарыстоўваецца з мэтай параўнальнага вывучэння істотных сувязей, функцый, адносін, узроўняў арганізацыі аб'екта” [249, с. 70]. У прыведзенай пазіцыі

адлюстравана сутнасць тыпалагічных працэдур: адлюстроўваць будову даследаваных аб'ектаў, выяўляць іх заканамернасці, праводзіць параўнанне. Гэта азначае, што тыпалагізацыя падразумявае супастаўленне структуры і функцый аб'ектаў, аб'яднаных пэўным наборам рэлевантных прымет. Працэс тыпалагізацыі арыентуе даследчыка на разуменне цэласнасці аб'екта.

Зыходзячы з прыведзеных палажэнняў, першасна будзем адштурхоўвацца ад таго, што кожная разнавіднасць вучэбнага тэксту ўяўляе сабой самастойны тып, спецыфіка якога вызначаецца параметрамі тыпалагізацыі. Гэта азначае, што пры тыпалагічным апісанні тэкстаў важна вызначыцца з наборам тыпалагічных прымет. Зазначым, што пад тыпалагічнымі разумеюцца прыметы, “уласцівыя ўсім тэкстам, без іх не можа існаваць ні адзін тэкст” [220, с. 13].

Неабходнасць даследавання тэкстатыпалагічнай праблематыкі неаднаразова падкрэслівалася ў навуковай літаратуры. Так, яшчэ ў 1923 годзе Л.П. Якубінскі акрэсліваў праблему тыпалогіі як найважнейшую [396, с. 12]. Г.А. Золатава ў 70-я гады XX стагоддзя як найактуальную фармулюе задачу “дэферэнцыяцыі тыпаў тэкстаў, назапашванне ведаў пра іх уласцінасці і пабудову на гэтай аснове тыпалогіі тэксту” [135, с. 113]. Што да сучасных тыпалогій вучэбных тэкстаў (напрыклад, Н.Д. Бурвікава, Т.С. Кудраўцава), то яны вызначаюцца нешматлікасцю і разнароднасцю пакладзеных у аснову прымет. Адсутнасць сістэмаўтваральных крытэрыяў пры тыпалагізацыі вучэбных тэкстаў зразумелая, паколькі асэнсаванне гэтага феномена толькі распачынаецца. На думку даследчыкаў, “вучэбны тэкст уяўляе пэўныя цяжкасці ў плане тыпалагічных апісанняў, паколькі адрозніваецца варыятыўнасцю з пункту погляду аб'ёму, тэматыкі і зместавай складанасці, структурнай арганізацыі, маўленчых асаблівасцей, жанрава-стылістычнай характарыстыкі” [11, с. 3].

Распрацаваныя на сённяшні дзень тыпалогіі падзяляюцца ў залежнасці ад параметраў, паводле якіх класіфікуюцца тэксты, на дзве групы. Першая група даследчыкаў праводзіць тыпалогію тэкстаў пераважна паводле лінгвістычных прымет. Так, з улікам функцыянальна-стылістычнага падзелу сродкаў мовы (В.В. Адзінцоў, Н.С. Валгіна, А.І. Гаршкоў), вылучаюцца “афіцыйна-дзелавыя, навуковыя, публіцыстычныя, мастацкія тэксты, пры гэтым у межах кожнага стылю ранжыруюцца жанры” [62, с. 194–221]. Другая група даследчыкаў выбудоўвае тыпалогію з улікам метадычных параметраў, вылучаючы як тыпы тэксту апаবাদанне, апісанне, разважанне, што кваліфікуюцца як функцыянальна-сэнсавыя тыпы маўлення (Н.С. Валгіна, М.Р. Львоў, В.М. Мешчаракоў, В.А. Нячаева і інш.). В.Я. Чарняўская стварае тыпалогію тэкстаў у сферы навуковай камунікацыі, вылучаючы акадэмічныя, навукова-інфармацыйныя, навукова-крытычныя, навукова-папулярныя і навукова-вучэбныя тэксты [369, с. 38–39].

Названья тыпалогіі адрозніваюцца сістэмаўтваральным, вядучым крытэрыем, пакладзеным у аснову выдзялення тыпалагічных рысаў. У плане пошукаў асновы доказнай тыпалогіі, відаць, трэба пагадзіцца з І.С. Аляксеевай, якая лічыць, што ў аснову працэдуры могуць быць пакладзены: “а) наяўнасць базы тыпалагізацыі; б) універсальнасць прымянення; в) пэўная колькасць разнавіднасцей; г) наяўнасць спецыфікацыі (апісання кожнага з выдзеленых тыпаў); д) прынцыпы прымянення” [13, с. 21].

З улікам прыведзеных рысаў будзем кіравацца наступнымі ўстаноўкамі ў пошуках дамінантных параметраў для тыпалагізацыі вучэбных тэкстаў: 1) вучэбны тэкст – гэта асобная спецыфічная катэгорыя тэкстаў; 2) галоўнае адрозненне тэкстаў, што выкарыстоўваюцца ў сферы вучэбнай камунікацыі, палягае ў функцыянальным рэчышчы, паколькі гэтыя тэксты абслугоўваюць асобную сферу зносін – вучэбную. Гэта азначае, што вучэбны тэкст выконвае камунікатыўныя задачы, тыповыя для дадзенай сферы зносін. Характарыстыкі вучэбнага тэксту задаюцца ў адпаведнасці з мэтай, зместам і ўмовамі навучання; 3) вучэбны тэкст уяўляе сабой камунікатыўна-інфармацыйнае адзінства, пэўнае паведамленне, прызначанае для канкрэтнага (хаця і абагульненага) адрасата і выступае асновай для яго дзейнасці. Значыць, тыпалогія вучэбных тэкстаў павінна выбудоўвацца на функцыянальнай аснове з улікам дамінуючай дыдактычнай функцыі.

Як вядома, вучэбны працэс уяўляе сабой пазнавальна-камунікатыўную дзейнасць суб’ектаў. У аснове камунікацыі, якая ажыццяўляецца на аснове вучэбных тэкстаў, знаходзяцца экстралінгвістычныя фактары: мэта і задачы навучання, спецыфіка пазнавальнай дзейнасці і статус адрасата. Такім чынам, тыпалогія вучэбнага тэксту можа быць створана на перасячэнні наступных вектараў: лінгваметадычная спецыфіка тэксту, межы яго функцыянавання, камунікатыўныя параметры ўдзельнікаў вучэбнай камунікацыі, дыдактычныя мэты аўтара і адрасата – навучыць і навучыцца. У адпаведнасці з дамінуючай функцыяй вылучаюцца наступныя тыпы вучэбных тэкстаў: інфармацыйныя (метатэксты), інструктыўныя (практычныя тэксты), стымулюючыя (невербальныя). Такім чынам, сістэмаўтваральнымі параметрамі для тыпалогіі вучэбных тэкстаў выступаюць: а) вызначэнне параметраў кожнай групы тыпалагізаваных аб’ектаў, б) асаблівасці вучэбнай камунікацыі, в) дыферэнцыяцыя тэкстаў паводле вядучай дыдактычнай функцыі, г) дамінуючы функцыянальны падыход пры размежаванні тыпаў тэкстаў, д) арыентацыя на адрасата. Камунікатыўна-прагматычная скіраванасць тэксту па рознаму рэалізуецца ў розных тыпах, аднак усе разнавіднасці адзінкі арыентаваны на дыялог, на ўзаемадзеянне суб’ектаў вучэбнай камунікацыі.

З улікам прыведзеных сістэмаўтваральных параметраў звернемся да выяўлення сутнасных характарыстык кожнага тыпу вучэбных тэкстаў. Вучэбны тэкст уключае сукупнасць субтэкстаў, функцыянальна

аб'яднаных інфармацыйна-камунікатыўным прызначэннем. Адпаведна вучэбны тэкст па мове аб'ядноўвае субтэксты, што характарызуюць прадметны (метатэкст), дзейнасны (інструментальна-практычны тэкст), працэсуальны (тэксты з невербальным кампанентам) аспекты. Функцыянальная нагрузка кожнага падтыпу дыферэнцыруецца ў залежнасці ад характару вучэбнай інфармацыі і этапу пазнавальна-камунікатыўнай дзейнасці. Разгледзім асноўныя (абагульненыя і спецыфічныя) разнавіднасці (субтэксты) вучэбнага тэксту па мове.

2.4.1 Тыповыя кампаненты структуры метатэксту

У сувязі з разнапланавым ужываннем адзінкі, што прыводзіць да непажаданай у навуковай сферы полісеміі, вызначымся ў разуменні тэрміна *метатэкст*. Як вядома, у навуковых даследаваннях адназначнасць агаворваецца як абавязковы атрыбут тэрміна. Аднак самі мовазнаўцы і разбураюць гэтую ўстаноўку, ігнаруючы традыцыйнае ўжыванне некаторых адзінак, тым самым ствараючы прэцэдэнт тэрміналагічнай полісеміі. Прычым розныя варыяцыі выкарыстання адзінкі суправаджаюцца стратай тэрміналагічнай адназначнасці. Пры гэтым кантэкстуальныя ўжыванні тэрмінаў “не столькі... дакладна абазначаюць навуковае паняцце, колькі сігналізуюць пра актуальнасць праблемы, указваюць на галіну, у якой нараджаюцца новыя навуковыя ідэі” [213, с. 3]. Так, А. Вяжбіцкая вызначае *метатэкст* як дадатковае тлумачэнне-выказванне аб асноўным тэксце. Даследчык аналізуе як метатэкставыя ўтварэнні кампаненты тыпу ў гэтым раздзеле будзем гаварыць, прывядзём прыклад, інакш кажучы, рэзюміруем, паўтोरым, што; дададзім, што і г.д. [69, с. 404].

Сугучна з А. Вяжбіцкай, В.А. Шайміеў акрэслівае метатэкст як другасны тэкст з вербалізаваным прагматычным зместам. Аб'ектам яго становіцца канкрэтны асноўны тэкст, задачай – факт разгортвання і ўспрымання “маўленчага цэлага” [376, с. 58]. Згодна з прыведзеным меркаваннем, асноўнай адзнакай метатэксту прызнаецца яго арыентаванасць на прыватную сітуацыю або характар успрымання канкрэтнай адзінкі. Безумоўна, прагматычныя элементы, што забяспечваюць адэкватнае асэнсаванне і разуменне тэксту, мэтазгодна адмяжоўваць ад асноўных маўленчых структур. Аднак недастаткова строгі падыход да традыцыйнага тэрміна ўжывання прыводзіць да аманімічнага “накладання” тэрмінаў. Тым больш, што лінгвістычная з'ява ў разуменні А. Вяжбіцкай, В.А. Шайміева займае супадпарадкавальнае становішча ў іерархіі “тэкст – кампанент тэксту”, што, у сваю чаргу, прыводзіць да недыферэнцыраванага ўжывання адзінкі.

Традыцыя выкарыстання тэрміна “метамова” бярэ свой пачатак з прац Р. Якабсона, дзякуючы каму адзінка была ўведзена ў кантэкст мовазнаўчых даследаванняў. Вучоны, разглядаючы асновы маўленчай

камунікацыі, вылучае камунікатыўную, апелятыўную, паэтычную, экспрэсіўную, фатычную і метамоўную функцыі. Вытлумачваючы рэалізацыю асноўных кампанентаў маўленчага акта, даследчык адрознівае два асобныя ўзроўні: “Аб’ектная мова, якой расказваюць пра сусвет, і *метамова*, на якой гавораць аб мове... *Метамова* – неабходны інструмент даследавання, якім карыстаюцца лінгвісты” [393, с. 201].

Традыцыі сучаснага тэрміна ўжывання дазваляюць дыферэнцыраваць у сферы лінгвістычнай тэрміналогіі такія адзінкі, як *метамоўная функцыя мовы, метатэкст, метамаўленне, метаграматыка*. У мовазнаўчай практыцы замацавалася наступнае азначэнне: “Метамова мовазнаўства разглядаецца найперш як сродак навуковых (або метамоўных) зносін” [91, с. 64]. У рэчышчы традыцыйных трактовак метатэкстам будзем называць вучэбны тэкст, які раскрывае пытанні лінгвістычнай тэорыі, выступае носьбітам аб’ектыўнай, дыдактычна-трансфармаванай інфармацыі. Як змест, так і структура метатэксту ўлічваюць фактар адрасата, выступаюць асновай асэнсавання і разумення вучэбнай інфармацыі.

У каардынатах тэорыі вучэбнага тэксту разгледзім тыповыя кампаненты метатэксту. Зазначым, што праблема тыпалагізацыі структуры вучэбных тэкстаў мае практычны выхад у методыку выкладання мовы, суадносіцца з сучаснымі задачамі навучання. Вучэбны тэкст, рэалізуючы пазнавальна-камунікатыўную праграму аўтара, валодае дыдактычным патэнцыялам для фарміравання вядучых кампетэнцый. Выяўленне аптымальных кампанентаў вучэбнага тэксту з’яўляецца асновай для пабудовы эфектыўнай і рацыянальнай лінгваметадычнай сістэмы падручніка.

Як вядома, вучэбны тэкст утрымлівае не аб’ектыўна новую інфармацыю, а інфармацыю базавую, вывераную ў навуковых адносінах, прадстаўленую ў сістэматызаваным выглядзе. З гэтай прычыны будова вучэбнага тэксту падпарадкавана не ходу даследавання (як, напрыклад, у навуковых жанрах), а логіцы лінгваметадычнай арганізацыі адзінкі. Пры гэтым структура вучэбнага тэксту адлюстроўвае не працэс спазнання аб’екта, а вынік гэтага спазнання, веда пра сутнасныя прыметы аб’екта, яго будову, функцыі, сувязі.

У структуры вучэбнага тэксту выдзяляюцца тыповыя кампаненты, якія суадносяцца з універсальнымі лагічнымі аперацыямі: аналізам, сінтэзам, параўнаннем, абагульненнем, класіфікацыяй, азначэннем паняцця, доказам і абвяржэннем [342, с. 115]. Дадзеная класіфікацыя выступае апорнай у працэсе фарміравання агульнавучэбных уменняў на аснове вучэбнага тэксту. Аналіз зместу падручніка па беларускай мове, у якім пераважае сістэмна-лагічны выклад лінгвістычнага матэрыялу, выяўляе наступныя тыпы вучэбных тэкстаў: паняцце пра аб’ект (42%), класіфікацыя аб’ектаў (18%), характарыстыка працэсаў (10%), дзеянне над

аб'ектам (8%), будова аб'екта (10%), параўнанне аб'ектаў (12%). Тыповасць набору кампанентаў не атаясамліваецца са стэрэатыпнасцю формы, якая характарызуецца “варыятыўнасцю моўнага выражэння іх зместу” [150, с. 1].

У вучэбным тэксце школьнага падручніка па мове камунікатыўны намер аўтара і прадмет даследавання атрымліваюць экспліцытнае лінгвістычнае выражэнне. Пры гэтым камунікатыўная ўстаноўка аўтара вучэбнага тэксту выяўляецца праз ключавую дыдактычную задачу:

- даць паняцце, ахарактарызаваць моўную з’яву;
- выявіць залежнасць;
- устанавіць заканамернасць;
- раскласіфікаваць моўныя з’явы, выдзеліць класы, тыпы, падзяліць на класы, тыпы, групы, правесці класіфікацыю;
- ахарактарызаваць працэс, даць паняцце аб працэсе, апісаць змены, якія адбываюцца з аб'ектам, выдзеліць этапы развіцця моўнай з’явы;
- выканаць дзеянне, трансфармаваць, змяніць аб'ект;
- прааналізаваць будову, структуру аб'екта, выдзеліць яго састаўныя часткі;
- параўнаць аб'екты, выявіць падабенства і адрозненне паміж імі.

Зазначым, што структура вучэбнага тэксту не залежыць ад галіны ведаў, ад спецыфікі школьнага прадмета. Тэксты актуалізуюць падобнае маўленчае афармленне і маюць стандартны набор кампанентаў, якія карэлююць з пэўным спосабам пабудовы адзінкі. Пры гэтым для кожнай дыдактычнай сітуацыі характэрныя стабільная, тыповая ўстойлівая логіка-кампанентная структура і клішыраваны набор маўленчых формул. Безумоўна, у рэальных тэкстах магчымыя разыходжанні з эталонным наборам кампанентаў. Гэтыя адрозненні абумоўленыя ўздзеяннем камунікатыўных фактараў, уключэннем факультатыўных прагматычных установак, скіраваных на дыялог з адрасатам, пропускам аднаго ці некалькіх маўленчых элементаў, парушэннем традыцыйнай паслядоўнасці іх падачы. Падобныя змены, як правіла, кампазіцыйныя, структурныя, яны не выступаюць значымі ў кантэксце дыдактычных задач.

Спынімся на тыповых кампанентах структуры вучэбных тэкстаў школьнага падручніка беларускай мовы. Зазначым, што вылучэнне функцыянальнай нагрукі кожнага кампанента падразумявае “выяўленне яго сэнсавай вагі і сэнсавай задачы ў агульнай семантычнай прасторы тэксту” [241, с. 220]. Засваенне тыповых кампанентаў развівае ўменне ўспрымаць і аналізаваць тэкст як цэласнае ўтварэнне, што валодае ўстойлівай структурай, пэўным спалучэннем логіка-сэнсавых кампанентаў.

Вучэбны тэкст *паняцце пра аб'ект* вылучаецца высокай частотнасцю, што абумоўлена прызначэннем школьнага падручніка, –

выкладаць асновы лінгвістычнай навукі. Вучэбны тэкст прадстаўлены як лінгвістычнае правіла, параграф падручніка. Паняцце пра аб’ект можа афармляцца і ў якасці асобных фрагментаў параграфа. Камунікатыўная ўстаноўка падобнага тэксту заключаецца ў тым, каб экспліцыраваць істотныя, агульныя прыметы прадмета. Вучэбны тэкст можа быць пабудаваны як апісанне, у якім канстатуецца наяўнасць у прадмета пэўных уласцівасцей, даецца характарыстыка ім. Радзей тэкст афармляецца ў выглядзе разважання, у якім гэтыя ўласцівасці ўстанаўліваюцца (“выводзяцца”), даказваюцца, аргументуюцца. Аб’екты, што характарызуюцца ў падобных тэкстах, уяўляюць сабой вядучыя лінгвістычныя паняцці. У падручніку па беларускай мове тэкст *паняцце пра аб’ект* прадстаўлены тыповымі фрагментамі-апавяданнямі пра раздзелы мовазнаўчай навукі, узроўні моўнай сістэмы, лінгвістычныя з’явы і іх уласцівасці. Нягледзячы на тэматычную разнастайнасць, *паняцце пра аб’ект* як вучэбны тэкст мае ўстойлівую логіка-кампанентную структуру:

1. Абавязковыя кампаненты: прадстаўленне аб’екта, называнне сутнасных прымет (у выглядзе дэфініцыі або апісання), характарыстыка прымет.

2. Факультатыўныя кампаненты: аналіз дэфініцый, розных навуковых пазіцый, этымалогія тэрміна, характарыстыка значэння, функцый аб’екта, інфармацыя пра распаўсюджанасць аб’екта, ілюстрацыя-тлумачэнне, выключэнні, паралелі з іншымі мовамі (як правіла, з рускай).

3. Прагматычныя кампаненты: матывацыя вывучэння пэўнага матэрыялу, зварот да лінгвістычнага вопыту вучняў, інструкцыі, парады, актуалізацыя раней вывучаных фактаў, вобразныя аналогіі, указанні на перспектывы вывучэння, на непаўнату характарыстыкі, апеяванне да эмоцый вучняў (табліца 2.1).

Табліца 2.1 – Логіка-кампанентная структура вучэбнага тэксту *паняцце пра аб’ект*

Кампаненты	Маўленчыя канструкцыі (прыклады)
Прадстаўленне аб’екта (назва параграфа; першы абзац тэксту)	<p>§ Словазлучэнне</p> <p>§ Сказ як цэласная сінтаксічная адзінка</p> <p>§ Сказы з пабочнымі канструкцыямі</p> <p><i>Дзейнік можа называць суб’ект або аб’ект дзеяння, носьбіта прыметы.</i></p> <p><i>Складаныя сказы характэрныя для ўсіх стыляў мовы. Выбар таго ці іншага віду сказа залежыць ад сэнсавых і стылістычных асаблівасцей кантэксту.</i></p> <p><i>Сучасная літаратурная мова карыстаецца сістэмай сінанімічных сродкаў выражэння.</i></p>

Працяг табліцы 2.1

<p>Названне сутнасных прымет: дэфініцыя, апісанне</p>	<p><i>Што ... – гэта ... што; што валодае наступнымі прыметамі; чым называецца што; для ... характэрны (уласцівы)...</i></p> <p><i>Словазлучэнне – сэнсавае і граматычнае адзінства, утворанае на аснове падпарадкавальнай сувязі двух ці больш самастойных слоў (кампанентаў).</i></p> <p><i>Сказ – сінтаксічная адзінка, арганізаваная сэнсава, інтанацыйна і граматычна, якая дапамагае аформіць і перадаць думку.</i></p> <p><i>Двухсастаўны сказ – гэта сказ, граматычная аснова якога складаецца з двух галоўных членаў сказа – дзейніка і выказніка.</i></p> <p><i>Аднасастаўнымі называюцца сказы з адным галоўным членам сказа, які суадносіцца з дзейнікам або выказнікам.</i></p> <p><i>Просты сказ можа ўжывацца з поўным наборам неабходных для яго членаў сказа ці з пропускам некаторых з іх.</i></p> <p><i>Гістарычныя чаргаванні не залежаць ад пазіцыі гуча ў слове.</i></p> <p><i>Часта ў вершах паэты выкарыстоўваюць словы з аднымі і тымі галоснымі гучамі. Такі прыём называецца асанансам.</i></p> <p><i>Прамае (асноўнае) значэнне непасрэдна суадносіцца з аб'ектыўнай рэчаіснасцю.</i></p>
<p>Характарыстыка сутнасных прымет, ступень іх распаўсюджанасці</p>	<p><i>Найважнейшай прыметай літаратурнай мовы з'яўляецца яе нарматыўнасць, якая характэрная для пісьмовай і вуснай формаў маўлення.</i></p> <p><i>Характэрнымі асаблівасцямі літаратурнай нормы з'яўляюцца...</i></p> <p><i>Асноўныя якасці культуры маўлення наступныя...</i></p> <p><i>Правілы маўленняга этыкету маюць нацыянальны, адметны характар.</i></p> <p><i>Віншаванне складаецца з некалькіх абязваковых частак. Віншавальная частка, як правіла, утрымлівае тры кампаненты.</i></p> <p><i>Літаратурная норма можа быць варыянтнай. Як правіла, адзін з варыянтаў больш частотны, распаўсюджаны або ўніверсальны.</i></p> <p><i>Праваніс беларускай мовы ў асноўным грунтуецца на фанетычным і марфалагічным прынцыпах.</i></p>

Працяг табліцы 2.1

	<p>Галосныя літары <i>о, э</i> звычайна пішуцца ў беларускай мове толькі пад націскам.</p> <p>У беларускай мове ў асобных словах адбылося спрашчэнне груп зычных.</p> <p>У гэтых адносінах вельмі характэрная страфа, якая малюе зрокавы і гукавы вобраз.</p>
Ілюстрацыя	<p>Так, пры звароце да слухачоў у розныя перыяды развіцця грамадства ўжываліся наступныя маўленчыя звароты: <i>таварышы, грамадзяне, грамада, панове, спадарства.</i></p> <p>У залежнасці ад часу сутак беларусы ўжываюць наступныя прывітанні і развітанні: <i>Дзень добры! Добры вечар! Дабранач!</i></p> <p>Неабходна ўлічваць, што аднолькавыя камунікатыўныя намеры ў рускай і беларускай мовах могуць выражацца па-рознаму. Напрыклад, бел. <i>Дазвольце пазнаёміць Вас з...</i> рус. <i>Позвольте представить Вам...</i></p> <p>Кожны з кампанентаў мадэлі можа прапускацца ў канкрэтнай сітуацыі маўленчых зносін. Параўнаем...</p> <p>Націск у беларускай мове рухомы (адрас – адрасы), рознамясцовы, можа быць як на першым, так і на іншых складах слова (жнівень, кастрычнік, мабілізацыя).</p> <p>У сярэдзіне слова пад націскам і ў пачатку слова пішацца <i>іё(ыё)</i>, а ў сярэдзіне слова не пад націскам <i>ія(ыя)</i>, але: <i>радыё.</i></p> <p>Выключэнне складаюць словы...</p> <p>Вось толькі некаторыя з гэтых назоўнікаў...</p> <p>Правільна пабудоваць сказ можна...</p> <p>Няўдалым можна лічыць такі сказ...</p> <p>Прыкладам можа служыць...</p> <p>У якасці прыкладу разгледзім...</p>
Вытлумачэнне, аргументацыя	<p>А значыць, ёсць падстава...</p> <p>У сучаснай беларускай мове ўжываюцца вачыма і вачамі, форм і формаў, ядзім і ямо. Гэтыя прыклады люструюць паралельнае суіснаванне магчымых раўнацэнных варыянтаў словаўжывання і словаўтварэння.</p> <p>Норма не падзяляе сродкі мовы на добрыя і дрэнныя, а ўказвае на іх камунікатыўную мэтазгоднасць.</p>

Заканчэнне табліцы 2.1

	<p><i>Акцэнталагічныя нормы замацаваны ў “Слоўніку націску ў беларускай мове” М.В. Бірылы, у арфаграфічных, тлумачальных даведніках.</i></p> <p><i>Ужыванне аднаго пунктуацыйнага варыянта замест другога можа дыктавацца кантэкстам.</i></p> <p><i>Няцяжка заўважыць...</i></p> <p><i>Гэта азначае...</i></p> <p><i>Такім чынам, відавочна...</i></p> <p><i>З гэтай прычыны можна сцвярджаць...</i></p> <p><i>У словах, у якіх націск неабгрунтавана пераносіцца на іншы склад...</i></p> <p><i>Гэта тлумачыцца як слабым засваеннем акцэнталагічных нормаў, так і недастатковым валоданнем мовай увогуле.</i></p>
--	---

У вучэбных тэкстах паняцце пра аб’ект актуалізуецца ўласціваасці моўных аб’ектаў з дапамогай наступных сродкаў:

1. Частотныя канструкцыі, якія вызначаюцца “стрыманай” эмацыянальнай выразнасцю: *характэрнай з’яўляецца, характарызуецца тым, што; важную асаблівасць... складае; у гэтым характэрная (спецыфічная) асаблівасць, характэрна, што; неабходна, аднак, падкрэсліць...азначым, што...*

2. З мэтай падкрэсліць пэўныя функцыі моўных аб’ектаў выкарыстоўваюцца наступныя актуалізатары: *звычайна ўжываецца; не толькі, але і; у прыватнасці; нярэдка; як правіла, ужываюцца...*

3. Кваліфікацыя моўнага аб’екта падкрэсліваецца праз ужыванне тыповых маўленчых формул: *у адрозненне ад; у гэтых адносінах вылучаюцца; варта адзначыць, найбольш выразна, тоесныя (варыянтныя) выпадкі ўжывання.*

Такім чынам, спецыфіка, значнасць лінгвістычнай інфармацыі падкрэсліваецца як праз стэрэатыпныя, узнаўляльныя маўленчыя формулы, так і праз спецыфічныя ўласна-індывидуальныя сродкі. Дзейным сродкам актуалізацыі ўласціваасцей моўных аб’ектаў выступаюць рытарычныя пытанні, скіраваныя не на пошук інфармацыі, а на асаблівую ўвагу чытача да пэўнага фрагменту вучэбнага тэксту.

Прызначэнне вучэбнага тэксту класіфікацыя моўных аб’ектаў адпавядае асноўнай функцыі падручніка – інфармацыйнай – і заключаецца ў тым, каб, па-першае, прапанаваць навуковае размеркаванне моўных аб’ектаў і з’яў, іх іерархію, па-другое, растлумачыць, пракаменціраваць яе, вылучыць агульныя і дыферэнцыяльныя прыметы, якія абумоўліваюць падзел аб’ектаў на разрады, класы, групы паводле пэўных якасцей.

Класіфікацыйны тэкст уяўляе сабой дастаткова “гібкую мадэль, якая лёгка мадыфікуецца ў залежнасці ад асаблівасцей камунікатыўна-пазнавальнай сітуацыі” [304, с. 44]. У школьных падручніках па беларускай мове для старшых класаў тэкст *класіфікацыя моўных аб’ектаў* рэалізуе наступныя варыянты камунікатыўных задач, залежныя ад зместу лінгвістычнага матэрыялу, узросту вучняў, практычнай значнасці матэрыялу:

1. Частотнае прадстаўленне матэрыялу праз класіфікацыю адзінак характэрнае для такіх раздзелаў, як “Лексікалогія”, “Марфалогія”, “Сінтаксіс і пунктуацыя”. У межах названых раздзелаў часцей узнікае дыдактычная неабходнасць спарадкаваць, скампанаваць аб’ёмны разнародны матэрыял праз каталог класаў і падкласаў з магчымасцю выявіць аснову для класіфікацыі, ахарактарызаваць выдзеленыя класы з пазіцый істотных прымет.

2. З дыдактычнымі мэтамі прапануюцца класіфікацыйныя табліцы, логіка-сэнсавыя графы якіх вучні павінны дапоўніць адпаведным матэрыялам (падобныя заданні маюць сходную ўмову): *разгледзьце і дапоўніце схему (табліцу), выкарыстоўваючы інфармацыю, прыведзеную ў параграфу школьнага падручніка.*

3. Класіфікацыйныя тэксты размяшчаюцца ў пачатку або ў канцы раздзелаў школьных падручнікаў. У першым выпадку класіфікацыйны тэкст папярэднічае дэталёваму вывучэнню раздзела (тэмы), прапануючы цэласны агляд тэмы, структуру разнамагнага, аб’ёмнага матэрыялу, які плануецца разглядаць падрабязна, паглыблена. У другім выпадку класіфікацыйны тэкст рэзюміруе змест вывучанага, абагульняе, сістэматызуе матэрыял.

4. Вучэбныя тэксты частотна ўтрымліваюць заданні, якія патрабуюць вытлумачэння і засваення сутнасці класіфікацыйных аперацый.

5. Падобныя тэксты арыентаваны на логіка-лінгвістычны аналіз, каментарый гатовых (правільна і няправільна пабудаваных) класіфікацый моўных аб’ектаў.

6. Праз вучэбныя тэксты выпрацоўваюцца рэкамендацыі, прадпісанні, алгарытмы для класіфікацыйных дзеянняў, напрыклад: а) вывучыць аб’екты для магчымай класіфікацыі, вылучыць іх істотныя прыметы (уласцівасці); б) параўнаць аб’екты паводле істотных прымет, выдзеленых як агульных для пэўнай групы; в) размеркаваць аб’екты па групам; г) увесці родавыя паняцці для кожнай групы.

Класіфікацыйны тэкст уключае: 1) вытлумачэнне агульнага і рознага ў пэўным мностве аб’ектаў; 2) фармулёўку асновы для падзелу, прынцыпы пабудовы класіфікацыі; 3) дыферэнцыяльныя прыметы (або адну адрозную прымету) як аснову класіфікацыі. Тыповасць структуры вучэбнага тэксту *класіфікацыя моўных аб’ектаў* праецыруе абавязковыя кампаненты: вызначэнне асновы класіфікацыі; называнне відавых паняццяў (класаў);

характерыстыка спецыфікі класаў (падгруп). Астатнія кампаненты (дапаўненні да класіфікацыі, характарыстыка асобных груп і г.д.) з'яўляюцца факультатывымі (табліца 2.2).

Табліца 2.2 – Логіка-кампанентная структура вучэбнага тэксту класіфікацыя моўных аб'ектаў

Кампаненты	Класіфікацыйныя маўленчыя канструкцыі
<p>Фармулёўка асновы для класіфікацыі</p>	<p><i>У залежнасці ад якасці характару вымаўлення гукі падзяляюцца...</i></p> <p><i>У залежнасці ад таго, на якой падставе адбываецца такі перанос, выдзяляюцца...</i></p> <p><i>У залежнасці ад наяўнасці...</i></p> <p><i>У залежнасці ад спосабу выражэння выказнікі бываюць...</i></p> <p><i>Паводле цвёрдасці/мяккасці зычных падзяляюцца на...</i></p> <p><i>Паводле афарбоўкі гучання зычных гукі з'яўляюцца...</i></p> <p><i>Дзякуючы рознай форме і значэнню, простыя сказы...</i></p>
<p>Названне відавых паняццяў (вылучаных класаў)</p>	<p><i>У якасці асноўных адрозніваюць наступныя разнавіднасці марфалагічнага словаўтварэння...</i></p> <p><i>Выдзяляюцца наступныя разнавіднасці складання...</i></p> <p><i>Вылучаюць тры віды падпарадкавальнай сувязі слоў у словазлучэнні...</i></p> <p><i>Традыцыйна адрозніваюць...</i></p> <p><i>...З'яўляюцца назвамі цэлых класаў аднародных прадметаў, з'яў, паняццяў...</i></p> <p><i>Назоўнікі ўключаюць...</i></p> <p><i>У склад адушаўлёных назоўнікаў уваходзяць...</i></p> <p><i>У саставе складаназлучанага сказа можа быць некалькі даданых частак...</i></p> <p><i>У іх састаў уваходзяць...</i></p> <p><i>У іх састаў уключаюцца...</i></p> <p><i>Падпарадкаванне бывае двух відаў...</i></p> <p><i>Асноўныя выпадкі наступныя...</i></p> <p><i>Адзначаюць наступную падставу для выдзялення лагічных цэнтраў...</i></p> <p><i>Спецыфіка праяўляецца ў наступным...</i></p> <p><i>Існуе некалькі тыпаў...</i></p> <p><i>Выкарыстоўваюць... выпадкі ўжывання...</i></p>

<p>Характарыстыка класаў і падкласаў (дыферэнцыяльныя прыметы)</p>	<p><i>Да іх адносяцца прыслоўі, дзеепрыслоўі, неазначальная форма дзеяслова...</i></p> <p><i>Дзеяслоў мае некалькі формаў...</i></p> <p><i>Канструкцыі з прыназоўнікамі між, паміж... служаць для абазначэння...</i></p> <p><i>У ролі іменнай часткі выступаюць...</i></p> <p><i>Камунікатыўная функцыя рэалізуецца ў зносінах паміж людзьмі...</i></p> <p><i>Інфармацыйная функцыя азначае...</i></p> <p><i>Функцыя ўздзеяння рэалізуецца праз выражэнне...</i></p> <p><i>Назыўная функцыя заключаецца ў тым...</i></p> <p><i>Дзейнік у беларускай мове мае розныя спосабы выражэння...</i></p> <p><i>Для пыталых сказаў характэрная...</i></p> <p><i>Простыя выказнікі выражаюцца...</i></p> <p><i>Дзейнік можа называць аб'ект або суб'ект дзеяння...</i></p> <p><i>Служаць для ўтварэння формаў аднаго і таго слова...</i></p> <p><i>Да адушаўлёных назоўнікаў адносяцца...</i></p> <p><i>Сказу ўласцівыя наступныя функцыі...</i></p> <p><i>Назыўныя сказы толькі называюць прадметы або з'явы...</i></p> <p><i>Поўнымі з'яўляюцца сказы...</i></p> <p><i>Няпоўнымі лічацца сказы...</i></p> <p><i>Сладаназлучаныя сказы з супраціўнымі адносінамі ўказваюць на супастаўленне...</i></p> <p><i>Складаназлучаныя з размеркавальнымі адносінамі перадаюць чаргаванне падзей...</i></p>
--	---

Да вучэбных тэкстаў падручніка параўнанне моўных аб'ектаў адносяцца адзінкі, у якіх разглядаюцца раўнацэнныя ў пэўных адносінах аб'екты з мэтай устанавіць, зафіксаваць падабенства або адметнасць паводле пэўных якасцей, уласцівасцей. Роля параўнання ў працэсе пазнання надзвычай вялікая. Характарызуючы параўнанне як адзін з асноўных лагічных прыёмаў спазнання, М.І. Кандакоў зазначае: “Пазнанне любога прадмета або з’явы пачынаецца з таго, што мы яго адрозніваем ад усіх іншых прадметаў і ўстанаўліваем падабенства з роднаснымі прадметамі. Пазнанне ёсць працэс, у якім адрозненне і падабенства знаходзяцца ў непарыўным адзінстве” [163, с. 567]. Параўнанне як лагічная катэгорыя знаходзіць адлюстраванне ў вучэбных тэкстах, у якіх параўнанне аб'ектаў (двух або болей) выступае мэтай апісання або разважання.

Калі параўнанне праводзіцца для таго, каб размежаваць блізкія паняцці або выдзеліць аб'екты з супрацьлеглымі ўласцівасцямі, то ў вучэбным тэксце, як правіла, канстатуецца, падкрэсліваецца толькі розніца паміж аб'ектамі: *каб адрозніць злучальнае слова як ад злучніка, трэба памятаць, што злучальнае слова як адказвае на пытанні: якім спосабам? якім чынам? наколькі? у якой меры? і выступае акалічнасцю спосабу дзеяння або меры і ступені; на яго падае лагічны націск: на злучнік як не падае лагічны націск, яго часам можна замяніць іншымі злучнікамі – што, чым або апусціць* [63, с. 223].

Калі ж аб'екты параўноўваюцца з мэтай аб'яднаць іх у адну групу або падводзяцца пад агульнае паняцце, то акцэнтуюцца толькі падабенства: *мова і маўленне ўзаемазвязаныя, яны ўяўляюць сабой адзінства, якое выражаецца ў тым, што гістарычна мова любога народа стваралася і развівалася ў працэсе маўленчых зносін людзей. Сувязь паміж мовай і маўленнем выражаецца і ў тым, што мова як сродак зносін існуе да таго часу, пакуль на ёй гавораць* [63, с. 5].

Калі параўнанне праводзіцца з мэтай прадэманстраваць разнастайнасць аб'ектаў, што складаюць пэўную групу, то выяўляюцца і падабенства, што абумоўлівае прыналежнасць аб'ектаў да пэўнага класа, і адрозненне паміж аб'ектамі. У такіх тэкстах, як правіла, ставіцца задача поўнага і падрабязнага параўнання аб'ектаў. У школьных падручніках падобныя тэксты ўяўляюць сабой асобны параграф, назва якога відавочна, яўна або патэнцыяльна ўтрымлівае ідэю параўнання, напрыклад: “*Узаемасувязь мовы і маўлення*”, “*Вуснае і пісьмовае маўленне*”, “*Віды маўленчай дзейнасці*”, “*Дыялагічнае і маналагічнае маўленне*”, “*Тэкст як адзінка мовы і маўлення*”, “*Функцыянальныя стылі беларускай мовы*”, “*Двухсастаўныя і аднасастаўныя сказы*”, “*Адрозненне складанага сказа ад простага*”, “*Поўныя і кароткія формы прыметнікаў*”, “*Ступені параўнання прыметнікаў*” і інш.

Лагічна-моўная катэгорыя параўнання ў вучэбных тэкстах можа быць рэалізавана лексіка-сінтаксічным спосабам (праз пэўныя лексіка-сінтаксічныя структуры) і лексічным спосабам праз словы адпаведнай тэматычнай групы (табліца 2.3).

Змест вучэбных тэкстаў *параўнанне моўных аб'ектаў* можа быць прадстаўлены сукупнасцю тыповых лагічна-структурных кампанентаў:

1. Абавязковыя: называнне аб'ектаў параўнання, вылучэнне асновы для параўнання, указанне на наяўнасць падабенства і адрознення аб'ектаў, характарыстыка аб'ектаў паводле адной або некалькіх прымет.

2. Факультатыўныя: пашырэнне групы аб'ектаў параўнання, вытлумачэнне прычыны падабенства або адрознення, практычнае прымяненне вынікаў параўнання, супастаўленне розных асноў, прымет для параўнання.

3. Прагматычныя: актуалізацыя раней вывучаных фактаў, матывацыя да вывучэння новага матэрыялу, рэкамендацыі па практычным

выкарыстанні, па размежаванні аб'ектаў, рытарычныя пытанні, інфармацыя пра перспектывы або практычны аспект вывучэння новай тэмы.

Табліца 2.3 – Логіка-кампанентная структура вучэбнага тэксту *параўнанне моўных аб'ектаў*

Кампаненты	Параўнальныя маўленчыя канструкцыі
Называнне аб'ектаў для параўнання	<i>Параўнаем, што і што... Супаставім, пералічым, назавём, прывядзём... Выдзелім агульныя і адрозныя прыметы...</i>
Вылучэнне асновы для параўнання	<i>...адрозніваюцца адзін ад аднаго: паводле значэння, будовы, структуры, саставу, ролі, формы, функцыях, па вядучых прыметах, прызначэнні, спецыфічным маўленчым афармленні, на лексічным, марфалагічным, сінтаксічным узроўнях і г.д.</i>
Указанне на наяўнасць падабенства / адрознення	<i>Адрозніваюць... Неабходна адрозніваць... Валодаюць шэрагам агульных прымет... Маюць падобныя ўласцівасці... Маюць падабенства і адрозненне... У чым праяўляецца спецыфіка... Чым адрозніваюцца... Як адрозніць...</i>
Характарыстыка аб'ектаў, якія параўноўваюцца	<i>Для адных характэрна..., для другіх... Адны маюць..., другія... Для..., як і для... ...характарызуюцца, маюць, заключаецца, вызначаюцца...</i>

Вылучэнне і асэнсаванне логіка-кампанентнай структуры вучэбных тэкстаў *параўнанне моўных аб'ектаў* (як і іншых тыпаў тэкстаў) можа і павінна выступаць асновай для складання разгорнутых планаў, базай для стварэння тэкстаў, пабудаваных у форме апісання або разважання на лінгвістычную тэму, напрыклад:

Параўнальная характарыстыка сінонімаў і антонімаў

- I. *Тэзіс.* Сінонімы і антонімы маюць падабенства.
- II. *Доказы*
на ўзроўні лексікі:
 - а) сінонімы і антонімы могуць быць адназначнымі і мнагазначнымі;
 - б) мнагазначнае слова можа ўваходзіць у розныя сінанімічныя рады і ўтвараць розныя антанімічныя пары;
 - в) сінонімы і антонімы могуць быць як лексічнымі, так і кантэкстуальнымі.

На ўзроўні марфемікі:

а) у якасці сінонімаў і антонімаў могуць быць не толькі словы, але і марфемы;

б) і сінонімы, і антонімы могуць быць рознакаранёвымі і аднакаранёвымі.

На ўзроўні марфалогіі:

а) сінонімы і антонімы – словы адной і той жа часціны мовы.

На ўзроўні сінтаксісу:

а) сінонімы і антонімы могуць выступаць у ролі любога члена сказа;

б) сінонімы і антонімы выконваюць тэкстаўтваральную функцыю.

На ўзроўні стылістыкі:

а) сінонімы і антонімы актыўна выкарыстоўваюцца ў мастацкім стылі (у творах вуснай народнай творчасці).

III. *Вывод.* Падабенства сінонімаў і антонімаў праяўляецца на ўзроўні лексікі, граматыкі і стылістыкі.

Метадычная каштоўнасць разгледжаных тыповых кампанентаў вучэбных тэкстаў у школьных падручніках заключаецца ў наступным: стэрэатыпнасць, паўтаральнасць, стандартызаванасць структуры, маўленчых формул дапамагаюць засвоіць будову эталоннага вучэбнага тэксту, прадвызначаюць прыёмы працы з тэкставай інфармацыяй. Сістэма эталонных вучэбных тэкстаў падручніка – пры адпаведным метадычным каментарыі – забяспечвае мэтанакіраванасць працэсу фарміравання тэкставых уменняў. Кампаненты вучэбнага тэксту маюць устойлівае функцыянальнае прызначэнне. Выяўленне залежнасці структуры тэксту ад пазнавальна-камунікатыўнай задачы аўтара бачыцца актуальным аспектам метадычнай арганізацыі працы з тэкстам.

Асэнсаванне структуры вучэбнага тэксту дае аснову для разумення лінгвістычнай інфармацыі, якая з'яўляецца сутнаснай для ўспрымання і ўзнаўлення зместу. Спецыфіка вучэбнага тэксту школьнага падручніка, абумоўленая камунікатыўнай задачай, – сістэмна-навуковая і дыдактычна-эфектыўная падача лінгвістычнага матэрыялу – праяўляецца як на зместавым, так і на структурна-кампазіцыйным узроўнях арганізацыі тэксту. Аналіз, засваенне структуры эталоннага вучэбнага тэксту выступаюць асновай для рацыянальнай пабудовы ўласных выказванняў.

2.4.2 Тыповыя кампаненты інструментальна-практычных вучэбных тэкстаў

Задачай параграфу з'яўляецца выяўленне тыповых кампанентаў інструментальна-практычных тэкстаў, вызначэнне іх абавязковага або факультатыўнага характару.

Інструментальна-практычныя тэксты аб'ядноўваюць сістэму тэкстаў-заданняў, накіраваных на фарміраванне ўменняў і навыкаў,

спосабаў пазнавальнай дзейнасці, неабходных для засваення вучэбнай інфармацыі. Інструментальна-практычныя тэксты ў ідэале аптымальна адлюстроўваюць змест вучэбнай дысцыпліны праз заданні, якія выступаюць неад'емнымі кампанентамі зместу навучання. У працэсе навучання вырашаецца комплекс дыдактычных задач, якія дасягаюцца выкананнем пэўнага мноства заданняў. Адпаведна змест і структура інструментальна-практычных тэкстаў фарміруюцца не адвольна, зыходзячы з густаў і меркаванняў складальнікаў падручніка, а з улікам лінгваметадычных крытэрыяў. У якасці вядучых крытэрыяў выступаюць:

- *наяўнасць базавых, ключавых тэм*, якія выступаюць арыенціровачнай асновай вучэбна-пазнавальных дзеянняў;
- *адпаведнасць* заданняў патрабаванням вучэбнай праграмы, яе асноўным зместавым лініям;
- *мэтавая арыентацыя*, дыдактычны патэнцыял заданняў;
- *аптымальны мінімум*, што забяспечвае дастатковую якасць і колькасць заданняў, функцыянальна ўзаемазвязаных паміж самой і прызначаных для дасягнення агульнай дыдактычнай мэты;
- *варыянтнасць заданняў* (паводле дыферэнцыяцыі ўзроўняў складанасці, суаднесенасці з відамі маўленчай дзейнасці) [158, с. 23].

Сістэму інструментальна-практычных тэкстаў, арыентаваных на фарміраванне спосабаў дзейнасці, лагічна выбудоўваць у кантэксце тэорыі дзейнасці (І.Л. Бім, М.С. Ільін, І.Л. Калеснікава, Н.У. Кузняцова, Б.А. Лапідус, А.М. Лявонцьеў, С.Л. Рубінштэйн і інш.), зыходзячы з таго, што вучэбна-пазнавальная, як і ўсялякая іншая, дзейнасць мае мэтавую арыентацыю, прадметную і зместавую састаўныя. У вучэбна-пазнавальнай дзейнасці ўзаемазвязаныя мэтава-каштоўнасны, арыенціровачны, выканаўчы і ацэначна-кантрольны кампаненты. Вылучаючы ўслед за названымі вучонымі гэтыя кампаненты, мы прызнаём сістэмна-інтэграваны характар дзейнасці, які дэманструе ўзаемасувязь і арганічнасць састаўных.

Адпаведна інструментальна-практычныя тэксты разглядаюцца намі з наступных пазіцый:

- а) у адносінах зместу;
- б) у плане дзейнасці;
- в) у аспекце структуры.

У адносінах зместу навучання інструментальна-практычны тэкст адпавядае інфармацыйнаму фрагменту базавай лінгвістычнай тэорыі. У *плане дзейнасці* тэкст арыентаваны на засваенне зместу моўнай адукацыі, выступае арыенціровачнай асновай для вучня. Адпаведна інструментальна-практычны тэкст выступае сродкам кіравання пазнавальнай дзейнасці і сродкам яе кантролю, формай арганізацыі сумеснай дзейнасці настаўніка і вучня па рашэнні лінгвістычнай задачы. Пры гэтым вучэбная задача ўяўляе сабой патрабаванне выканаць пэўнае

(тэарэтычнае або практычнае) дзеянне (Г.А. Балл, І.Я. Лернер, А.І. Уман, Л.М. Фрыдман і інш.).

Паводле структуры інструментальна-практычны тэкст мае наступны кампанентны састаў:

а) умова-прадпісанне (выражаная разгорнута або згорнута) адносна саставу і структуры вучэбных дзеянняў для дасягнення пэўнага выніку. Гэта надзвычай істотны структурны кампанент, фармулёўка якога можа ўплываць не толькі на спосаб рашэння лінгвістычнай задачы, але і на яе вынік;

б) зыходны тэкст, на аснове якога выконваюцца вучэбныя дзеянні;

в) пааперацыйны спосаб рашэння вучэбнай задачы, які патэнцыяльна ўтрымлівае дасягненне запланаванага выніку [349, с. 32–33].

Інструментальна-практычныя тэксты выступаюць для вучняў у якасці знешняга стымулу пазнавальнай дзейнасці. Яны ўтрымліваюць усе кампаненты дзейнасці:

- матывацыйны;
- арыентацыйны;
- зместава-аперацыйны;
- ацэначны.

Адпаведна ў “класічным” інструментальна-практычным тэксце павінны быць вызначаны мэты працы, паслядоўнасць яе дасягнення, прыёмы праверкі вучнямі атрыманых вынікаў, спосабы іх афармлення і ацэнкі.

Інструментальна-практычны тэкст у *статычным аспекце* выступае кампанентам школьнага падручніка па мове, у *дынамічным аспекце* – кампанентам пазнавальнага працэсу, што прадвызначае іерархію, паслядоўнасць вучэбных дзеянняў. Нагадаем: інструментальна-практычны тэкст у ідэале адлюстроўвае асноўныя параметры вучэбнай пазнавальнай дзейнасці. Гэта азначае, што нават практыкаванні, апрабаваныя часам, не могуць механічна пераносіцца з аднаго падручніка ў другі, паколькі пры трансфармацыі ўмовы, арыентаванай на пэўны від дзейнасці, змяняюцца структура задання, колькасць і змест яго кампанентаў. Адпаведна састаўныя інструментальна-практычных тэкстаў павінны структуравацца ў каардынатах канкрэтнай сістэмы навучання, адлюстроўваць вучэбную дзейнасць у цэлым.

Інструментальна-практычны тэкст з’яўляецца сродкам арганізацыі пазнавальнай дзейнасці, яго змест і структура вызначаюцца мэтавымі ўстаноўкамі метатэксту падручніка. Структура адзінкі павінна адпавядаць паслядоўнасці фаз маўленчай дзейнасці, на фарміраванне якой заданне скіравана. Як зазначае А.М. Лявонцьеў, “дзейнасць ажыццяўляецца пэўнай сукупнасцю дзеянняў, якія падпарадкоўваюцца прыватным мэтам, што могуць выдзяляцца з агульнай мэты” [198, с. 105]. Вучоны вылучае тры фазы дзейнасці:

– фаза праграмавання, падчас якой узнікае задума і асноўныя этапы яе рэалізацыі;

– фаза рэалізацыі, або выканаўчая, у межах якой ажыццяўляецца дзеянне;

– кантралюючая фаза, у працэсе якой вынікі дзеяння суадносяцца са сфармуляванай мэтай, пры неабходнасці карэктуюцца [198, с. 105].

Прыведзеныя фазы дзейнасці рэалізуюцца праз рацыянальную арганізацыю задання, толькі ў такім выпадку сістэма інструментальна-практычных тэкстаў падручніка спрыяе фарміраванню ўменняў і навыкаў вучэбнай дзейнасці. Характар, змест, структура заданняў, іх паслядоўнасць не могуць быць выпадковымі, адвольнымі, залежнымі ад прыватных рашэнняў складальнікаў школьных падручнікаў, паколькі любое заданне скіравана на авалоданне вучэбнай аперацыяй, а гэта азначае – павінна паўтараць, імітаваць фазы дзеяння, умовы іх рэалізацыі.

З улікам спецыфікі дзейнасці суб'ектаў (складальнік падручніка, настаўнік, вучань), якія ўплываюць на абавязковы або факультатыўны характар заданняў, вылучым тыповыя кампаненты *інструментальна-практычных тэкстаў*:

1) *назва задання*. Асноўная функцыя кампанента – арыенціровачная, суадносная з характарам сфарміраванага ўмення. Назвы *сінтаксічны разбор, марфемны разбор, пераказ, аналіз слоўнікавага артыкула і г.д.* прадвызначаюць характар задання або від маўленчай дзейнасці, арганізацыйныя формы работы: *падрыхтуйце пісьмовае паведамленне на тэму “Вуснае і пісьмовае маўленне” і выступіце з ім перад аднакласнікамі* [63, с. 14]. Нярэдка гэты кампанент бярэ на сябе функцыі іншых кампанентаў – у тым выпадку, калі ступень самастойнасці пры выкананні заданняў высокая.

2) *Фармулёўка мэты*. Як вядома, зыходным і вядучым момантам любой дзейнасці выступае мэтавая ўстаноўка, якая дапамагае ўсвядоміць прапанаваную задачу або сфармуляваць яе самастойна. Затым адбываецца мадэліраванне ўмоў, неабходных для яе дасягнення. Частотная рацыянальная фармулёўка гэтага кампанента мае наступную схему: *мэта – адпаведныя заданні – запланаваны вынік: уявіце такую сітуацыю: вы – выхавальнік у дзіцячым садку. Вам неабходна растлумачыць дзецям, чаму існуюць дзень і ноч (зіма, вясна, лета, восень). Стварыце вуснае выказванне з улікам прапанаванай сітуацыі, выкарыстоўваючы антонімы* [63, с. 28]; *прачытайце тэкст. Дакажыце, што яму ўласцівыя такія прыметы, як сэнсавая цэласнасць і тэматычнае адзінства. Падбярыце заглавак так, каб ён адлюстроўваў тэму* [63, с. 31].

3) *Інфармацыя* – стымул можа папярэднічаць заданню і ўводзіць у праблематыку заяўленай тэмы або ўстанаўліваць лагічныя сувязі з папярэднім вопытам: *прачытайце тэкст. Успомніце азначэнні тэмы і асноўнай думкі тэксту. Ці адлюстроўвае назва гэтага тэксту яго тэму?*

Назавіце апорныя словы ў першым-трэцім абацах [63, пр. 30]. Прачытайце тэкст. Успомніце, якія віды слухання існуюць. Прыведзіце свае прыклады сітуацый, у якіх патрабуецца той або іншы від слухання [63, пр. 15].

Спецыфічнай адзнакай інфармацыі-стымулу з'яўляецца аб'яднанне інструкцыі і вытлумачэння неабходных дзеянняў: *прачытайце часткі тэксту. Ці дазваляе такое іх размяшчэнне развіваць заяўленую ў назве тэму? Запішыце часткі ў такой паслядоўнасці, каб атрымаўся тэкст* [63, пр. 35].

4) *Інструкцыя*. Пералічаныя вышэй кампаненты могуць не афармляцца як самастойныя, а рэалізавацца ў абавязковым кампаненце задання – інструкцыі, якая сцісла або разгорнута агаворвае, прадпісвае, што, з якой мэтай, якім чынам, у якой паслядоўнасці выконваецца. У такім разе інструкцыя спалучае апісанне мэты, адпаведны парадак вучэбных дзеянняў і запланаваны вынік дзейнасці: *прааналізуйце таблицу. Раскажыце, у якіх словазлучэннях праяўляецца адметнасць кіравання ў беларускай мове ў параўнанні з рускай. Складзіце і запішыце 7–8 сказаў, уключыўшы ў іх спецыфічныя для беларускай мовы словазлучэнні* [64, пр. 233]. Інструкцыя можа афармляцца разгорнута, з падрабязным пералікам неабходных дзеянняў – указанняў на тое, якія вучэбныя аперацыі трэба выканаць для дасягнення мэты задання: *Напішыце характарыстыку аднаго з вучняў вашага класа, прытрымліваючыся наступнага прыкладнага плана: 1. Агульныя звесткі (прозвішча, імя, імя па бацьку, год і месца нараджэння). 2. Звесткі пра вучэбную дзейнасць (наспяховасць, якія адзнакі пераважаюць, да якіх прадметаў праяўляе асабліваю цікавасць, ці сістэматычна рыхтуецца да ўрокаў, актыўны ці пасіўны на ўроках). 3. Чым цікавіцца, захапляецца, да чаго мае здольнасці? 4. Ці ўдзельнічае ў грамадскім жыцці класа? школы? Якія даручэнні мае, як іх выконвае? Калі не мае, то чаму? 5. Узаемаадносінны з класным калектывам (з кім сябруе, ці мае аўтарытэт у класе і інш.). 6. З якой мэтай напісана характарыстыка?* [63, пр. 62]. У прыведзеным прыкладзе аўтар, на першы погляд, нібы ігнаруе патрабаванне лаканічнасці, сцісласці да афармлення задання. Аднак у падобных выпадках дэталізаванасць інструкцыі цалкам матываваная. У заданнях, якія прапануюцца ўпершыню, інструкцыі павінны мець падрабязны характар. Падобная фармулёўка забяспечвае арыенціровачную аснову для вучэбных дзеянняў.

Інструкцыя да задання можа афармляцца з дапамогай пыталых сказаў: *прачытайце афіцыйную аўтабіяграфію і ўрыўкі з аўтабіяграфіі пісьменніка. Ці правільна аформлена афіцыйная аўтабіяграфія? Ці ўсе звесткі, неабходныя для гэтага дакумента, у ёй ёсць? Чым адрозніваецца мова службовай аўтабіяграфіі ад мовы аўтабіяграфіі літаратурнай (мастацкай)?* [64, пр. 65]. Падобныя “пытальныя” інструкцыі (адказы на іх) выступаюць своеасаблівым “прырашчэннем” да інфармацыі, змешчанай

у метатэксце, і служаць сэнсавай апорай для фармулёўкі вываду аб спецыфіцы той або іншай моўнай з’явы.

Інструкцыя ў функцыянальным плане можа замяшчаць папярэдні кампанент – фармулёўку мэты. У такім разе мэта не афармляецца як самастойны кампанент, а фармулюецца праз інструкцыю да задання. Пры гэтым указанні ў інструкцыі пераважна маюць форму пабуджальных сказаў: *успомніце, што такое эпітэт, метафара. Запішыце сказы, раскрываючы дужкі і ўстаўляючы, дзе трэба, прапушчаныя літары. Падкрэсліце эпітэты і метафары, растлумачце, з якой мэтай яны ўжываюцца ў творах мастацкай літаратуры* [63, пр. 83]. Рэдуцыраванне інструкцыі адбываецца праз фармулёўкі заданняў, якія выкарыстоўваюцца шматразова, выкананне якіх забяспечана алгарытмізаванымі дзеяннямі праз парадак моўных разбораў, узоры разважанняў, паслядоўнасць дзеянняў пры напісанні розных відаў пераказаў, тэкстаў-апісанняў, тэкстаў-апавяданняў і г.д.: *складзіце тэкст-апісанне (7–8 сказаў) сваёй любімай кветкі (расліны, дрэва). Запішыце* [64, пр. 232].

Паводле тыповасці маўленчага афармлення інструкцыі могуць:

а) паслядоўна разгортваць неабходныя для выканання аперацыі праз пералік вучэбных дзеянняў, якія афармляюцца як асобныя пабуджальныя сказы: *прачытайце тэкст. Вызначце яго тып і стыль. Пісьмова адкажыце на пытанні. Кожны адказ падмацоўвайце прыкладамі* [64, пр. 242];

б) прадугледжваць паралельнае выкананне вучэбных дзеянняў. У такім разе сказ ускладняецца адасобленымі акалічнасцямі, выражанымі дзеепрыслоўнымі зваротамі: *выпішыце сказы з адасобленымі членамі, расстаўляючы знакі прыпынку* [64, пр. 260]; *спішыце тэкст, падзяліўшы на абзацы, уставіўшы прапушчаныя літары і раскрыўшы дужкі* [64, пр. 227]. Безумоўна, інструкцыя не павінна быць шматслоўнай. Празмерны аб’ём інструкцыі дэарганізуе ўвагу вучняў. Мэтазгодна разбіваць ускладненыя інструкцыі на шэраг лаканічных парад, указанняў, якія дапамагаюць асэнсаваць логіку вучэбнага задання.

5) Неабходны кампанент інструментальна-практычных тэкстаў – *змест задання* як “прадмет, з якім павінна ажыццяўляцца дзеянне” [49, с. 32]. Гэта моўны матэрыял, прадстаўлены ў выглядзе мікратэксту, разгорнутага тэксту, дыялога, табліцы і г.д., якія выкарыстоўваюцца як сродак дасягнення запланаванага выніку.

б) Указанне на *магчымыя цяжкасці* як кампанент задання мэтазгоднае ў тых выпадках, калі:

– ужыванне лексічных, марфалагічных, сінтаксічных адзінак выклікае частотныя памылкі пад уплывам інтэрферэнцыі моўных з’яў (напрыклад, адрозная родавая і лікавая прыналежнасць некаторых назоўнікаў у беларускай і рускай мовах, непаслядоўнае размежаванне сінтаксічных канструкцый, што выяўляюць адметнасць кіравання ў розных мовах, і г.д.);

– памылкі маюць тыповы характар (напрыклад, выяўленыя падчас аналізу вынікаў цэнтралізаванага тэсціравання па беларускай мове).

Толькі нешматлікія інструментальна-практычныя тэксты сучасных падручнікаў утрымліваюць названы кампанент, напрыклад: *знайдзіце ў тэксце назоўнікі, якія адрозніваюцца родавай прыналежнасцю ў беларускай і рускай мовах* [64, пр. 2]. *Растлумачце значэнні міжмоўных амонімаў* [64, пр. 139].

7) *Узор выканання задання* рэпрэзентуе аптымальны варыянт дзейнасці. Аднак гэты кампанент нечастотна прадстаўлены ў падручніках па беларускай мове для старэйшых класаў. Як правіла, узоры выканання (пераважна ў пісьмовай форме) суправаджаюць парадак моўных разбораў, за рэдкім выключэннем прапануюць тыповыя формулы для асобных заданняў, напрыклад: *напішыце рэцэнзію на адзін з навуковых артыкулаў. Выкарыстайце, па магчымасці, наступныя маўленчыя формулы, уласцівыя гэтаму жанру навуковага стылю* [64, пр. 55].

Шматлікія заданні творчага характару, на жаль, не ўтрымліваюць узору выканання, напрыклад: *вы паслухалі даклад, з якім выступіў ваш аднакласнік. Доклад быў павярхоўны, нелагічны, неаргументаваны. Як бы вы сфармулявалі сваю думку: а) у класе падчас абмеркавання даклада; б) асабіста дакладчыку пасля ўрока; в) сваім сябрам?* [64, пр. 7]. *Апішыце (на выбар): а) сучасную беларускую вясковую хату; б) свой пакой (кватэру); в) тыповую сучасную гарадскую кватэру* [63, пр. 39] і інш. Узоры выканання падобных заданняў неабходныя. Яны арыентуюць на змястоўную, непавярхоўную, нефармальную працу, ніякім чынам не абмяжоўваюць творчыя магчымасці вучняў.

8) *Аналіз вынікаў задання* мысліцца як кампанент, які свядома фіксуе ўвагу на аптымальнай паслядоўнасці вучэбных дзеянняў, рыхтуе аснову для пераносу мадэлі задання на сходныя маўленчыя сітуацыі, фарміруе і развівае ўменне самакантролю зробленага. Надзвычай важна, каб заданні арыентавалі на абмеркаванне вынікаў і шляхоў выканання. Паводле формы аналіз вынікаў магчымы як міні-разважанне ў выглядзе адказаў на пытанні: *веданне якіх правіл дапамагло мне выканаць заданне? Якія цяжкасці сустрэліся пры выкананні? Чаму ўзніклі цяжкасці? Як трэба дзейнічаць, каб пераадолець цяжкасці пры выкананні заданняў?* і г.д. Падобныя кампаненты заданняў закладваюць аснову аб'ектыўнай ацэнкі ўласных вучэбных дасягненняў.

Параметры, з улікам якіх вылучаюцца кампаненты інструментальна-практычных тэкстаў, залежаць ад мэтавай устаноўкі задання (інфармаваць, пабуджаць, аналізаваць моўную з'яву, фармуляваць ацэнку, ствараць тэкст), умоў выканання (вусная, пісьмовая формы, ступень самастойнасці), структуры задання, дамінуючага віду маўленчай дзейнасці. Акрэсленыя параметры, функцыянальнае прызначэнне кампанентаў дазваляюць весці размову пра абавязковыя і факультатыўныя кампаненты інструментальна-

практичных тэктаў. Разгорнутая структура задання ўключае наступныя кампаненты: назва задання, фармулёўка мэты, інфармацыя-стымул, інструкцыя, моўны матэрыял, указанне на магчымыя цяжкасці, узор выканання, аналіз вынікаў. Частотна ў сучасных школьных падручніках рэалізуюцца фармулёўка мэты і канкрэтызаваная інструкцыя. Устаноўка на аналіз вынікаў мысліцца як абавязковы, лагічна завершаны кампанент. Пры яго адсутнасці заданне страчвае метадычную аўтаномнасць, мінае адну з абавязковых фаз дзейнасці – кантралюючую. Адсутнасць астатніх кампанентаў задання сведчыць пра іх факультатыўнасць, выкананне іх функцый іншымі кампанентамі. Набор факультатыўных кампанентаў залежыць ад ступені засвоенасці вучнямі дзеянняў, неабходных для выканання задання.

Такім чынам, цэласнасць інструментальна-практичных вучэбных тэктаў забяспечваецца іх дыдактычнымі задачамі, зместам задання як асноўнага кампанента арганізацыі пазнавальнага працэсу, што дыктуе алгарытм і паслядоўнасць выканання асобных дзеянняў. Змест, структура інструментальна-практичных тэктаў не могуць быць адвольнымі, залежнымі толькі ад устаноўкі складальнікаў падручнікаў. Разгорнутая структура задання з улікам характару дзейнасці павінна ўключаць наступныя кампаненты: назва задання, фармулёўка мэты, інфармацыя – стымул, інструкцыя, змест, указанне на магчымыя цяжкасці, узор выканання, аналіз вынікаў задання.

Аднак адназначнае, строгае структураванне інструментальна-практичных тэктаў немагчымае. Частка з названых кампанентаў мае абавязковы характар (фармулёўка мэты, канкрэтызаваная інструкцыя, устаноўка на аналіз вынікаў задання). Адсутнасць апошняга кампанента ў вучэбным тэксце сучасных падручнікаў прычыць логіцы паслядоўных фаз дзейнасці, якая павінна заканчвацца кантрольна-ацэначным этапам. Факультатыўнасць некаторых кампанентаў сведчыць пра выкананне іх функцый іншымі кампанентамі, якія захоўваюць цэласны, аперацыянальны характар задання. Параметры кампанентаў залежныя ад шматаспектнасці задання як метадычнага паняцця, спецыфікі задання з улікам пэўнага ўзроўню вывучэння мовы (фанетычнага, лексічнага, граматычнага), дамінуючага віду маўленчай дзейнасці (слуханне, гаварэнне, чытанне, пісьмо).

Асобна вылучым *прагматычны кампанент* інструментальна-практичных тэктаў. У апошнія гады назіраецца павышаная цікавасць да прагматычнай лінгвістыкі, якая ацэньвае маўленчыя акты, тэксты з пункту погляду забеспячэння і ацэнкі іх эфектыўнасці. Прыхільнікі прагматычнага накірунку перакананы, што “кожны маўленчы акт валодае пэўным мэтавым патэнцыялам... Тэкст мае сваёй канчатковай мэтай забяспечыць эфектыўнае ўздзеянне” [336, с. 9].

Вучэбны тэкст з’яўляецца пасрэднікам паміж аўтарам і вучнем у вучэбнай камунікацыі. Аўтар, ствараючы тэкст, улічвае ўзровень, узрост,

мэты, арыентуецца на маўленчае развіццё адрасата. З’яўляючыся фрагментам пазнавальнай камунікацыі, вучэбны тэкст валодае, з аднаго боку, агульнымі, з другога боку, спецыфічнымі ўласцівасцямі, абумоўленымі кантэкстам функцыянавання. Мэта вучэбнага тэксту – інфармаваць, навучыць і, безумоўна, пераканаць у каштоўнасці ведаў, рэгуляваць успрыманне новых звестак праз свядомы адбор маўленчых сродкаў з мэтай прагматычнага ўздзеяння на чытача. Аўтар імкнецца пераканаць чытача ў доказнасці разважанняў, вывадаў, сфарміраваць устаноўку на разуменне, засваенне інфармацыі, яе адэкватную ацэнку. Прагматычныя ўстаноўкі аўтара тэксту заключаюцца ў тым, каб зрабіць інфармацыю зразумелай, даступнай, па магчымасці – цікавай. Гэтая задача вымушае задзейнічаць сродкі для ўстанаўлення кантакту, стварэння атмасферы значнасці і даверу да новай інфармацыі.

Характар вытлумачэння матэрыялу, прывядзеных доказаў, прыкладаў скіраваны на патэнцыяльнага чытача, на апеляцыю да яго рацыянальных і эмацыянальных устаноў. Аўтар прадумвае кампаненты, скіраваныя на ўстанаўленне кантакту з чытачом і арганізацыю працэсу засваення матэрыялу. Прагматычная ўстаноўка заключаецца ў тым, што, ствараючы тэкст і рэалізуючы ў ім пэўны змест, аўтар “праграмуе пэўнае ўздзеянне на адрасата, забяспечваючы прагматычны аспект выказвання” [233, с. 16].

Устаноўкі аўтара знаходзяць адлюстраванне ў прагматычных кампанентах вучэбнага тэксту. Вылучым частотныя маўленчыя формулы для афармлення кампанентаў тэкстаў, характэрных для школьнага падручніка па мове:

- вылучэнне прадмета вывучэння: *вы пазнаёміцеся з арфаграфічнымі правіламі, вы знойдзеце каштоўную інфармацыю пра паходжанне фразеалагізмаў, вы навучыцеся рабіць фанетычны аналіз слова;*

- зварот да жыццёвага і лінгвістычнага вопыту вучняў: *вы ўжо пазнаёміліся..., вы ведаеце..., вамі вывучалася тэма;*

- апеляцыя да агульнавядомых фактаў: *як вядома, як сцвярджаюць, як правіла;*

- указанне на ступень распаўсюджанасці пэўнай моўнай з’явы: *безасабовыя сказы часцей выкарыстоўваюцца для... Такія канструкцыі на пісьме заўсёды вылучаюцца коскамі... Аднак дастаткова часта асноўная думка не фармулюецца... Простыя сказы актыўна выкарыстоўваюцца... Сказы надзвычай экспрэсіўныя. Гэтым і тлумачыцца іх шырокае выкарыстанне;*

- зварот да схем, малюнкаў, табліц: *разгледзьце схему і падрыхтуйце вуснае наведанне пра..., дапоўніце схему, выкарыстоўваючы інфармацыю, прыведзеную ў папярэднім параграфі..., прачытайце табліцу, раскажыце, у якіх словазлучэннях праяўляецца*

адметнасць кіравання ў беларускай мове ў параўнанні з рускай, складзіце і запішыце складаназлучаныя сказы пра свае прафесійныя планы на наступных схемах;

- устаноўка на запамінанне інфармацыі рэалізуецца праз частотную рубрыку *запомніце, трэба памятаць, што, заўважым, чытайце заўвагу;*

- цытаванне, зварот да аўтарытэтаў як частотны прыём уздзеяння на чытача. Аўтар апеллюе да выказванняў вядомых лінгвістаў, грамадскіх дзеячаў. Вучэбны тэкст можа ўтрымліваць імёны знакамітых вучоных, пісьменнікаў, мастакоў, спевакоў. Высокі грамадскі статус, аўтарытэт вядомых людзей валодаюць высокай ступенню пераканання. Пры гэтым падразумяваецца, што аўдыторыя знаёмая з асноўнымі палажэннямі і працамі даследчыкаў. Спасылкі на аўтарытэты радзей афармляюцца як цытаты, якія таксама выступаюць сродкам пераканання, пры гэтым цытата з’яўляецца не толькі важкім доказам, але і крыніцай навуковай інфармацыі. Прысутнасць падобных прагматычных прыкладаў частотная ў вучэбных тэкстах, у якіх аўтар падсумоўвае, актуалізуе вопыт, назапашаны ў працэсе развіцця канкрэтнай галіны навуковых ведаў: *“З усіх сродкаў выхавання самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова,” – пісаў В. Вітка; мова ў пэўнай ступені – гэта сімвал нацыі, сродак аб’яднання, кансалідацыі народа. “Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі!” – заклікаў Ф. Багушэвіч; адна з першых прац у айчынным мовазнаўстве, прысвечаная гэтай праблеме, – манаграфія Міхася Яўневіча “Сінтаксічная сінаніміка ў сучаснай беларускай літаратурнай мове” (1977 год); асноўныя рысы беларускага літаратурнага вымаўлення, занатаваныя ўпершыню Браніславам Тарашкевічам у “Беларускай граматыцы для школ”, захаваліся нязменнымі на сённяшні дзень;*

- папярэджанне магчымых памылак, указанне на практычную значнасць матэрыялу: *каб умець будаваць складаныя сказы і правільна расстаўляць знакі прыпынку, трэба добра ведаць..; гэтаму добра дапамагае ўменне будаваць схемы сказаў, чытаць іх; каб правільна расстаўляць знакі прыпынку..;*

- акцэнтаванне ўвагі вучняў на складаных выпадках правіла: *як праверыць, ці правільна ўжыта дзеепрыслоўе? Няўмелае карыстанне дзеепрыслоўем прыводзіць да памылак тыпу..; запомніце! Пры адрозненні амонімаў ад мнагазначных слоў патрэбна вызначыць..; другі галоўны член у аднасастаўным сказе не падразумяваецца. Яго адсутнасць нельга лічыць паказчыкам непаўнаты сказа... Цяжкасці выклікае аналіз сказаў, у якіх не толькі дзейнік, але і выказнік выражаны назоўнікам.*

Такім чынам, інструментальна-практычны – самастойны тып тэксту, які характарызуецца своеасаблівай арганізацыяй зместу і структуры, з дапамогай яго задаюцца “прадпісанні” па выкананні пэўных вучэбных дзеянняў, арыентаваных на запланаваны вынік. Інструментальна-

практичны тэкст дэманструе працэсуальны аспект фарміравання кампетэнцыі вучняў.

Функцыянальнае прызначэнне інструментальна-практычнага тэксту – засваенне вучэбнай інфармацыі шляхам фарміравання ўменняў і пабуджэнне адрасата да пазнавальнай дзейнасці – выражаецца ў наступным:

а) характарызацыя, трансфармацыя, дэталізацыя лінгвістычнага аб’екта;

б) рэгламентацыя паслядоўных дзеянняў адрасата па пераўтварэнні вучэбнага аб’екта;

в) структураванне зместу інструментальна-практычнага тэксту ў адпаведнасці з прынцыпам рэлевантнасці вучэбнай інфармацыі;

г) праграмаванне пазнавальнай дзейнасці адрасата, прадвызначанае мэтай, задачамі навучання, інварыянтнасцю зместавых і структурных характарыстык тэксту;

д) агульная дыдактычная танальнасць інструментальна-практычнага тэксту ў плане актыўнага ўздзеяння на адрасата, пабуджэнне яго да вучэбных дзеянняў праз формы загаднага ладу.

Прагматычная арыентацыя інструментальна-практычнага тэксту прадвызначае інварыянтнае тыповае структурнае і маўленчае афармленне адзінкі, абумоўленае этапамі пазнавальнай дзейнасці, характарам вучэбных дзеянняў, рэлевантнасцю вучэбнай інфармацыі – базавай або дадатковай.

2.4.3 Вучэбныя тэксты з невербальнымі кампанентамі

Як вядома, паралінгвістычныя з’явы складаюць неад’емную частку камунікацыі, таму “поўнае вывучэнне мовы можа быць дасягнута толькі з улікам усіх канкрэтных асаблівасцей яе функцыянавання, уключаючы найперш выкарыстанне паралінгвістычных сродкаў” [160, с. 80]. Адпаведна *вучэбнымі тэкстамі з невербальнымі (паралінгвістычнымі) кампанентамі* будзем называць адзінкі, якія ўяўляюць сабой сінтэз моўных і нямоўных сродкаў для перадачы інфармацыі. Невербальны тэкст, выступаючы інфармацыйнай асновай, павышае камунікатыўна-зместавую нагрузку адзінкі, садзейнічае адэкватнаму ўспрыманню і ацэнцы інфармацыі.

У якасці невербальных кампанентаў вучэбных тэкстаў выступаюць табліцы, схемы, умоўныя абазначэнні, ранжыраванне колеру, шрыфтавых выдзяленняў. Тэксты, змадэліраваныя як сінтэз кампанентаў розных знакавых сістэм, не маюць на сённяшні дзень агульнапрынятага тэрміналагічнага абазначэння: крэалізаваны тэкст (Н.С. Валгіна, Ю.А. Сарокін, Я.Ф. Тарасаў), авербальны тэкст (Б.А. Плотнікаў), семіятычна ўскладнены тэкст (А.В. Протчанка). Тэрміналагічны разнабой сведчыць пра семантычную неаднароднасць адзінак, якія складаюцца з

дзвюх “негамагенных частак: вербальнай і невербальнай, прыналежнай да іншых знакавых сістэм” [325, с. 180].

Разгледзім вядучыя параметры тэкстаў з невербальнымі кампанентамі з улікам іх лінгваметадычнага характару. Найперш зазначым, што падобныя тэксты ўяўляюць сабой складанае ўтварэнне, якое характарызуецца сэнсавай, структурнай, функцыянальнай, камунікатыўнай цэласнасцю, прагматычным уздзеяннем на адрасата.

Сэнсавая цэласнасць адзінкі вызначаецца сістэмай вербальных і невербальных кампанентаў, прызначаных перадаваць пэўны аб’ём лінгвістычнай інфармацыі з дыдактычнымі мэтамі. Пры гэтым разуменне тэксту суадносіцца як са зместам славеснага паведамлення, так і з інфармацыяй, прадстаўленай у графічным абрамленні адзінкі.

Структурная цэласнасць вызначаецца сістэмай вербальных і невербальных кампанентаў, прадстаўленых у адзінай графічнай прасторы. Пры гэтым эфектыўнае чытанне пададзенай інфармацыі ў многім залежыць ад яе графічнай арганізацыі (прасторавае размяшчэнне, характар абазначэнняў, памеры шрыфта, вядучыя колеры).

Невербальныя кампаненты вучэбнага тэксту аб’яднаны *функцыянальным адзінствам*. Яны служаць не толькі трывалому запамінанню, засваенню матэрыялу, але і выступаюць у якасці дапаўнення да вербальнай інфармацыі. Любы графічны знак у тэксце мае значэнне, паколькі за невербальнай формай інфармацыі патэнцыяльна “хаваецца” згорнуты тэкст.

Камунікатыўная цэласнасць адзінкі заснавана на інтэграванасці вербальнага і невербальнага кампанентаў.

Вучэбны тэкст з невербальным кампанентам вылучаецца наступнымі ўласцівасцямі:

- сінтэз вербальных і невербальных сродкаў, што з’яўляецца тыпаўтваральнай прыметай тэксту. Невербальны тэкст узмацняе інфармацыйную насычанасць камунікатыўнай прасторы падручніка за кошт таго, што ўтрымлівае дадатковую інфармацыю да базавых ведаў, замяшчае вербальны кампанент або спалучае магчымасці вербальных і невербальных сродкаў;

- інтэграцыя вербальных і невербальных сродкаў акцэнтуюе камунікатыўную і кагнітыўную значнасць паведамлення. Пры гэтым узбагачаецца змест, павялічваецца сэнсавая нагрузка вучэбнага тэксту;

- невербальны тэкст характарызуецца поліфункцыянальнасцю, выконвае функцыі ўдакладнення (адназначнасць успрымання інфармацыі); замяшчэння; прагматычную функцыю (узмацняе эфект уздзеяння на адрасата);

- вучэбнаму тэксту ўласцівая інфармацыйная насычанасць за кошт сэнсавай кампрэсіі, паралельнага ўжывання вербальных, лічбавых і графічных элементаў для дасягнення дыдактычных задач.

Даследчыкі класіфікуюць авербальныя тэксты на аснове розных крытэрыяў. Мы, улічваючы характар падобных тэкстаў, бяром за аснову класіфікацыю, прапанаваную Г.В. Калшанскім [160], відазмяняючы яе з улікам варыянтнасці невербальных кампанентаў у лінгваметадычным кантэксце. Адпаведна названаму крытэрыю вылучаюцца дзве групы вучэбных тэкстаў у сучасных школьных падручніках па мове:

1) тэксты, што дапаўняюцца выяўленчай нагляднасцю (ілюстрацыі, малюнкi, фотаздымкі і г.д.);

2) тэксты, якія суправаджаюцца ўмоўна-графічнай нагляднасцю (схемы, табліцы, дыяграмы і г.д.).

У падручніках па беларускай мове для старшых класаў пераважаюць тэксты другой групы. Яны складаюць у камунікатыўнай прасторы падручніка $\approx 9\%$ ад агульнай колькасці тэкстаў (31 заданне з 311 у 10 класе, 12 заданняў з 306 у 11 класе). Рэпрэзентатыўнасць невербальных тэкстаў тлумачыцца высокім узроўнем неабходнасці тэрэтычнага абагульнення лінгвістычнага матэрыялу ў школьным курсе беларускай мовы. Гэта выклікае пэўныя цяжкасці пры вывучэнні прадметаў моўнага цыклу, што абумоўлена “спецыфікай працэсаў абстракцыі і абагульненняў, характэрных для засваення граматыкі” [106, с. 129]. Якраз невербальныя тэксты валодаюць дыдактычнымі магчымасцямі структуравання, абстрагавання, а таксама канкрэтызацыі і візуалізацыі моўных фактаў і з’яў. Звернемся да вучэбных тэкстаў з невербальнымі кампанентамі і іх функцыі у сучасных школьных падручніках па беларускай мове.

З усіх відаў умоўна-графічнай нагляднасці ў школьным падручніку для старшых класаў перавага аддаецца *табліцы*, якая ўяўляе сабой аб’ект, што выступае сэнсавай апорай для вучэбных дзеянняў у працы з аб’ёмным лінгвістычным матэрыялам. Табліцы ўтрымліваюць пералік тых або іншых дадзеных, размешчаных у пэўным парадку вертыкальна і гарызантальна і разграфленых прамымі лініямі. Табліцу можна ахарактарызаваць як прасторавую форму для графічнай падачы матэрыялу, які можна згрупаваць, раскласіфікаваць, сістэматызаваць паводле пэўных адзнак. Табліца ў школьным падручніку выступае пераважна або як своеасаблівы спецыфічны тэкст, або як кампанент вербальнай інфармацыі.

Асабліваць табліц як кампанента вучэбных тэкстаў школьных падручнікаў заключаецца ў тым, што яна патэнцыяльна выступае асновай для стварэння новага тэксту з апорай на прапанаваную інфармацыю. Як правіла, дадзеныя, прыведзеныя ў табліцы, трансфармуюцца пры вытлумачэнні, дэталізацыі лінгвістычных звестак, пры супастаўленні моўных з’яў, якія валодаюць агульнымі і дыферэнцыяльнымі прыметамі, пры сістэматызацыі ведаў, фармулёўцы вывадаў, падрыхтоўцы абагульняючых паведамленняў. Такім чынам, табліцы выконваюць інфармацыйную, класіфікацыйную, сістэматызаваную, ілюстрацыйную функцыі і маюць спецыфічныя рысы ў арганізацыі вучэбнага матэрыялу:

– табліца сумяшчае розныя спосабы кадзіравання лінгвістычнага матэрыялу: тэкст, графіка, лічбы, колер;

– табліца характарызуецца агульнасцю інфармацыйнага поля, візуальна абмежаванага вертыкальна і гарызантальна, што падразумявае структураванне матэрыялу па графах, радках, слупках, ячэйках;

– кожны элемент табліцы ўзаемазвязаны з іншай інфармацыяй і выступае часткай у межах знешне замкнёнай цэласнай сістэмы.

Тыповымі прыёмамі працы з табліцамі выступаюць:

1. Праца з табліцай на аснове сістэмы пытанняў.
2. Складанне на базе табліцы алгарытмаў з дакладным прадпісаннем вучэбных аперацый, якія прадвызначаюць паслядоўнасць прымянення пэўнага правіла.

3. Поўнае / частковае запаўненне графаў табліцы.

4. Канструяванне табліц паводле прапанаванага ўзору, мадэлі.

5. Самастойнае складанне абагульняльных табліц.

Схема як невербальны кампанент вучэбнага тэксту адлюстроўвае ўнутраную структуру, сутнасць моўнай з’явы з дапамогай умоўных знакаў. Мэта выкарыстання схем у тэксце, як зазначае Б.А. Плотнікаў, заключаецца “ў перадачы таго, што выяўлена ў прадмеце шляхам яго аналізу і пранікнення ў яго сутнасць” [266, с. 89]. Схема абстрагуецца ад дэталей, другасных адзнак, засяроджвае ўвагу чытача на галоўным. Схемы ў школьным падручніку павінны суправаджацца вербальнымі паясненнямі, інакш яны страчваюць інфармацыйную сутнасць. Як правіла, схема па-за тэкстам мае абстрагаваны характар. Яе дыдактычнае прызначэнне раскрываецца пасля прачытання і асэнсавання вербальнага тэксту. Схемы як кампанент вучэбнага тэксту выконваюць інфармацыйную, класіфікацыйную, абагульняючую функцыі. Яны выступаюць сродкам перадачы інфармацыі, асновай для яе ўзнаўлення і разгортвання.

Умовай рацыянальнага выкарыстання вучэбных тэкстаў з невербальнымі кампанентамі ў школьным падручніку з’яўляецца метадычная арганізацыя працэсу іх успрымання і засваення, які суправаджаецца пытаннямі, заданнямі, аналізам інфармацыі. Невербальныя кампаненты вучэбных тэкстаў, апроч названых, выконваюць камунікатыўную функцыю, аб’ядноўваючыся дыдактычным кантэкстам. Іх дыдактычная вага заключаецца ў дыялектычным адзінстве задач: *паведамленне інфармацыі, візуальны спосаб яе прадстаўлення*. Пры гэтым паралінгвістычны кампанент у спалучэнні з вербальнай інфармацыяй выступае як згорнуты тэкст, як аснова інтэрпрэтацыі той ці іншай моўнай з’явы. У адносінах да вербальнага паралінгвістычны кампанент або ўтрымлівае дадатковыя звесткі, або замяшчае вербальны тэкст, або выступае сэнсавай апорай для разгортвання інфармацыі. Апроч паведамлення інфармацыі, невербальныя кампаненты выконваюць *функцыю ўздзеяння на адрасата*, што праяўляецца ў кіраванні

пазнавальнай дзейнасцю вучня праз сістэму пытанняў і заданняў, якія суправаджаюць змешчаныя ў падручніку табліцы, схемы.

Спынімся на *графічным афармленні невербальнага кампанента вучэбнага тэксту* падручніка. Візуальная рэальнасць тэксту складае сутнасны элемент вучэбнай камунікацыі. Як справядліва адзначаюць Т.М. Нікалаева і Б.А. Успенскі, выключанасць “пазалінгвістычных даных пазбаўляе вельмі істотнай інфармацыі – настолькі значнай, што ў пэўных выпадках тэкст без іх наогул можа быць незразумелы” [240, с. 64]. Аўтар вучэбнага тэксту знаходзіцца ў дыдактычнай залежнасці ад фактару адрасата. Перадаючы адпаведны змест, ён клапаціцца пра адэкватнасць успрымання тэксту. Першасная задача – паведаміць навуковую інфармацыю даступна, зразумела, адаптаваць яе да лінгвістычнага і агульнага ўзроўню адрасата – дапаўняецца вырашэннем праблемы зместава-структурнай арганізацыі ведаў. Структура прадстаўлення звестак таксама залежыць ад характарыстык адрасата паведамлення. Трэба пагадзіцца з тым, што навуковыя тэксты ў рознай ступені “ідуць насустрач” чытачу (Н.Б. Мячкоўская). Так, аўтар манаграфічнага даследавання, найперш дбаючы пра належны тэарэтычны ўзровень выдання, абыходзіцца традыцыйным, класічным наборам сродкаў афармлення твора: загаловак тэксту, назвы асобных структурных частак, анатацыя, рэферат, паказальнік, уводзіны, заключэнне, спіс літаратуры і г.д. Аўтар вучэбнага тэксту, вырашаючы дыдактычныя задачы, вымушаны прадумаць сродкі рэалізацыі фатычнай функцыі.

Дапамагчы ўспрыняць, зрабіць даступнай, адпаведным чынам ранжыраваць вучэбную інфармацыю закліканы спосабы графічнай прэзентацыі лінгвістычнага матэрыялу: назвы параграфаў, падзел тэксту на абзацы, вылучэнне рубрык. Дапаўняюць падобную сегментацыю вучэбных тэкстаў розныя параграфемныя элементы: курсіў, тлусты шрыфт, разрадка, двукоссе, выкарыстанне цытат і г.д. Адзначым, што графічныя сродкі афармлення зместу самі па сабе, без удзелу вербальных інфармацыйных элементаў, не маюць самастойнага значэння. Узаемадзейнічаючы з лінгвістычнымі сродкамі, акцэнтуючы ўвагу на ўнутранай арганізацыі матэрыялу, яны семантызуюць форму, скіроўваюць яе на сутнасную задачу: адэкватнае ўспрыманне адрасатам зместу інфармацыі. Такім чынам, вучэбны тэкст, выконваючы дыдактычныя задачы, максімальна набліжаецца да чытача не толькі сваёй лексіка-сінтаксічнай, але і графічнай арганізацыяй. Аднак надзвычай важна, каб гэтае “набліжэнне да чытача” асэнсоўвалася вучнем. Інакш камунікатыўныя намеры аўтара, падмацаваныя і прадубліраваныя графічнымі сродкамі, застаюцца нерэалізаванымі, не ўспрынятымі адрасатам. Так, ніводны з сучасных падручнікаў не вытлумачвае, як з дапамогай графічных сродкаў мець дадатковыя арыенціры ў размежаванні інфармацыі, яе сэнсавым нападзенні, як можна пераадолець цяжкасці ва ўспрыманні і разуменні

тэксту. Больш таго, ніводная вучэбная кніга не ўключае ва ўмоўныя абазначэнні прыёмы шрыфтавых і акцэнтаваных выдзяленняў (курсіў, разрадка і г.д.).

Прагматычныя функцыі ў межах вучэбнага тэксту набываюць пунктуацыйныя знакі як графіка-выяўленчыя сродкі афармлення зместу. Функцыянальная прагматычнасць знакаў прыпынку абумоўлена наступнымі задачамі: дзяліць тэкст на сэнсава-лагічныя часткі, адпаведна аўтарскай задуме вылучаць інфармацыйна значымыя блокі, забяспечваць мэтанакіраванасць і свядомасць успрымання, спрыяць адэкватнаму разуменню вучэбнага тэксту.

Частотным сродкам параграфемнай маркіроўкі тэксту выступае двукоссе. Двукоссе ў параўнанні з класічнымі знакамі прыпынку (кропка, коска, працяжнік, радзей – пыталынік) выступае як поліфункцыянальны графічны сродак. Так, традыцыйнае выкарыстанне гэтага знака рэалізуецца пры адпаведным афармленні простае мовы, цытат. Пры нетрадыцыйным ужыванні двукоссе можа выступаць як графічнае абрамленне слоў, прагматычны кампанент якіх перасэнсоўваецца аўтарам, атрымлівае дадатковую вобразную або стылістычную нагрузку. Дастаткова распаўсюджаныя выпадкі ўжывання двукосся для слоў, у якіх сэнсавы акцэнт перанесены з лагічна-рацыянальнага на стылістычна афарбаваны элемент: *“Калі двукроп’е выкарыстоўваецца як раздзяляльны знак паміж словамі аўтара і простае мовы, тады перад імі вытрымліваецца паўза, адбываецца як бы “злом голасу” [237, с. 34]; “спачатку існавала толькі вуснае маўленне, потым... пачалі “пераводзіць” гук у літару” [237, с. 12]; “не пад націскам (у слабай пазіцыі) галосныя ... вымаўляюцца даволі выразна; скарачэнне іх да непазнавальнасці, “глытанне” іх недапушчальнае” [237, с. 23]; “асноўны “інвентар” графікі – гэта літары, умоўныя пісьмовыя абазначэнні гукаў вуснай мовы” [237, с. 29]; “словы накішталт казка, завадскі, дакладчык патрабуюць абавязковага “арфаграфічнага кантролю” [237, с. 31]; “стылістычна афарбаваныя словы выяўляюцца на фоне стылістычна нейтральных як “вышэйшыя” або “ніжэйшыя” [237, с. 47]; “норма ... рэгулюе ўзнаўленне “готовых узораў” [237, с. 10]; “навукова-вучэбны падстыль займае прамежкавае становішча паміж уласна навуковым і навукова-папулярным: ён не такі “строгі”, як першы, і не такі “захапляльны”, як другі” [237, с. 158]; “калі суразмоўца гаворыць фанетычна правільна, то мы ўсю ўвагу звяртаем на сэнс сказанага, у процілеглым выпадку пачынаем “лічыць” дапушчаныя памылкі” [237, с. 23]; “рыторыка раскрывае і “сакрэты” дзелавых, прафесійных кантактаў” [237, с. 231].*

У прыведзеных прыкладах словы, ужытыя ў двукоссі, дэманструюць выкарыстанне ў навуковым ужытку эмацыянальна афарбаваных адзінак. Аўтар усведамляе “ненавуковы статус” выслоўяў ва ўмовах метатэксту і афармляе іх з дапамогай двукосся, тым самым вылучаючы

кантэкстуальную “прапіску” слова ў навуковым тэксце. Адзначым нешматлікась і пажаданаць уключэння ў вучэбныя метатэксты невербальнай інфармацыі. Табліцы, схемы, умоўныя графічныя запісы дазваляюць рацыянальна, кампактна размясціць матэрыял. Пры гэтым узрастае роля зрокавага ўспрымання. У абодвух варыянтах выкарыстання нагляднасці (як матэрыял, што адлюстроўвае вербальны змест, і як самастойны інфармацыйны блок) метадычна мэтазгодна суправаджаць гэтую форму падачы звестак лінгвістычным каментарыем або сістэмай пытанняў для назіранняў і абагульненняў.

Лінгваметадычны патэнцыял традыцыйных графічных сродкаў (якія, на жаль, не задзейнічаны паўнацэнна ў вучэбных тэкстах па мове) павінен быць скіраваны на тое, каб:

- пазбягаць лінейна-суцэльнага разгортвання тэксту, што вядзе да яго празмернай аб’ёмнасці, графічнай “нечытабельнасці”, структурнай аднастайнасці;

- рэалізаваць прыём кампазіцыйнага, прагматычна абумоўленага члянэння метаадзінкі, вылучэння ў ёй сэнсава значымых блокаў на фоне інфармацыйна насычанага матэрыялу;

- удзяляць належную ўвагу структурнай арганізацыі вучэбнага тэксту, акцэнтуючы яе праз графічныя сродкі, што выступаюць сэнсавымі арыенцірамі для маркіроўкі пераходу да новай тэмы, падзел тэксту на абзацы, мікратэмы;

- забяспечваць мэтанакіраванасць успрымання вучэбнай інфармацыі, вылучаць сэнсава-камунікатыўныя цэнтры, актывізаваць увагу і падтрымліваць цікавасць адрасата.

Такім чынам, аўтары школьных падручнікаў павінны асэнсавана і рацыянальна выкарыстоўваць лінгваметадычны патэнцыял графічных сродкаў для афармлення лінгвістычнай інфармацыі. Вучэбны тэкст валодае немалымі магчымасцямі рэалізацыі зместу на графічным узроўні. Важна пры гэтым захаваць тэндэнцыю ўжывання паралінгвістычных сродкаў у якасці сэнсавых арыенціраў. Адпаведна падручнікі павінны змяшчаць матэрыял для азнаямлення з асновамі “графічнай граматы”, зарыентаванай на глыбокае і дэталёвае разуменне вучэбных тэкстаў.

Выкарыстанне вучэбных тэкстаў з невербальным кампанентам патрабуе захавання лінгваметадычных патрабаванняў да зместу, структуры, графічнага афармлення адзінкі. Умовам іх рацыянальнага прымянення з’яўляюцца:

- навуковасць і даступнасць закадзіраванай мовазнаўчай інфармацыі;
- аптымальнасць графічнай формы прадстаўлення інфармацыі;
- адпаведнасць зместу і формы невербальных кампанентаў характару вучэбных задач.

Невербальны вучэбны тэкст як своеасаблівая згорнутая структура выказвання выступае ў якасці дыдактычнай апоры для лагічнага

разгортвання лінгвістычнай інфармацыі. Дыдактычнымі апорамі, што візуалізуюць змест інфармацыі, выступаюць: графічныя абзначэнні, абстрактна-сімвалічныя знакі, умоўныя скарачэнні, абрэвіятуры, ключавыя словы ў функцыі загаловаў. Невербальны вучэбны тэкст як сэнсавая, структурная і функцыянальная цэласнасць арыентаваны на прагматычнае ўздзеянне на адрасата ў дыдактычным кантэксце. Невербальны вучэбны тэкст не можа разглядацца ў якасці паралельнай ілюстрацыі да асноўнага тэксту падручніка. Ён павінен выступаць інфармацыйнай асновай для пабудовы ўласнага тэксту і служыць дыдактычнай апорай для прадстаўлення і пераводу інфармацыі ў розныя формы (з графічнай – у тэкставую, з невербальнай – у вербальную і наадварот).

Вербальны і невербальны кампаненты, аб'яднаныя на зместавым, структурным, лінгва-візуальным, функцыянальным узроўнях, утвараюць камунікатыўнае адзінства і забяспечваюць прагматычнае ўздзеянне на адрасата.

Трэба адзначыць, што традыцыйныя – у плане выкарыстання эфектыўнага сродку навучання мове – вучэбныя тэксты набываюць новыя ўласцівасці і дыдактычнага магчымасці, звязаныя з бытаваннем у сучасным мультымедычным асяроддзі. Пераасэнсаванне фармату невербальных вучэбных тэкстаў у рэчышчы камунікатыўна-інфармацыйных тэхналогій павышае якасць моўнай адукацыі, іх лінгваметадычны патэнцыял як сучасных сродкаў мадэліравання вучэбнай інфармацыі, цікавасць вучняў да ўрокаў беларускай мовы, арганічна спалучае формы індывідуальнай, калектыўнай, самастойнай працы.

Такім чынам, вучэбны тэкст вызначаецца як спецыфічным наборам тэкставых катэгорый, так і асаблівасцямі зместава-структурнай арганізацыі, максімальна падпарадкаванай рэалізацыі інфарматыўнасці адзінкі, аптымальнаму ўздзеянню на чытача з мэтай адэкватнага разумення інфармацыі.

Вывады да раздзела II

1. Тэкст, уключаны ў сферу вучэбнай камунікацыі, набывае дадатковыя параметры ва ўмовах пазнавальна-камунікатыўнай дзейнасці. Фарміраванне новых адзнак вучэбнага тэксту бачыцца заканамерным, паколькі немагчыма аб'ект даследавання абстрагаваць ад таго асяроддзя, у якім ён функцыянуе, рэалізуецца. 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 сэнсавое напавненне. У дыдактычным кантэксце вучэбны тэкст запраграмаваны на спасціжэнне інфармацыі, яе інтэрпрэтацыю, на дыялог. У сістэме камунікатыўных адносін *аўтар – тэкст – адрасат* рэалізуюцца, “накладаюцца” некалькі праграм, варыянтаў інтэрпрэтацыі

прапанаванай інфармацыі. Адназначна вучэбны тэкст мае неаднародны, дыялектычны статус (у нашым разуменні, *зыходны – 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 маўленчага афармлення, расстаноўкі акцэнтаў, сэнсавых (у параўнанні з аўтарскім тэкстам) прырашчэнняў, дапаўненняў або страт.

2. Вучэбны тэкст ва ўмовах сучаснага інфармацыйнага асяроддзя набывае новыя ўласцівасці за кошт тэхналогій гіпертэксту і мультымедычных сродкаў. У выніку развіваецца лінгва-візуальны шматкодавы комплекс, у якім і вербальны, і графічны кампаненты ўтвараюць сэнсавую, структурную і функцыянальную цэласнасць, арыентаваную на прагматычнае ўздзеянне на чытача. Перавагі ў выкарыстанні электронных тэкстаў у вучэбным працэсе наступныя: значны аб’ём вучэбнай інфармацыі, якая захоўваецца і апэратыўна выкарыстоўваецца; дыялогі рэжым працы; наяўнасць зваротнай сувязі, умовы для апэратыўнай дапамогі і карэкцыі засвоенага; адаптыўнасць рэжыму працы, магчымасць адпрацоўкі інфармацыі ў індывідуальным тэмпе, у той паслядоўнасці, якую абірае вучань; актывізацыя шматлікіх стымулаў для ажыццяўлення пазнавальнай дзейнасці.

3. Вучэбны тэкст мае інтэграваны – дзейнасны, статыка-дынамічны, рэпрадуктыўна-прадуктыўны, маналагічна-дыялагічны – характар.

Тэкст мае *дзеясны характар*. Вучэбны тэкст, утрымліваючы ўмову-задачу, уласна тэкст і кантралюючыя заданні, адлюстроўвае алгарытм пазнавальнай дзейнасці, уключае заданні, што забяспечваюць фарміраванне арыенціровачных, выканаўчых і кантралюючых уменняў. Такім чынам, тэкст як кампанент вучэбнай камунікацыі арганізуе дзейнасць суб’ектаў пазнавальнага працэсу. Вучэбны тэкст мае *статыка-дынамічны* характар, выступае як аб’ект назіранняў, аналізу, як гатовы, завершаны прадукт. Разам з тым вучэбны тэкст з’яўляецца інструментам арганізацыі навучання, стымулам для стварэння ўласнага выказвання. Тэкст вызначаецца дынамізмам, паколькі патэнцыяльна ўтрымлівае некалькі шляхоў прачытання і інтэрпрэтацыі зместавых ліній. Тэкст мае *рэпрадуктыўна-прадуктыўны* змест, абумоўлены наяўнасцю як узнёўляльных элементаў, так і творча-інфармацыйных змен у структуры адзінкі. Тэкст вызначаецца *маналагічна-дыялагічным* характарам. Маналагічны ў сваім афармленні, тэкст разлічаны на дыялог, выступае стымулам і асновай вучэбнай камунікацыі. Дыялагічнасць, уласцівая вучэбнаму тэксту, арыентавана на актывізацыю ўвагі, акцэнтаванне значымай інфармацыі, характарызуецца зваротамі да чытачоў.

4. *Субтэкстамі вучэбнага тэксту ў школьным падручніку па мове з’яўляюцца: метатэкст, інструментальна-практычны тэкст, тэкст з невербальным кампанентам. Метатэкст* як эталонны тэкст змяшчае

сістэму лінгвістычных ведаў, *інструментальна-практычныя тэксты* прагназуюць спосабы дзейнасці з мовазнаўчым матэрыялам. Адзінкі з *невербальнымі кампанентамі* ўяўляюць сабой “згорнуты” тэкст, сінтэз вербальных і невербальных сродкаў (табліцы, схемы, малюнкi, ілюстрацыі) для перадачы інфармацыі. Умоўна-графічныя абазначэнні ўтвараюць інтэграваную цэласнасць з вербальнай інфармацыяй. Сэнсавым цэнтрам у любым выпадку з’яўляецца вербальны кампанент. Невербальныя сродкі дапаўняюць або замяшчаюць асноўную інфармацыю, акцэнтуючы кагнітыўныя і камунікатыўна значымыя кампаненты паведамлення. Падставай для аб’яднання *субтэкстаў* як розных формаў прадстаўлення лінгвістычнай інфармацыі ў падручніку ў паняцце *вучэбны тэкст* з’яўляюцца: дыдактычнае прызначэнне тэксту як кампанента вучэбнай камунікацыі, скіраванай на разуменне, перапрацоўку і засваенне інфармацыі; інтэграваны, полісітуацыйны характар тэксту як асновы для вучэбна-педагагічных зносін; рэпрадуктыўна-прадуктыўны характар вучэбнага тэксту, які ў якасці эталону прызначаны быць стымулам, асновай для стварэння індывідуальных праекцый зыходнай адзінкі як выніку разумення першаснага тэксту; прызначэнне вучэбнага тэксту – станаўленне моўнай асобы, здольнай аналізаваць, разумець і ствараць тэксты, фарміраванне паўнацэнных маўленчых і камунікатыўных паводзін вучня; разнавіднасці тэксту з’яўляюцца дыдактычна абумоўленымі кантэкстам вучэбнай камунікацыі, рэалізуюцца праз такія віды маўленчай дзейнасці, як слуханне, гаварэнне, чытанне і пісьмо.

Такім чынам, прапанаваная класіфікацыя раскрывае вучэбны тэкст як поліфункцыянальнае ўтварэнне, якое дэманструе ўскладненне структуры адзінкі.

РАЗДЕЛ III

МЕТАДЫЧНАЯ СІСТЭМА ФАРМІРАВАННЯ ТЭКСТАВАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНЯЎ X–XI КЛАСАЎ НА АСНОВЕ ТЭКСТАЎ ПАДРУЧНІКАЎ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

3.1 Узровень ведаў, сфарміраванасці тэкставых уменняў вучняў старшых класаў: вынікі канстатавальнага эксперымента

Эксперымент праводзіўся з мэтай выявіць узровень ведаў і сфарміраванасці тэкставых уменняў вучняў 10–11 класаў. У ходзе канстатавальнага эксперымента вырашаліся наступныя задачы:

– выявіць узровень і прааналізаваць якасць тэарэтычных ведаў і ўменняў, неабходных для працы з вучэбнымі тэкстамі школьнага падручніка па мове;

– акрэсліць перадумовы распрацоўкі метадыкі эксперыментальнага навучання.

Значым, што пазнавальна-практычны характар прадмета “Беларуская мова” падразумявае як засваенне сукупнасці звестак аб моўнай сістэме, так і фарміраванне адпаведных уменняў. Праграма, падручнікі па мове разгортваюць нарматыўны састаў тэарэтычных ведаў, якія ў школьным курсе мовы не выступаюць самамэтай. Яны служаць свядомай асновай для фарміравання моўна-маўленчых уменняў. У кантэксце нашага даследавання гэтыя ўменні называем тэкставымі, паколькі яны фарміруюцца на ўзроўні вучэбных тэкстаў у працэсе іх аналізу і стварэння. Адпаведна ў ходзе канстатавальнага эксперымента выконваліся заданні, што фіксавалі ўзровень засваення ведаў і сфарміраванасць тэкставых уменняў.

Дыягнастычная праца ўключала навуковы тэкст на мовазнаўчую тэму, да якога прапаноўваліся заданні, выкананне якіх выяўляла ступень адэкватнасці, глыбіні і паўнаты разумення вучэбнага тэксту:

Службовыя часціны мовы (прыназоўнікі, злучнікі і часціцы), – паводле традыцыйнай граматыкі, – непаўназначныя словы, якія не маюць самастойнага лексічнага значэння і ўжываюцца ў мове толькі пры паўназначных словах. Іх несамастойнасць заключаецца ў тым, што яны звычайна не маюць уласнага націску і аб’ядноўваюцца ў адну акцэнталагічную адзінку з суседнім словам. Акрамя таго, службовыя часціны мовы не бываюць членамі сказа (за выключэннем выпадкаў іх пераходу ў разрад паўназначных, ці самастойных).

Усе службовыя часціны мовы нязменныя. Яны складаюцца звычайна з адной каранёвай марфемы.

Службовыя словы характарызуюцца высокай частотнасцю ўжывання ў мове. Калі за адзінку падліку прыняць слова, то прыблізна 10% любога тэксту складаюць прыназоўнікі, амаль столькі ж злучнікі, ад 4–5 да 12–14% – часціцы (у залежнасці ад стылю тэксту). Усе класы службовых слоў нешматлікія, таму адразу відаць іх частотная паўтаральнасць, асабліва прыназоўнікаў і злучнікаў.

Службовыя словы могуць пераходзіць у разрады формаўтваральных ці словаўтваральных афіксаў – прыстаўкі, суфікса, постфікса.

У лінгвістычнай літаратуры (напрыклад, у працах В.У. Вінаградава) усе службовыя словы часам называюць часціцамі мовы, у адрозненне ад самастойных слоў – часцін мовы (Павел Шуба).

Узровень засваення ведаў і сфарміраванасці ўменняў вучняў выяўляўся праз выкананне наступных заданняў:

1. Вызначце *стыль маўлення і тып* прапанаванага тэксту. Раствлумачце гэтыя тэрміны.

2. Выпішыце лінгвістычныя тэрміны, ужытыя ў тэксце, пісьмова раскрыйце іх змест.

3. Сфармулюйце і запішыце пытанні, адказы на якія перадаюць змест і структуру тэксту.

4. Складзіце і запішыце план прапанаванага тэксту.

5. Складзіце на аснове тэксту абагульняючую табліцу пад назвай “Службовыя часціны мовы”.

6. Пісьмова перакажыце змест тэксту.

Выкананне прыведзеных заданняў выяўляе сфарміраванасць апорных тэкставых уменняў вучняў:

– аналізаваць змест прачытанага тэксту: вызначаць яго тэму, тып і стыль маўлення;

– акрэсліваць змест мовазнаўчых і маўленчых тэрмінаў, захоўваючы родавы і відавы фрагменты лінгвістычных азначэнняў;

– выдзяляць галоўную і другасную інфармацыю ў вучэбным тэксце;

– устанаўліваць логіка-сэнсавую сувязь паміж часткамі тэксту;

– фармуляваць пытанні да тэксту, адказы на якія раскрываюць змест і структуру адзінкі;

– узнаўляць тэкст у сціслай форме: фармуляваць пункты плана, якія адлюстроўваюць логіку адзінкі і захоўваюць мікратэмы тэксту;

– ранжыраваць вучэбную інфармацыю, складаць абагульняючыя табліцы на аснове вучэбных тэкстаў;

– ствараць другасныя тэксты на базе вучэбных;

– перадаваць (вусна і пісьмова) змест прачытанага, захоўваючы логіку развіцця аўтарскай думкі, тып, стылістычныя асаблівасці тэксту.

Аналіз выканання *першага* задання *вызначце стыль маўлення і тып прапанаванага тэксту, растлумачце значэнне гэтых тэрмінаў* выяўляе: правільна вызначылі стыль маўлення (*навуковы*) і тып тэксту (*апісанне*) 54,8% вучняў. 45,2% дапусцілі грубыя памылкі пры выкананні задання (напрыклад: *тып тэксту – разважанне на тэму “Службовыя словы”, тып тэксту – навуковае апавяданне; стыль маўлення – кніжны, публіцыстычны, доказы і інш.*).

Правільна акрэслілі змест тэрмінаў *тып тэксту і стыль маўлення* 37,4% вучняў. Адна адказы 62,6% вучняў пры спробе даць азначэнне навуковаму паняццю адлюстроўваюць найна-рэалістычны, пазбаўлены лінгвістычнага вопыту погляд на азначэнне як фармальны (часта выпадковы) акт намінацыі адзінкі. Тыповым праяўленнем рэцэптыўнага ўзроўню валодання тэрміналогіяй, які сведчыць пра адсутнасць, несфарміраванасць базавых уменняў па перапрацоўцы лінгвістычнай інфармацыі, з’яўляецца падмена навуковага азначэння павярхоўным або няпоўным пералічэннем выключна фармальных адзнак. Распаўсюджаная сітуацыя – зварот да дэманстрацыі канкрэтных прыкладаў, ілюстрацый: *тып тэксту – гэта апісанне, апавяданне, разважанне; часціны мовы – гэта дзеяслоў, назоўнік, лічэбнік; сказ – набор слоў. Напрыклад: Я хачу вучыцца добра; службовыя словы – гэта прыназоўнікі, злучнікі і часціцы, яны служаць галоўным словам; навуковы стыль – выкарыстоўваецца на ўроках, на лекцыях, у слоўніках, каб даць звесткі аб прадметах і з’явах; стыль – гэта навуковы, мастацкі і паэтычны; стыль – ужываецца ў такіх выпадках, як артыкул і інш.*

Паказчыкам *рэцэптыўнага ўзроўню* засваення тэрміна выступае абсалютнае няведанне (вучні не рабілі нават спробы прывесці азначэнне), а таксама элементарнае неразуменне тэрміналагічнай сутнасці адзінкі, няўменне ўключыць яе ў мінімальны лінгвістычны кантэкст. Розніца паміж выкананнем задання ў тэарэтычным і практычным плане тлумачыцца тым, што частка вучняў выконвае практычнае заданне інтуітыўна або шляхам аналогіі, што не дапамагае разгарнуць азначэнне, тэарэтычна яго абгрунтаваць.

Другі зрэд канстатавальнага эксперыменту ставіў за мэту выявіць узровень засваення (адэкватнасць разумення і свядомага аперыравання) лінгвістычных тэрмінаў, выкарыстаных у тэксце. Пры аналізе адказаў вучняў улічвалася найперш адпаведнасць патрабаванням, што прад’яўляюцца да азначэння (у агульным плане гэтая адпаведнасць фармулюецца як лагічны і дастатковы ўзровень зместавага і маўленчага афармлення тэрміналагічнай сутнасці адзінкі). Аналіз вучнёўскіх адказаў выяўляе розныя ўзроўні засваення тэрміна адзінак, што, у сваю чаргу, дэманструе рэальны стан моўнай кампетэнцыі школьнікаў. Пры ранжыраванні ўзроўняў вучэбных дасягненняў (*творчы, прадуктыўны, рэцэптыўна-прадуктыўны, рэцэптыўны*) мы кіраваліся наступнымі

крытэрыямі ацэнкі ведання школьнікамі мовазнаўчых тэрмінаў: *дакладнасць*, што выяўляецца ў лагічным акрэсліванні зместу праз родавае паняцце з прывядзеннем сутнасных відавых прымет; *паўната*, *вычарпальнасць* асноўных характарыстык тэрміна; *правільнасць* ужывання тэрміна з іншымі словамі ў словазлучэннях і сказах; *адэкватнасць* маўленчага афармлення адзінкі.

Пісьмовыя адказы былі размеркаваны наступным чынам: 33,9% вучняў выканалі заданне поўнасю. Для гэтых адказаў характэрныя азначэнні, адэкватныя зместу і структуры адзінкі. Падобныя азначэнні лагічныя, пабудаваныя паводле рода-відавога прыцыпу, дакладныя, структурна аднатыпныя, карэктныя ў плане афармлення. Тэрміны ўсведамляюцца вучнямі як паўнацэнны элемент лексікона, як свядомы і неабходны кампанент пазнавальнай дзейнасці. Адказы вызначаюцца прымальнай, прыдатнай зместавай і структурнай арганізацыяй тэрміналагічнай адзінкі. Як правіла, такія азначэнні валодаюць неабходным наборам прымет навуковага паняцця.

Адказы 66,1% вучняў суадносныя з *рэцэптыўна-прадуктыўным і рэцэптыўным узроўнямі*, пры якіх пераважае скіраванасць на асобныя, як правіла, неістотныя прыметы навуковага паняцця. Падобныя адказы можна кваліфікаваць як першасную, элементарную ступеньку распазнавання тэрміна ў лінгвістычным кантэксце, што сведчыць пра пачатковы этап сфарміраванасці ўменняў. Рэцэптыўна-прадуктыўны ўзровень выканання задання дазваляе толькі распазнаць тэрмін, суаднесці яго з канкрэтным раздзелам навукі пра мову (фанетыкай, марфалогіяй, сінтаксісам, лексікай).

Рэцэптыўна-прадуктыўны ўзровень выступае ў якасці своеасаблівага пераходу ад рэцэпцыі як унутранай гатоўнасці распазнаць тэрмін, вылучыць яго як лінгвістычны аб'ект да этапу першаснага аперыравання адзінкай. Гэты ўзровень дэманструе павярхоўнае, недакладнае ўзнаўленне тэрміна. Прыведзеныя варыянты азначэння, як правіла, парушаюць адно або больш патрабаванняў да фармулёўкі азначэння як паўнацэннага элемента лінгвістычнай сістэмы. Найбольш грубымі кваліфікуюцца памылкі ў вызначэнні родавага кампанента адзінкі: *тэкст – гэта набор сказаў, звязаных паміж сабой адной думкай*; *тэкст – ланцужок, паслядоўны выклад сказаў, якія падпарадкоўваюцца адзін аднаму і маюць агульны сэнс*; *тэма тэксту – галоўнае, аб чым гаворыцца ў тэксце*; *тэма тэксту – тэма, якая адносіцца да ўсяго тэксту, выказвае яго галоўную думку*; *тып тэксту – форма, у якой напісаны даны тэкст*; *стыль тэксту – спосаб перадачы апавядання ў залежнасці ад моўных сродкаў*; *стыль тэксту – від гаварэння, які абслугоўвае пэўную сферу*.

Ігнараванне родавага фрагмента пры азначэнні паняцця сведчыць пра адсутнасць устойлівых лінгвістычных навыкаў або элементарную незасвоенасць асноўных мовазнаўчых тэрмінаў. На фоне правільнага

вызначэння родавага кампанента распаўсюджанымі выступаюць недакладныя, няпоўныя азначэнні, што ўтрымліваюць адну відавую прымету (як правіла, не асноўную), у той час як патрабуецца прывядзенне ўсіх адзнак, што набылі сталы, традыцыйны характар у навуковым ужытку. Напрыклад: *службовыя часціны мовы – нязменныя адзінкі; службовыя словы не скланяюцца і не спрагаюцца; службовыя словы не могуць быць дзейнікамі і выказнікамі.*

Частотнымі выступаюць няправільныя адказы, у якіх прыводзяцца выпадковыя, беспадстаўныя, не абумоўленыя сутнасным зместам прыметы лінгвістычнай адзінкі. Сярод тыповых недахопаў неабходна назваць адсутнасць разумення структуры аднародных адзнак. Трэба прызнаць, што часамі складальнікі падручнікаў не прытрымліваюцца стандартызаванай мадэлі, іерархізаванай структуры тэрмінаў. Так, патрабаванне да тыповага ўзору апісання адзінкі сфармулявана наступным чынам: “Лексікаграфічная падача падобных з’яў павінна быць аднолькавым” [112, с. 32]. Зразумела, што абраны аўтарам падручніка *стандарт* (супастаўлены з вопытам папярэднікаў) аблягчае запамінанне адзінкі, яе структуры, дае магчымасць суаднесці азначэнне з тыповымі праяўленнямі тэрміналагічнай сістэмы. Адсутнасць уніфікаванай аднаструктурнай мадэлі пры акрэсліванні паняцця прыводзіць да тэрміналагічнай разнароднасці, неспарадкаванасці азначэнняў.

Трэці з’езд канстатавальнага эксперыменту ставіў задачу зафіксаваць узровень сфарміраванасці ўмення *фармуляваць пытанні да вучэбнага тэксту*. Вядома, што пытанне выступае як знак пазнання – сігнал таго, што вучань прыступіў да асэнсавання інфармацыі. Сутнасць задання заключалася ў наступным. Вучням было прапанавана сфармуляваць усе магчымыя пытанні да лінгвістычнага тэксту. Пры гэтым прымалася пад увагу, што кантролю падлягае не фармальны бок вучэбнага дзеяння (колькасць пытанняў, наяўнасць умення фармуляваць пытанні праз адпаведныя маўленчыя формулы). Найперш гэтае заданне выяўляла ўзровень разумення тэксту, яго ўнутранай арганізацыі праз фармулёўку пытанняў, што высвятляюць логіка-сэнсавыя і структурныя ўзаемаадносіны паміж часткамі. Якасць разумення дэманстравалася праз суадносіны прадуктыўных і рэпрадуктыўных пытанняў. Сфармуляваныя вучнямі пытанні, адказы на якія вынікалі са зместу тэксту, патрабавалі непасрэднага ўзнаўлення паверхневай інфармацыі, мы вызначалі як *рэпрадуктыўныя*. Пытанні, адказы на якія вымагалі не простага прагаворвання, прыпамінання зместу, а ажыццяўлення лагічных аперацый параўнання, супастаўлення фактаў, моўных з’яў, іх класіфікацыі, сістэматызацыі і абагульнення, мы кваліфікавалі як *прадуктыўныя*. Спалучэнне прадуктыўных і рэпрадуктыўных пытанняў ацэньвалася як паказчык асэнсавання інфармацыі. Суадносіны або яўная перавага

прадуктыўных / рэпрадуктыўных пытанняў да вучэбнага тэксту давалі падставу вылучыць узроўні разумення зместу адзінкі.

Так, *прадуктыўны ўзровень* характарызуецца выразнай перавагай прадуктыўных пытанняў або спалучэннем розных паводле характару пытанняў; *на рэцэптыўна-прадуктыўным узроўні* пераважаюць рэпрадуктыўныя пытанні, скіраваныя на частковае ўзнаўленне прапанаванай у тэксце інфармацыі; *рэцэптыўны ўзровень* пазначаны або адсутнасцю пытанняў, або іх недакладнай, невыразнай фармулёўкай.

Колькасныя паказчыкі выкананага задання наступныя: справіліся з заданнем 47,1% (прадуктыўны ўзровень), 52,9% прац адносяцца да рэцэптыўна-прадуктыўнага і рэцэптыўнага ўзроўняў. Высокі працэнт прац, аўтары якіх часткова выканалі заданне або не справіліся з ім, адлюстроўвае наступныя тэндэнцыі.

1) Фармулёўка пытанняў асэнсоўваецца вучнямі як адасобленае, асобнае заданне, не суадноснае з задачай адэкватна зразумець прапанаваны навуковы тэкст.

2) Пытанні вучняў, як правіла, не ўтрымліваюць асновы, крытэрыяў для родавай суаднесенасці лінгвістычнага паняцця: *Што з'яўляецца службовымі словамі? Што такое службовыя словы? У што пераходзяць службовыя словы? З чаго складаюцца службовыя словы? Чым з'яўляецца мова? Як выглядаюць службовыя словы? Што ўяўляюць сабой службовыя словы? Што гэта за службовыя словы? Чым з'яўляюцца службовыя словы? Чым з'яўляюцца службовыя словы ў лінгвістычнай літаратуры? Куды могуць пераходзіць службовыя словы?*

3) Шматлікія пытанні маюць характар падказак: *Службовыя словы зменныя ці нязменныя? Ці зменныя службовыя словы? Нязменныя службовыя словы ці не? Ці бываюць службовыя словы членамі сказа? Чым не з'яўляюцца службовыя словы ў сказе?*

4) Пытанні фармулююцца так, што адказ на іх прагназуецца як пацвярджэнне заяўленай інфармацыі: *Нязменныя ці не ўсе службовыя словы? Ці маюць службовыя словы яркая выражанае лексічнае значэнне? Ці характарызуюцца службовыя словы высокай частотнасцю ўжывання ў мове? Ці могуць службовыя словы пераходзіць у разрады словаўтваральных афіксаў?*

5) Фармулёўкі пытанняў аднастайныя, аднатыпныя паводле маўленчага афармлення. Як правіла, пры гэтым выкарыстоўваецца пыталыная часціца *ці*.

Чацвёрты зрээ канстатавальнага эксперыменту выяўляў узровень сфарміраванасці ўмення класці план. Як вядома, “фіксаваны папярэдні план уяўляе сабой згорнуты тэкст” [321, с. 249]. Прызнанне плана “правобразам” тэксту запатрабавала ўвядзення гэтай формы працы. Аналіз планаў, падрыхтаваных вучнямі, дэманструе розныя ўзроўні разумення, асэнсавання прачытанага (тэмы, асноўнай думкі, зместу, структуры адзінкі). Вынікі чацвёртага зрэзу канстатавальнага эксперыменту

наступныя: 42,2% вучняў выканалі заданне поўнасьцю або з асобнымі, неістотнымі памылкамі, 57,8% вучняў парушылі праз план прапорцыі паміж часткамі тэксту (іх працы адпавядаюць рэцэптыўна-прадуктыўнаму ўзроўню) або выканалі заданне фармальна, без устанаўлення сэнсавалагічнай узаемасувязі частак тэксту (рэцэптыўны ўзровень).

Крытэрыямі разумення тэксту (адпаведна асновай для вылучэння таго або іншага ўзроўню) праз складанне плана выступалі:

- тоеснасць (пры высокім), дапушчальнасць, прыдатнасць (пры нейтральным, сярэднім), неадпаведнасць (пры нізкім) узроўняў разумення інфармацыйнага зместу навуковага тэксту. Зазначым, што прадугледжвалася поліварыянтнасць маўленчага афармлення пунктаў плана;

- правільнае (няправільнае), поўнае (няпоўнае), дакладнае (недастаткова дакладнае) адлюстраванне асноўнай інфармацыі камунікатыўна значымых частак тэксту ў змесце плана. Пацвярджэннем такой адпаведнасці служаць аб'ектыўна вылучаныя “ланцужкі” фактаў, асноўных тэрміналагічных адзінак, апорных слоў, што праграмуюць змест агульнай структуры тэксту. Гэтыя інфармацыйныя ланцужкі, аформленыя як самастойныя пункты плана, выступаюць зыходнымі лініямі для перадачы зместу адзінкі;

- планы, суадносныя з узроўнямі разумення тэксту, у рознай ступені адпавядаюць не толькі зместавым, але і фармальна-структурным асаблівасцям адзінкі, што выяўляецца ў логіцы абзацнага членення тэксту, перадачы яго цэласнасці, узаемаабумоўленасці, прапарцыянальнасці і паслядоўнасці падзагалоўкаў.

Планы, аднесеныя да творчага ўзроўню, можна расцаніць як змястоўныя, яны адлюстроўваюць інфармацыйную структуру тэксту, фармулёўкі пунктаў адпавядаюць логіцы і структуры асноўных частак. Часткова выкананыя заданні маюць тыповыя недахопы: у планах апускаюцца кампазіцыйна значымыя мікратэмы (як правіла, прапускаюцца пачатак і заключэнне); у пунктах не адлюстроўваюцца апісальныя фрагменты, якія ўтрымліваюць істотную інфармацыю тэксту; некаторыя фармулёўкі маюць празмерна шырокую назву і не адпавядаюць зместу: *мова – скарбніца, працы вучоных, беларуская мова, гісторыя пачынання службовых слоў, часціны мовы, думкі вучоных, думкі і выказванні мовазнаўцаў, мова – скарбніца нашых думак*. Частка вучняў не выканала задання.

Тыповыя памылкі, дапушчаныя пры складанні плана, маюць наступны характар: парушэнне прапорцый паміж часткамі тэксту, неапраўданая дэталізацыя ўступнай або асноўнай часткі пры ігнараванні заключнай; пропуск зместава і кампазіцыйна значымых частак тэксту; пераважная фармулёўка пунктаў плана з дапамогай агульнаўжывальных слоў, пры гэтым ігнаруецца ўжыванне апорных лінгвістычных тэрмінаў; неадпаведнасць назваў пунктаў лінгвістычнаму зместу вучэбнага тэксту;

поўная неадпаведнасць абзацнаму члянэнню тэксту; фармальны характар плана або асобных пунктаў (*Уводзіны. Асноўная частка. заключэнне; Абагульненне; Вывад і абагульненне; Вывады*); незахаванасць паслядоўнасці пры падачы лінгвістычнай інфармацыі; няўменне адлюстроўваць мікратэмы ў назвах пунктаў плана; нелагічны абрыў на месце асноўнай часткі, адсутнасць пункта, суадноснага з заключнай інфармацыяй.

Паказальна, што ніхто з удзельнікаў эксперыменту не склаў складаны план тэксту, хаця ў адпаведнасці з дзейнымі праграмамі ўменне складаць гэты від плана павінна быць сфарміравана. Высокі працэнт планаў, адпаведных рэцэптыўнаму ўзроўню, можна растлумачыць адсутнасцю сістэмнай тэрміналагічнай працы, спарадычным характарам заданняў, што маюць на мэце выпрацоўку ўмення ранжыраваць, згортваць інфармацыйнае поле адзінкі.

Пятае заданне выяўляла ўменне складаць на аснове тэксту абагульняючую табліцу па тэме “Службовыя часціны мовы”. З заданнем справіліся 34,7% вучняў. Гэтая частка вучняў прадэманстравала ўменне ранжыраваць тэкставую інфармацыю паводле ступені значнасці, вылучаць неабходныя для табліцы графы, называць іх, выяўляць агульныя прыметы, характэрныя для службовых часцін мовы: *не змяняюцца, не маюць самастойнага лексічнага значэння, не з’яўляюцца членамі сказа*.

Шосты зрэз канстатавальнага эксперыменту ставіў за мэту зафіксаваць узровень умення афармляць прапанаваную інфармацыю ў форме пераказу зыходнага тэксту. *Вынікі пераказаў* дэманструюць наступныя колькасныя паказчыкі: справіліся з заданнем 41,4% вучняў. Аналіз пераказаў навуковых тэкстаў выяўляе наступныя тэндэнцыі:

- большасць вучняў, перадаючы змест навуковай адзінкі, кіруюцца ўласнай інтуіцыяй пры пабудове выказвання. Іх пераказы не выяўляюць ведання “тэхналогіі”, спосабаў дзейнасці пры стварэнні тэксту;
- вучнёўскія пераказы навуковага тэксту дэманструюць невысокі ўзровень актыўнага засваення і валодання лінгвістычнай тэрміналогіяй;
- створаныя другасныя тэксты сведчаць пра несфарміраванасць устойлівых навыкаў сэнсавага і структурнага аналізу зыходнага тэксту.

У працэсе правядзення эксперыменту паўстала пытанне адносна крытэрыяў ацэньвання вучнёўскіх пераказаў. Крытэрыі, замацаваныя ў сучаснай школьнай практыцы, традыцыйна арыентаваны на выяўленне дапушчаных памылак. Як вядома, у тэкстах навуковага стылю вядучая роля належыць інфармацыйнай функцыі. Пры гэтым маўленчае афармленне зместу набывае стандартныя формы, максімальна ўніфікуецца. Менавіта зместавы аспект дае права даследчыкам адводзіць сродкам выкладу (маўленчым канструкцыям) ролю інструментаў дзейнасці: “Тыя сродкі, якімі мы распараджаемся ў кожны канкрэтны момант зносін, хаця, бясспрэчна, і адлюстроўваюцца ў выніках камунікатыўнай дзейнасці, аднак

не спыняюць яе, не “ламаюць” механізм мэтаўстаноўкі. Гэты рухаючы механізм дзейнасці, пераадоляючы абмежаваныя магчымасці моўных сродкаў, пераўтварае і развівае іх, тым самым садзейнічаючы і развіццю мовы як сістэмы” [116, с. 94].

Звернемся да навуковай літаратуры, у якой распрацоўваюцца крытэрыі ацэньвання пераказаў. Так, Т.Я. Ембулаева вылучае чатыры ступені разумення зыходнага тэксту, паклаўшы ў аснову класіфікацыі ўстаноўку А.А. Смірнова на ўзровень выкарыстання “ўласнай мовы”, уменне пераадолець уплыў, “скаванасць” аўтарскай формай выкладу. Так, даследчыца дыферэнцыруе чатыры ступені валодання матэрыялам:

I ступень – адпаведнасць літаратурным нормам і свабодны пераказ адэкватна ўспрынятых палажэнняў тэксту;

II ступень – адэкватная перадача зместу шляхам узнаўлення “аўтарскай мовы”, нязначныя маўленчыя недакладнасці альбо нешматлікія адхіленні пры спробе змяніць фармулёўкі арыгінала;

III ступень – абмежаванасць мовай першакрыніцы, свабодны выклад думак пры наяўнасці зместавых і маўленчых памылак;

IV ступень – няўменне перадаць сутнасць прачытанага [120, с. 6].

Прыведзеная дыферэнцыяцыя ўзроўняў адэкватнасці пераказаў уяўляе сабой крок наперад у параўнанні з традыцыйнымі паказчыкамі, паколькі ўлічвае не толькі моўны, але і зместавы аспекты вучнёўскіх прац. Аднак у аснову ацэнкі пакладзены дамінуючы псіхалінгвістычны крытэрыі – ступень дакладнасці разумення тэксту, які дапаўняецца паказчыкамі маўленчага афармлення. Вылучаныя крытэрыі не выступаюць раўназначнымі і раўналежнымі, што ў пэўнай ступені зніжае іх лінгваметадычную вартасць. Што да сфармуляванага паказчыка – “абмежаванасць мовай першакрыніцы”, то ён з традыцыйных пазіцый бачыцца размытым, непаслядоўным, непераканаўчым. Так, яшчэ В.І. Чарнышоў даваў слушныя парады настаўнікам-славеснікам: “Калі вучань гаворыць блізка да кнігі, не перашкаджайце яму: хай ён засвойвае тыя моўныя звароты, якія належаць Крылову, Пушкіну, Тургеневу, Чэхаву, не прымушайце яго перадаваць “сваімі словамі” дакладныя і мастацкія выразы вялікіх знаўцаў і майстроў роднага слова” [190, с. 319]. Думаецца, гэтая парада справядлівая не толькі ў адносінах да мастацкіх, але і навуковых тэкстаў, пры пераказе якіх дакладнасць, актыўнае аперыраванне тэрмінаадзінкамі – адна з умоў паўнацэннай перадачы зместу. Адпаведна крытэрыі для ацэнкі пераказаў павінны выпрацоўвацца на аснове прыведзеных пазіцый.

З улікам гэтага за вядучы крытэрыі пры ацэнцы пераказаў возьмем “адэкватнасць перадачы сэнсавай інфармацыі” (Т.М. Дрыдзе). Адпаведна вылучаем наступныя ўзроўні прадуктыўна-рэпрадуктыўнай дзейнасці вучняў пры пераказе навуковага тэксту:

- *рэцэптыўны*: неадэкватная перадача зместу, пропуск вядучай, значымай інфармацыі, скажэнне або поўнае ігнараванне моўных фактаў, выразная тэндэнцыя да поўнага капіравання тэксту;

- *рэцэптыўна-прадуктыўны*: адсутнасць разумення камунікатыўнай задачы аўтара, падмена асноўных ідэй літаральным узнаўленнем зместу, пералічэнне адзінкавых фактаў без спробы абагульнення, дэманстрацыя няўмення рабіць вывады;

- *прадуктыўны*: захаванне асноўных палажэнняў, ідэй, пазіцыі аўтара, зместавых і структурных характарыстык тэксту;

- *творчы*: адэкватная інтэрпрэтацыя структурна-сэнсавай цэласнасці тэксту, уразуменне мэты паведамлення, захаванне пры пераказе ўсіх тыпаў навуковай інфармацыі (логіка-тэарэтычнай, фактаграфічнай, ацэначнай), лагічная арганізацыя выказвання.

Абагульняючыя вынікі канстатавальных зрэзаў эксперымента прадстаўлены ў табліцы 3.1.

Табліца 3.1 – Вынікі заданняў канстатавальнага эксперымента

Заданне канстатавальнага эксперымента	Правільна выканалі заданне (%)
Вызначэнне стылю маўлення і тыпу прапанаванага тэксту. Акрэсліванне зместу тэрмінаў <i>стыль маўлення, тып тэксту</i>	54,8% 37,4%
Выпісванне лінгвістычных тэрмінаў з тэксту, вытлумачэнне іх	33,9%
Фармулёўка пытанняў, адказы на якія раскрываюць змест тэксту	47,1%
Складанне плана да прапанаванага тэксту	57,8%
Складанне на аснове тэксту абагульняючай табліцы пад назвай “Службовыя часціны мовы”	34,7%
Пісьмовы пераказ тэксту	41,4%

Як сведчаць прыведзеныя ў табліцы 3.1 вынікі канстатавальнага эксперымента, *першае заданне* выяўляе дастаткова высокі ўзровень яго выканання. 54,8% вучняў прадэманстравалі засваенне маўленчых паняццяў.

Аналіз *другога задання* пацвярджае, што вучні ў пераважнай ступені валодаюць лінгвістычнай тэрміналогіяй на рэцэптыўным узроўні.

Вынікі *трэцяга задання* наступныя: 47,1% сфармуляваных вучнямі *пытанняў да навуковага тэксту* суадносяцца з рэцэптыўна-прадуктыўным і рэцэптыўным узроўнямі разумення вучэбнай інфармацыі. Гэтыя вынікі

служаць падставай для арганізацыі навучальнага эксперыменту з улікам наступных момантаў:

– іерархія, паслядоўнасць прапанаваных да тэксту пытанняў у сённяшніх падручніках, як правіла, не адлюстроўваюць логікі перадачы і разгортвання інфармацыі;

– вучні не бачаць у навуковым тэксце падручніка рацыянальнай асновы для пытанняў, звязаных з лагічнымі аперацыямі, мэта якіх класіфікаваць, спарадкаваць разнастайныя моўныя матэрыялы (абагульненне лінгвістычных з’яў, іх сістэматызацыя, супастаўленне, выяўленне прычынна-выніковых адносін, структураванне вучэбнай інфармацыі і г.д.);

– самастойная пастаноўка пытанняў мае рацыянальную аснову толькі ў тым выпадку, калі вучань валодае базавымі ведамі па тэорыі тэксту. У адваротным выпадку тэкст не ўсведамляецца і не ўспрымаецца як сэнсава-структурнае цэласнае ўтварэнне з выразнай камунікатыўнай задачай. Адпаведна пытання да тэксту не адлюстроўваюць сэнсава-структурнай асновы засваення навуковай інфармацыі.

Вынікі выканання *чацвёртага задання* – складзіце план да прапанаванага тэксту – даюць падставу для наступных сцвярджэнняў: без спецыяльна арганізаванай працы ў значнай частцы старшакласнікаў застаецца несфарміраваным уменне асэнсоўваць вучэбны тэкст, бачыць у ім сэнсава-структурнае адзінства. Падручнікі па мове, унікаючы інфармацыі адносна алгарытму складання плана тэксту (адпаведна дапаможнікі, не прапануючы разгорнутай, дэталёвай метадыкі навучання), накіроўваюць вучняў на інтуітыўны, фармальны шлях фарміравання гэтага ўмення альбо на механічнае капіраванне чужога вопыту, выкарыстанне памятак, парад, падрыхтаваных з улікам прыватных рэкамендацый.

Пятае заданне высвечвае актуальнасць праблемы прадстаўлення лінгвістычнай інфармацыі не толькі ў вербальных, але і ў авербальных вучэбных тэкстах. *Шостае заданне* патрабавала стварэння пісьмовага пераказу тэксту на аснове зыходнага. Вынікі вучнёўскіх пераказаў (справіліся з заданнем 41,4% вучняў) пацвярджаюць невысокі ўзровень сфарміраваных уменняў адэкватнага сэнсавага і структурнага аналізу зыходнага тэксту. Пераказы, як правіла, дэманструюць няўстойлівы ўзровень засваення і валодання лінгвістычнай тэрміналогіяй. Фармальнасць адпаведных уменняў прыводзіць да таго, што 30–40% тэкставай інфармацыі застаецца не выяўленай і не задзейнічанай пры пераказе.

Выкананне заданняў канстатавальнага эксперыменту выяўляе наступныя “праблемныя” аспекты працы з вучэбнымі тэкстамі:

- у старшых класах неабходна ўзмацніць тэрміналагічную працу. Так, адказы 62,6% вучняў на 1-е заданне сведчаць пра адсутнасць, несфарміраванасць базавых уменняў па перапрацоўцы лінгвістычнай інфармацыі вучэбнага тэксту, частотнай з’яўляецца падмена навуковага

азначэння павярхоўным або няпоўным пералічэннем выключна фармальных адзнак;

- толькі 33,9% удзельнікаў эксперыmenta прывялі азначэнні, адэкватныя зместу і структуры лінгвістычнай адзінкі. Адказы астатніх вучняў не ўтрымліваюць размежавання родавага/відавага кампанентаў, вызначаюцца скіраванасцю на неістотныя, фармальныя прыметы навуковага паняцця;

- з заданнем *сфармуляваць пытанні да вучэбнага тэксту* справіліся 47,1% вучняў, чые пытанні засведчылі належны ўзровень разумення зместу і ўнутранай арганізацыі тэксту. Большасць адказаў прадэманстравалі пытанні, адказы на якія патрабавалі ўзнаўлення паверхневай інфармацыі;

- 42,2% вучняў падрыхтавалі планы, якія адлюстроўвалі інфармацыйныя лініі тэксту, адпавядалі логіцы і структуры асноўных частак. Аднак 57,8% парушылі праз план прапорцыі паміж часткамі тэксту або выканалі заданне фармальна, без выяўлення сэнсава-лагічнай узаемазвязі частак тэксту;

- толькі 34,7% вучняў правільна выканалі заданне *скласці на аснове тэксту абагульняючую табліцу*;

- з заданнем *пераказаць навуковы тэкст* паспяхова справіліся 41,4% вучняў. Іх працы пазначаны адэкватнасцю інфармацыі зыходнага тэксту, захаваннем яго зместавых і структурных асаблівасцей. Астатнія створаныя пераказы сведчаць пра несфарміраванасць устойлівых навыкаў сэнсавага і структурнага аналізу першаснага тэксту.

Аналіз вынікаў канстатавальнага эксперыmenta дазваляе меркаваць, што прычынамі выяўленых недахопаў з'яўляюцца:

- * адсутнасць у школьнай практыцы сістэматычнай мэтанакіраванай працы па фарміраванні тэкставых ўменняў;

- * малаколькасныя заданні, арыентаваныя на працу з лінгвістычнай тэрміналогіяй, прадугледжваюць узнаўленне прапанаваных азначэнняў, правіл, тэарэтычных звестак, а не навучанне спосабам дзейнасці з мовазнаўчымі тэрмінамі, фактамі, з'явамі;

- * уменне аналізаваць і ствараць вучэбныя тэксты фарміруецца пераважна практычным шляхам, з апорай на эмпірычны вопыт;

- * няцэласнасць, фармальнасць тэрміналагічных ведаў вучняў тлумачыцца фрагментарнасцю працы з лінгвістычнымі паняццямі, з агульнанавуковай лексікай, шырэй – з вучэбнымі тэкстамі.

Дадзеныя канстатавальнага эксперыmenta пацвярджаюць неабходнасць распрацоўкі метадыкі фарміравання ўменняў, скіраваных на асэнсаванне, разуменне інфармацыі вучэбных тэкстаў. У некаторых выпадках, як сведчаць якасна-колькасныя паказчыкі вынікаў эксперыmenta, гэтая праца мае эпізадычны характар.

3.2 Зыходныя палажэнні, змест, этапы і арганізацыя навучальнага эксперыменту

Першае дзесяцігоддзе XXI стагоддзя пазначана станаўленнем катэгорый кампетэнцыя/кампетэнтнасць у тэорыі і практыцы навучання беларускай мове. Сённяшні этап развіцця моўнай адукацыі характарызуецца тым, што шматлікія даследаванні вылучаюць, дэталізуючы паняцце, ад 3 да 30 яе разнавіднасцей кампетэнцыі (напрыклад, працы А.І. Субета). Працэс навучання пры гэтым разглядаецца як фарміраванне *кампетэнцыі* (нормы, зададзенай вучэбнай праграмай) і *кампетэнтнасці* як выніковага адукацыйнага прадукта.

Большасць вучоных сыходзяцца на тым, што кампетэнтнасць падыход у кантэксце трактоўкі вучэбных дасягненняў арганічна ўзаемазвязаны з ідэямі камунікатыўнай метадыкі ў выкладанні мовы (А.А. Быстрова, Т.К. Данская, С.І. Львова, Я. І. Пасаў, Л.В. Чарапанова і інш.). Тэорыя кампетэнтнасці была заклікана вырашыць супярэчнасць паміж “неадпаведнасцю падрыхтоўкі выпускнікоў адукацыйных устаноў і запытамі грамадства, патрэбнасцямі рынку працы” [132, с. 15]. Сярод шматлікіх у сучаснай навуковай літаратуры азначэнняў мы вылучаем пазіцыю А.В. Хутарскога, паводле якой *кампетэнтнасць* расцэнчваецца як “валоданне чалавекам адпаведнай кампетэнцыяй, што ўключае яго асобныя адносіны да прадмета дзейнасці”, а *кампетэнцыя* разглядаецца як “сукупнасць узаемазвязаных якасцей асобы (ведаў, уменняў, навыкаў, спосабаў дзейнасці), зададзеных у адносінах да пэўнага круга прадметаў і працэсаў, неабходных для якасна прадуктыўных дзеянняў” [361, с. 60]. З гэтых пазіцый неправамерна сцвярджаць, што кампетэнцыі прыйшлі на змену ведам. Паняцце кампетэнцыі мае шэраг адрозненняў ад традыцыйных ЗУНаў. Галоўнае адрозненне ў тым, што кампетэнцыя падразумявае “ўзаемазвязаныя якасці асобы – веда, уменні, навыкі і спосабы дзейнасці” [132, с. 7]. Спосабы дзейнасці ў рэчышчы кампетэнтнаснага падыходу ўсведамляюцца як найважнейшы кампанент умення. Пры гэтым “засваенне спосабаў дзейнасці мае на ўвазе асэнсаванне зместу, структуры і паслядоўнасці вучэбных дзеянняў” [367, с. 213].

У рэчышчы кампетэнтнаснага падыходу вылучым ролю і месца *тэкставай кампетэнцыі* і яе дыялектычныя сувязі з іншымі відамі кампетэнцый у моўнай адукацыі вучняў. Перш за ўсё адзначым, што пры разглядзе кампетэнтнасці як асновы любой дзейнасці вучоная выдзяляюць наступныя абавязковыя кампаненты: “*Веда*, якія знаходзяцца ў аснове выбару спосабу ажыццяўлення адпаведнай дзейнасці, *вопыт* паспяховай рэалізацыі дзейнасці на базе ведаў, *пазітыўную матывацыю* да праяўленняў кампетэнцыі, *асобныя якасці*, якія садзейнічаюць эфектыўнаму вырашэнню адпаведных праблем” [252, с. 78].

Зыходзячы з саставу абавязковых кампанентаў, задач сучаснай моўнай адукацыі, з улікам праведзеных даследаванняў, у якіх вылучаецца тэкставая кампетэнцыя (Н.А. Іпалітава, Ж.В. Караленка, Т.В. Кошачкіна, Н.Ш. Сайфутдзінава, І.В. Салосіна, Г.А. Сідарава), акрэслім аспекты, істотныя для вызначэння сутнасці тэкставай кампетэнцыі як інтэграванага паняцця:

- сучасная моўная адукацыя ставіць за мэту фарміраванне асобы, якая валодае тэкставай кампетэнцыяй, – уменнямі аналізаваць і ствараць тэксты ў розных відах маўленчай дзейнасці;

- лінгвістычныя, метадычныя асаблівасці тэксту вызначаюць яго вядучую ролю ў фарміраванні маўленчай дзейнасці. Працэс навучання падразумявае рознааспектную дзейнасць на аснове тэксту як аптымальнай дыдактычнай асновы;

- сфарміраваныя ўменні працы з тэкстам асабліва значымыя на завяршальным этапе навучання ў школе як неабходныя для далейшай вучобы і прафесійнай дзейнасці;

- у аснове тэкставай кампетэнцыі знаходзіцца паняцце пра тэкставую дзейнасць як здольнасць адэкватна ўспрымаць, разумець тэксты (як у друкаванай, так і ў электроннай формах), выкарыстоўваць тэкставую інфармацыю для дасягнення ўласных і прафесійных мэтаў. Метадалагічная значнасць падобных уменняў актуалізуецца ў сённяшніх умовах. Так, Л.А. Худзенка перакананая, што “паспяхова сацыякультурная адаптацыя выпускніка сучаснай школы ў інфармацыйным грамадстве немагчымая без сфарміраванага ўмення працаваць з інфармацыяй” [360, с. 3];

- тэкставая кампетэнцыя забяспечвае тэкставую дзейнасць асобы (А.Г. Баранаў, Н.С. Болатнава, Т.М. Дрыдзе і інш.). Зазначым, што асобныя даследчыкі (напрыклад, А.Г. Баранаў) ставяць знак тоеснасці паміж паняццямі “пазнавальна-камунікатыўная дзейнасць” і “тэкставая дзейнасць”. Некаторыя вучоныя лічаць, што ў метадычных адносінах гэтыя паняцці не раўнацэнныя: “Пад тэкставай кампетэнцыяй мэтазгодна разумець сукупнасць толькі тых уяўленняў, ведаў і навыкаў, якія забяспечваюць прадукцыраванне тэкстаў..., дэманструюць валоданне нормаў тэкстаўтварэння [118, с. 201]. Мы пад *тэкставай дзейнасцю* разумеем дзейнасць, арыентаваную на адэкватнае ўспрыманне і разуменне інфармацыі з мэтай яе выкарыстання для аналізу чужых і стварэння ўласных тэкстаў;

- неабходнасць увядзення паняцця тэкставай кампетэнцыі тлумачыцца арыентаванасцю сучаснай адукацыі на дасягненне метапрадметных, універсальных вынікаў, паколькі ўзнаўленне, перадача, трансфармацыя тэкставай інфармацыі з’яўляецца неабходным элементам любой дзейнасці;

▪ вучэбны тэкст выступае ў якасці лінгваметадычнага эталона ў працэсе фарміравання тэкставай кампетэнцыі з улікам таго, што: вучэбны тэкст ствараецца з мэтай інтэрпрэтацыі заключанай у ім інфармацыі, частковага або поўнага яе ўзнаўлення (рэпрадуктыўная дзейнасць); вучэбны тэкст выступае стымулам для арганізацыі прадуктыўнай дзейнасці;

▪ вучэбны тэкст выступае асновай рэцэптыўнай і прадуктыўнай маўленчай дзейнасці. У сучаснай моўнай адукацыі агульнапрызнаная прыярытэтная пазіцыя тэксту як мэты, асновы і сродку навучання.

Вучэбны тэкст як аснова працы з інфармацыяй мае багаты лінгвакамунікатыўны патэнцыял, пад якім разумеецца шматмернае, шматфункцыянальнае выкарыстанне адзінкі: а) у якасці навучальнага, развіццёвага маўленчага асяроддзя; б) як крыніцы новых ведаў; в) як базы фарміравання моўных і маўленчых уменняў; г) як кампанента працэсу дыялагізацыі навучання; д) як сродку фарміравання каштоўнасных адносін да мовы; дж) як лінгвамаўленчага эталону, мадэлі для аналізу чужых тэкстаў і стварэння ўласных. Некаторыя вучоныя паняцце тэкставай кампетэнцыі трактуюць як састаўную частку (субкампетэнцыю) лінгвістычнай: “Тэкставая кампетэнцыя, якая ўваходзіць у састаў лінгвістычнай кампетэнцыі, – гэта здольнасць вучня да сэнсавай апрацоўкі інфармацыі тэксту, якая выдзяляецца і ўсведамляецца ў выніку розных відаў чытання” [168, с. 17].

Нам бачыцца мэтазгодным разглядаць тэкставую кампетэнцыю як самастойную катэгорыю, паколькі вынікі сучаснай моўнай адукацыі асэнсоўваюцца не як аб’ём засвоеных ведаў, а як узровень сфарміраванасці ўніверсальных уменняў на аснове працы з вучэбнымі тэкстамі. Тым больш, што ў навукавай літаратуры актыўна выкарыстоўваюцца тэрміны “тэкставая дзейнасць” (Ю.А. Бабайкіна, Н.С. Болатнава, Т.М. Дрыдзе, Г.А. Сідарава), “тэкставыя ўменні” [28], “тэкставыя памылкі” [118], тэкставыя здольнасці” [316].

Сённяшнія праграмы і падручнікі па мове, як вядома, фармулююць і рэалізуюць такія асноўныя задачы, як фарміраванне моўнай, камунікатыўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі. Аднак паглыбленне, дэталізацыя паняцця кампетэнцыя лагічна прыводзяць да дыферэнцыяцыі, вылучэння яго шматлікіх разнавіднасцей. Найбольш актыўна даследуюцца: моўная, лінгвістычная, маўленчая, камунікатыўная, сацыякультурная, краіназнаўчая (або этнакультурознаўчая) кампетэнцыі. У найноўшых метадычных працах выдзяляюцца правапісная, фанетычная, граматычная, рытарычная і іншыя разнавіднасці кампетэнцыі.

Ускладненне і ўдакладненне навуковага паняцця на пэўным этапе выклікае супрацьлеглую тэндэнцыю – вылучыць інтэграваную адзінку, спалучыўшы, аб’яднаўшы ў ёй састаўныя кампаненты праз раўналежны тэрмін. На нашу думку, імкненне развесці, дыферэнцыраваць разнавіднасці

кампетэнцыі прыводзіць да сінтэзу і накладання паняццяў, паколькі тэкставыя ўменні развіваюцца ў выніку засвоенасці правілаў моўнай сістэмы. Тым больш, што цяжка, мабыць, і немагчыма пры непасрэдных зносінах вызначыць, што прадыктавана вопытам маўленчай практыкі, што – веданнем лінгвістычных правілаў. Аптымальным у кантэксце нашага даследавання бачыцца ўвядзенне паняцця тэкставай кампетэнцыі. Чым выклікана, на нашу думку, неабходнасць актуалізацыі гэтага паняцця?

Па-першае, вычляненне тэарэтычных састаўных навуковага паняцця, як правіла, перажывае складаны градуіраваны працэс пошукаў унутранага, глыбіннага сэнсу. Аднак дэталізацыя паняцця ў аб’ёме 15–30 разнавіднасцей кампетэнцыі можа мець толькі тэарэтычную цікавасць. У практычным плане звесці гэтую стракатасць, разнароднасць у адно цэлае ўяўляе сабой малапрадуктыўную задачу. Спробы развесці моўную, маўленчую, камунікатыўную, тэкставую кампетэнцыі яскрава выяўляюць немагчымасць прынцыповага размежавання задач і аспектаў моўнай адукацыі, мэта якой – “рознабаковае развіццё моўнай асобы .., авалодванне ўніверсальнымі тэхнікамі засваення, перапрацоўкі і перадачы маўленчай інфармацыі” [232, с. 28]. Тым больш, што прыхільнікі дыферэнцыяцыі самі дэманструюць сінтэзаванасць, узаемазвязанасць, арганічнасць розных відаў кампетэнцый праз сэнсава блізкія варыянты азначэнняў, напрыклад: “Моўная кампетэнцыя – авалодванне вучнямі моўнымі адзінкамі, што функцыянуюць у маўленні, уменнямі выкарыстоўваць моўныя сродкі *ва ўласнай маўленчай практыцы*”; маўленчая кампетэнцыя – авалодванне вучнямі маўленчай тэорыяй і *маўленчымі ўменнямі для стварэння звязных выказванняў*” [232, с. 29]. Часам азначэнні лінгвістычнай і камунікатыўнай кампетэнцый тоесныя паводле сваёй сутнасці: “Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі школьнікаў падразумявае авалоданне моўнымі сродкамі з пункту погляду іх прызначэння, прымянення, выкарыстання ў розных відах маўленчай дзейнасці” [231, с. 11]. Перспектыўным бачыцца ўвядзенне інтэграванай адзінкі, што адлюстроўвае істотныя, канстытутыўныя характарыстыкі. У гэтых адносінах тэкставая кампетэнцыя расцэньваецца намі як комплекснае паняцце, базіснымі састаўнымі якога выступаюць веданне сістэмы мовы (моўная кампетэнцыя) і ўменне адэкватна ўспрымаць, аналізаваць чужыя і прадуцыраваць, карэкціраваць уласныя тэксты (камунікатыўная кампетэнцыя).

Па-другое, тэкставыя ўменні на сённяшні дзень кваліфікуюцца як вядучыя, універсальныя, інтэлектуальныя. Міжнародныя даследаванні адукацыйных дасягненняў вучняў PISA, PIRLS прадэманстравалі запатрабаванасць уменняў шукаць, распазнаваць, інтэрпрэтаваць інфармацыю, захоўваць логіку, паслядоўнасць пры выкарыстанні вербальных і візуальных кампанентаў тэксту з мэтай дасягнення камунікатыўных задач [253, с. 25]. У праведзеных даследаваннях самы

высокі ўзровень вучэбных дасягненняў дэманстраваў разуменне зместу складанага тэксту, уменне даць уласную ацэнку прапанаванай інфармацыі, сфармуляваць гіпотэзу, зрабіць вывад. У сярэднім гэта аказалася даступным для 10% 15-гадовых падлеткаў усіх краін, што прымалі ўдзел у абследаванні. У краінах-лідарах такіх вучняў было ад 15 да 19%, у Расіі – усяго 3% [330, с. 8].

Самы нізкі ўзровень вучэбных дасягненняў у праведзеных даследаваннях выяўляў базавыя элементарныя ўменні, напрыклад, знайсці ў тэксце патрэбную інфармацыю, вызначыць асноўную тэму або ідэю. Ва ўсіх краінах адзначана колькасць вучняў, што прадэманстравалі самыя нізкія паказчыкі. У сярэднім такія вучні склалі 6%, у Расіі – 9% [330, с. 9]. Як бачым, уменне працаваць з тэкстам, выконваць комплексныя заданні на яго аснове, рабіць крытычны аналіз інфармацыі правамерна лічыцца адным з самых запатрабаваных, неабходным для паспяховай адаптацыі ў сучасным свеце. Невыпадкова “фарміраванне навыкаў самастойна працаваць з такой моўнай адзінкай, як тэкст, успрымаецца сёння як найважнейшая задача школьнай моўнай адукацыі” [282, с. 118].

Па-трэцяе, з псіхалінгвістычнага пункту погляду тэкставая кампетэнцыя можа быць акрэслена як гатоўнасць вучня ў адпаведнасці з канкрэтнай сітуацыяй арганізоўваць сваю маўленчую дзейнасць у рэцэптыўных і прадуктыўных відах.

Па-чацвёртае, тэкставая кампетэнцыя на сённяшні дзень арганічна ўключае інфармацыйную састаўную. Ва ўмовах вучэбнай камунікацыі праблема фарміравання тэкставай кампетэнцыі лагічна перарастае ў праблему працы з тэкстам. Дэклараваны тэкстацэнтрычны прынцып выкладання мовы часам разумеецца надзвычай спрошчана: як пераважнае выкарыстанне тэкстаў замест практыкаванняў на аснове слоў, словазлучэнняў, асобных сказаў. Аднак гэта фармальны бок праблемы. Праца з тэкстамі ў сённяшнім падручніку не прадстаўлена сістэмна. Адсутнасць выверанай метадыкі працы з тэкстам прыводзіць да абсалюту рэпрадуктыўных формаў: *прачытайце і перакажыце (раскажыце, адкажыце на пытанні), пра што гаворыцца ў тэксце. Ці спадабалася вам апавяданне?* і інш., што, у сваю чаргу, вядзе да адсутнасці ў вучняў унутранай патрэбы зносін на аснове заключанай інфармацыі. Належная праца з тэкстам адэкватная ідэя камунікатыўна-дзейнаснага падыходу пры ўмове, калі тэкст успрымаецца як ведавая і дзейнасная аснова.

Па-пятае, сённяшняя тэкставая аснова падручнікаў па мове не выклікае нараканняў. Этнакультурная, культуралагічная арыентацыя вучэбных тэкстаў варта адназначнага адабрэння. Аднак часам гэтая сума тэкстаў уяўляе сабой “склад” лінгвістычнай інфармацыі. Наспела патрэба тэарэтычна абгрунтаваць і ўкараніць у практыку выкладання сістэму фарміравання тэкставых уменняў. На думку прафесара Л.А. Мурынай, “школьны курс мовы, прадстаўлены ў падручніках, грунтуецца на

запамінанні фармулёвак, правіл і знаёмстве вучняў з самымі простымі прыёмамі, што дазваляюць аўтаматычна прымяняць правілы... Аўтар падручніка (услед за ім і настаўнік) паведамляе фактычна ўласныя вывады, адаптаваныя для дзіцячага ўспрымання, выключаючы самае істотнае: якім спосабам атрыманы вывады” [230, с. 10–11]. З гэтых пазіцый тэкставая дзейнасць павінна забяспечваць працэсуальны аспект навучання, у якім пераважае не фармальнае запамінанне інфармацыі, а працэс фарміравання ўменняў на аснове ведаў. Назапашванне, актывізацыя спосабаў дзейнасці ствараюць аптымальныя ўмовы для аналізу чужых тэкстаў і падрыхтоўкі ўласных на ўзор або па мадэлі, прапанаванай падручнікам.

Па-шостае, XXI стагоддзе характарызуецца як эпоха адукацыйных і інфармацыйных тэхналогій. Галоўнай рухаючай сілай, што вызначае развіццё сучаснага постіндустрыяльнага грамадства, з’яўляецца інфармацыя, якая набывае прыярытэтнае значэнне ў параўнанні з іншымі рэсурсамі. Менавіта інфармацыя, інтэлектуальны капітал вызначаюць развіццё, абумоўліваюць дзяржаўную палітыку, магчымасці кожнай асобы. Сцвердзілася ўяўленне аб інфармацыйным грамадстве, якое заснавана на ўменні перапрацоўваць (у шырокім сэнсе гэтага слова) інфармацыю. Пры гэтым вучэбная дысцыпліна як сукупнасць лінгвістычных ведаў уяўляе сабой інфармацыйнае поле, адзінкай якога з’яўляецца тэкст. Аб’ектам трансляцыі пры гэтым выступае тэкст як універсальная форма захавання інфармацыі, як аснова для мадэліравання вучэбнага працэсу. Адпаведна пазнавальная дзейнасць на ўроках мовы мысліцца як праца з інфармацыяй, заключанай у тэксце.

Такім чынам, кампетэнтнасны падыход да навучання мове абумоўлівае змест і структуру тэкставай кампетэнцыі. Яе аснову складаюць веды, уменні і спосабы дзейнасці, якімі павінны валодаць вучні для рацыянальнай шматаспектнай працы з тэкстам. Адэкватныя вынікі кампетэнцыі залежныя “не толькі ад выражэння структурна-кампазіцыйнага і зместавага планаў вучэбных тэкстаў, але і ад таго, як арганізуецца праца па ўспрыманні і асэнсаванні вучэбнай інфармацыі” [76, с. 8]. Структура *тэкставай кампетэнцыі* ўяўляе сабой іерархію кампанентаў: тэкстазнаўчая тэорыя – *веды пра тэкст*, акрэсленыя праграмай (напрыклад, тэкст як адзінка сінтаксісу і звязнага маўлення; асноўныя прыметы тэксту: сэнсавае і граматычнае адзінства, звязнасць, завершанасць; лексічныя, марфалагічныя, сінтаксічныя сродкі арганізацыі тэксту і г.д.); *спосабы дзейнасці*, якімі павінен валодаць вучань для працы з тэкстам; *тэкставыя ўменні*, якія ў кантэксце нашага даследавання мы разумеем як гатоўнасць да працы па інтэрпрэтацыі і стварэнні выказванняў. У сувязі з тым, што вучэбная інфармацыя ў сваім закончаным варыянце афармляецца ў выглядзе тэксту, уменні па яе перапрацоўцы расцэньваюцца намі як *тэкставыя*. У выніку ўменне слухаць мы трактуем як уменне разумець інфармацыю, успрынятую на слых, уменне чытаць – як уменне

ўсведамляць звесткі, заключаныя ў пісьмовым тэксе, уменне гаварыць і пісаць – перадаваць інфармацыю ў вуснай і пісьмовай формах. Такім чынам, пад *тэкставымі* разумеем уменні, арыентаваныя на дэталёвую працу з вучэбнымі тэкстамі: засваенне зместу тэксту, яго разуменне, знаходжанне і ранжыраванне інфармацыі, яе інтэрпрэтацыя, ацэнка.

Вылучэнне тэкставай кампетэнцыі мэтазгоднае ў кантэксце дыдактычных функцый вучэбнага тэксту. Так, адной з вядучых функцый выступае інфармацыйная, якая падразумявае “фіксацыю прадметнага зместу адукацыі і відаў дзейнасці, якія павінны быць сфарміраваны пры вывучэнні школьных прадметаў і засваенні абавязковага аб’ёму інфармацыі” [110, с. 59]. З пазіцыі тэкставай кампетэнцыі інфармацыйная функцыя прадвызначаеца роляй вучэбнага тэксту як носьбіта зместу моўнай адукацыі.

Безумоўна, трэба агаварыць адзінства састаўных тэкставай і камунікатыўнай кампетэнцый. Гэтая агульнасць абумоўлена прагматычнай і камунікатыўнай сутнасцю інтэграванага зместу адзінкі – тэксту. Адпаведна тэкставая кампетэнцыя мае агульныя кампаненты з моўнай, паколькі веданне правіл, уменні іх прымяняць на практыцы выступаюць перадумовай ажыццяўлення тэкставай дзейнасці. Неабходным састаўным кампанентам тэкставай кампетэнцыі выступаюць *рэфлексійныя ўменні* вучняў. Адначым актуальнасць фарміравання падобных уменняў. Так, паводле дадзеных праведзенага анкетавання педагогаў і вучняў, 28% рэспандэнтаў сярод асноўных цяжкасцей пры вывучэнні прадмета называюць “адсутнасць умення аналізаваць уласную вучэбную дзейнасць, кантраляваць яе вынікі” [290, с. 5]. У сістэме працы з вучэбным тэкстам фарміруецца неабходнасць засваення прыёмаў аналізу гатовых тэкстаў, маўленчых сродкаў, з дапамогай якіх рэалізуецца асноўная думка, аўтарская задума. Асэнсаваныя, усвядомленыя спосабы тэкставай дзейнасці з’яўляюцца вынікам працы з чужымі тэкстамі і асновай для стварэння ўласных. Метадычная сутнасць рэфлексійных уменняў трактуецца як уменне асэнсоўваць маўленчы вопыт, уменне кантраляваць логіку і спосабы ўласнай дзейнасці, уменне ўсведамляць спецыфіку моўных з’яў, фіксаваць увагу на дапушчаных памылках, аналізаваць іх прычыны, прагназаваць адэкватныя прыёмы працы з чужымі і ўласнымі тэкстамі.

Такім чынам, тэкставая кампетэнцыя разглядаецца як цэласнае паняцце, як сінтэз кампанентаў моўнай і камунікатыўнай кампетэнцый. Рацыянальнасць сінтэзу кампетэнцый пацвярджаецца інтэгратыўным паказчыкам – уменнем аналізаваць чужыя і ствараць уласныя тэксты ў адпаведнасці з сітуацыяй, сферай, задачай і маўленчымі сродкамі зносін. Улічваючы, што кампетэнтнасны падыход падразумявае выразную арыентацыю не толькі на веды, уменні і навыкі, але і на спосабы дзейнасці, мы прапануем наступнае азначэнне адзінкі. Тэкставая кампетэнцыя –

сукупнасць лінгвістычных і маўленчых ведаў, тэкставых уменняў і рацыянальных спосабаў дзейнасці, станоўчага маўленчага вопыту, што забяспечваюць паўнацэнную дзейнасць, скіраваную на ўспрыманне, інтэрпрэтацыю “гатовых” і стварэнне ўласных тэкстаў. Уменні, скіраваныя на працу з інфармацыяй, заключанай у тэксце, на сённяшні дзень расцэньваюцца як выніковыя, метапрадметныя. Тэкставая кампетэнцыя мае на ўвазе не толькі сукупнасць ведаў, уменняў і навыкаў у аспекце ўспрымання, стварэння тэксту, але і агульную культуру, што ўключае ўсе віды працы з інфармацыяй. Прагматычная каштоўнасць састаўных кампетэнцый заключаецца ў тым, што змест і аб’ём яе базавых элементаў дазваляе звесці бясконцае мноства тэкстаў да пэўнага тэкстатыпу. Інфармацыйны састаўная мае на ўвазе засваенне абагульненых спосабаў працы з тэкставай інфармацыяй: атрыманне, назапашванне, кадзіраванне, перапрацоўку, стварэнне новай, перадачу і практычнае прымяненне. Змест, уласцівасці тэкставай інфармацыі залежаць як ад яе стваральнікаў, так і ад спажыўцоў, інфармацыйная культура якіх можа быць высокай і нізкай. Адпаведна праца з вучэбным тэкстам у шырокім сэнсе, апроч уласна тэкставых уменняў, падразумявае здольнасць атрымліваць якасную інфармацыю і ўменне карыстацца, аптымальна распараджацца ёю.

Прапанаванае азначэнне дае магчымасць выдзеліць характарыстыкі тэкставай кампетэнцыі з мэтай абгрунтаваць яе месца сярод іншых відаў кампетэнцый:

- тэкставая кампетэнцыя мае інтэграваную прыроду, прадвызначае шэраг уменняў і ведаў, характэрных для лінгвістычнай і камунікатыўнай як вядучых кампетэнцый у школьнай моўнай адукацыі;

- тэкставая кампетэнцыя *шматфункцыянальная*, узровень яе сфарміраванасці вызначае ўзровень моўна-інтэлектуальнага развіцця вучняў у кантэксце ўсіх відаў маўленчай дзейнасці: асэнсаванага і дакладнага разумення чужых выказванняў падчас аўдзіравання, свабоднага і правільнага выражэння ўласных думак у працэсе гаварэння і пісьма;

- тэкставая кампетэнцыя *міждысцыплінарная*, акрэслівае тэкставыя ўменні, універсальныя характарыстыкі моўнай адукацыі. Як вядома, міжнародныя праекты PISA, PIRLS, што даследуюць якасць чытання і разумення тэксту, ставяць за мэту ацаніць уменні абагульняць, інтэрпрэтаваць, вытлумачваць інфармацыю, прадстаўленую ў тэксце [153, с. 73];

- тэкставая кампетэнцыя характарызуецца *шматмернасцю*, якая выяўляецца праз сінтэз аналітычных, аналітыка-прадуктыўных, творчых уменняў;

- уменні, якія ўваходзяць у састаў тэкставай кампетэнцыі, маюць універсальны інтэлектуальна-маўленчы характар, паколькі праца з тэкстам падразумявае валоданне сістэмай лагічных аперацый (параўнанне,

класіфікацыя, абагульненне і інш.) і спосабамі дзейнасці, з дапамогай якіх вучань успрымае, аналізуе, перакадзіруе вучэбную інфармацыю.

Распрацаваная методыка ўводзілася ў школьную практыку ў ходзе навучальнага эксперыменту, у працэсе якога вопытным навучаннем было ахоплены 257 вучняў. Прапанаваная метадычная сістэма пабудавана на аснове вядучых *дыдактычных* (прынцып навуковасці, сістэмнасці, сувязі тэорыі з практыкай, свядомасці і актыўнасці, нагляднасці, паслядоўнасці, спалучэння індывідуальнага і калектыўнага навучання, даступнасці вучэбнага матэрыялу) і сфармуляваных намі *лінгваметадычных прынцыпаў*, якія абумовілі змест і арганізацыю вопытна-эксперыментальнай працы:

– *прынцып навучання беларускай мове ад тэксту да тэксту*: ад вучэбнага тэксту – праз яго аналіз, разуменне, інтэрпрэтацыю – да стварэння ўласнага на базе зыходнага;

– *прынцып дыялектычнага фарміравання тэкставай кампетэнцыі* рэалізуецца ў двух аспектах. Па-першае, кампетэнцыя як зыходная здольнасць, неабходная для ажыццяўлення маўленчай дзейнасці, выступае не толькі перадумовай, але і вынікам навучання. Па-другое, фарміраванне кампетэнцый уяўляе сабой дыялектычны ўзаемаабумоўлены працэс: моўная кампетэнцыя развіваецца ў працэсе станаўлення камунікатыўнай, камунікатыўная – праз развіццё моўнай. Зазначым, што дыферэнцыяцыя, размежаванне тэкставых уменняў мае адносны характар. Нягледзячы на розніцу ў вызначаных уменнях (аналізаваць, узнаўляць і ствараць тэкст), паміж імі назіраецца дыялектычнае адзінства, якое вынікае з агульнасці маўленчых механізмаў успрымання і стварэння тэкстаў. Успрыманне і стварэнне адзінкі – гэта два ўзаемаабумоўленыя аспекты тэкставай дзейнасці. Пры фарміраванні ўменняў успрымаць, аналізаваць зыходныя тэксты выпрацоўваецца ўменне ствараць уласныя. Ведаючы правілы, паводле якіх пабудаваны тэкст, вучань свядома, згодна з гэтымі правіламі, стварае ўласны;

– *прынцып аналізу і стварэння тэксту на аснове абзаца*, які валодае асноўнымі якасцямі тэксту – цэласнасцю і звязнасцю. Абзац пры гэтым усведамляецца як монатэматычны міні-тэкст, што развівае, дэталізуе адну думку. Кампазіцыйная структура абзаца (*уводзіны* (пачатковы сказ), *асноўная частка* (сказы, што развіваюць тэзіс), *заклучэнне* (абагульняючыя сказы)) дапамагае асэнсаваць правілы і нормы пабудовы тэксту;

– *прынцып аб'ектыўных паказчыкаў* сфарміраванасці тэкставых уменняў замацоўвае за тэкстам статус асновы для тэкставай дзейнасці і лінгвамаўленчага эталона пры кантролі тэкставых уменняў і навыкаў. Зыходзячы з гэтага прынцыпу, неабходна сцвердзіцца ў тым, што моўныя памылкі (арфаграфічныя, пунктуацыйныя і інш.) не могуць выступаць у якасці адзіных аб'ектаў кантролю сфарміраванасці тэкставых уменняў. Пры тэкстаарыентаваным навучанні павінна ўлічвацца найперш зместавы аспект

створанага тэксту, камунікатыўная значнасць дапушчаных памылак, іх камунікатыўная “вага”, уплыў на дасягненне мэты вучэбнай камунікацыі, якасць маўленчага афармлення тэкставай інфармацыі;

– *прынцып аптымальных суадносін рэпрадуктыўных і прадуктыўных уменняў* у працэсе фарміравання тэкставай кампетэнцыі. У адпаведнасці з названым прынцыпам заданні ў сістэме эксперыментальнага навучання скіраваны на аналіз, трансфармацыю, узнаўленне лінгвістычнай інфармацыі праз складанне планаў, тэзісаў, канспектаў, анатацый. Такія заданні кваліфікуем як рэпрадуктыўна-прадуктыўныя, арыентаваныя на аналіз вучэбнага тэксту і стварэнне ўласнага, што падразумявае спалучэнне стандартызаваных і творчых, ацэначных кампанентаў;

– *прынцып камунікатыўнасці* забяспечвае мэтанакіраванае навучанне мове ў рэчышчы тэкставай дзейнасці. У працэсе фарміравання тэкставай кампетэнцыі ўспрыманне, аналіз тэкстаў і стварэнне ўласных – узаемазвязаных, узаемаабумоўленых кампаненты дзейнасці. Пры гэтым якасць аналізу, адэкватнасць разумення “чужых”, а таксама ўзровень рэфлексіі, ацэнкі ўласных тэкстаў прадвызначаюць эфектыўнасць фарміравання кампетэнцый вучняў;

– *прынцып развіцця базавых інтэлектуальных уменняў*. Сутнасць прынцыпу заключаецца ў тым, што сістэма заданняў на аснове вучэбных тэкстаў павінна быць разлічана на засваенне базавых уменняў (выкананне аперацый аналізу і сінтэзу, абстрагавання і канкрэтызацыі, параўнання і аналогіі, абагульнення і дыферэнцыяцыі, выдзяленне галоўнага, азначэнне паняццяў, класіфікацыі і сістэматызацыі);

– сутнасць прынцыпу *тэкстацэнтрычнасці* заключаецца ў тым, што сістэма тэкстаў падручніка забяспечвае базу і ўмовы для фарміравання навыкаў слухання, гаварэння, чытання, пісьма. Фарміраванне тэкставай кампетэнцыі ажыццяўляецца ў працэсе асэнсавання, аналізу, перапрацоўкі інфармацыі, пададзенай у вучэбных тэкстах. Сістэма тэкстаў падручніка выступае асновай для наладжвання вучэбных дыялогаў, скіраваных да тэксту, настаўніка, аўтара, суб'ядніка.

Аналіз літаратуры па праблеме, вызначэнне тэарэтыка-метадалагічных асноў даследавання, вынікаў канстатавальнага эксперымента выступілі асновай для падрыхтоўкі праграмы эксперыментальнага навучання. Распрацаваная праграма навучальнага эксперымента вырашала наступныя задачы:

- акрэсліць прынцыпы эксперыментальнага навучання;
- вызначыць аб'ём тэарэтычных звестак як арыенціровачнай асновы дзейнасці для фарміравання тэкставай кампетэнцыі;
- выявіць комплекс апорных тэкставых уменняў, неабходных для аналізу “чужых” і стварэння ўласных тэкстаў;
- акрэсліць этапы, сістэму метадаў і прыёмаў для ўвядзення новай інфармацыі, паслядоўнасць у фарміраванні тэкставых уменняў;

▪ распрацаваць сістэму практыкаванняў, адпаведную логіцы паэтапнага фарміравання тэкставых уменняў.

Праграма эксперыментальнага навучання, арыентаваная на паглыбленне ведаў пра змест і структуру вучэбных тэкстаў навуковага стылю, уключала наступныя тэматычныя блокі:

1. Агульная характарыстыка і спецыфічныя рысы тэкстаў навуковага стылю (сфера выкарыстання, мэта і агульныя ўласцівасці навуковых тэкстаў, моўныя сродкі стылю: фанетычныя, лексіка-фразеалагічныя, марфалагічныя, сінтаксічныя).

2. Жанравыя разнавіднасці тэкстаў навуковага стылю: 1) уласна навуковы падстыль (артыкулы, даклады, манаграфіі, дысертацыі); навукова-папулярны (нарысы, лекцыі, артыкулы); вучэбна-навуковы падстыль (падручнікі, вучэбныя і метадычныя дапаможнікі, зборнікі практыкаванняў, лекцыі); навукова-інфармацыйны падстыль (рэферат, анатацыя); навукова-даведачны (слоўнікі, даведнікі, каталогі).

3. Аналіз навуковага тэксту: фармулёўка, распрацоўка тэмы, структура, вывад. Загалоўкі навуковых тэкстаў. Аналіз абзацаў: сэнсавае і кампазіцыйнае значэнне, пабудова абзаца. Сувязь сказаў у абзацах і тэксце. Сродкі сувязі (лексічны паўтор, займеннікі, прыслоўі, лічэбнікі, сінтаксічны паўтор). Спосабы выкладу інфармацыі ў навуковым тэксце: апісанне, разважанне, апавяданне. Пабудова частак навуковага тэксту.

4. Лінгвістычная тэрміналогія як лексічнае ядро вучэбнага тэксту. Тэрмін і тэрміналогія. Тэрміналогія як асобы клас лексікі. Асноўныя рысы тэрміна, яго сістэмнасць. Слоўнікі лінгвістычных тэрмінаў. Тэрміналагічная сістэма беларускай мовы. Неабходныя ўменні ў працы з тэрмінамі.

5. План вучэбнага тэксту, тыпы планаў і спецыфіка фіксацыі лінгвістычнай інфармацыі. Графічная культура афармлення плана. Тэзісы і іх разнавіднасці. Структура тэзісаў: уступ, асноўная частка (аргументацыя), заключэнне (вывад). Канспект як аналітыка-сінтэтычная перапрацоўка інфармацыі зыходнага тэксту. Віды канспектаў. Рацыянальнае канспектаванне вучэбных тэкстаў.

6. Рэферыраванне і анатаванне навуковых тэкстаў. Рэферат. Спецыфіка рэферата. Функцыянальнае прызначэнне рэфератаў: інфармацыйная, пошукавая, даведачная функцыі. Асноўныя патрабаванні да рэферата. Структурныя кампаненты рэферата і іх прызначэнне. Анатацыя, яе віды паводле зместу і мэтавага прызначэння. Структура анатацыі. Маўленчыя формулы для складання анатацыі.

7. Артыкул як навуковы тэкст. Структура артыкула: уступная частка (абгрунтаванне тэмы, яе актуальнасць); асноўная частка (аргументацыя, доказы, факты, якія пацвярджаюць галоўныя тэзісы); заключная частка (вывады, указанне на далейшае развіццё праблемы). Культура маўленчага афармлення артыкула.

8. Слоўнікі, даведачная навуковая літаратура, іх інфармацыйныя магчымасці.

Заняткі па прапанаваных тэмах, як правіла, будаваліся па схеме: паведамленне тэорыі, трансфармацыя тэарэтычных звестак у тую ці іншую графічную форму, выкананне практыкаванняў, самастойная праца. У працэсе эксперыментальнага навучання актыўна выкарыстоўваліся *метады* арганізацыі пазнавальнай дзейнасці, матывацыі і стымулявання працэсу навучання, метады самастойнай працы. Асноўнымі *відамі практычных работ* выступалі: канспектаванне лекцый, паведамленні вучняў, складанне абагульняючых табліц, схем, аналіз тэкстаў, аналіз і складанне слоўнікавых артыкулаў, прысвечаных лінгвістычным тэрмінам, вядзенне тэрміналагічных слоўнікаў, праца з лінгвістычнымі даведнікамі, складанне анатацый, канспектаў, планаў навуковых тэкстаў, падрыхтоўка рэфератаў лінгвістычнай тэматыкі, аналіз навуковых артыкулаў і г.д.

Адзначым, што тэарэтычныя звесткі ў працэсе калектыўнай працы афармляліся графічна з мэтай сістэматызацыі і абагульнення інфармацыі. Прыклад падобнай працы (гл. табліцу 3.2).

Табліца 3.2 – Асаблівасці вучэбных тэкстаў навуковага стылю

Узровень, на якім праяўляецца спецыфіка навуковага тэксту	Змест і характар асаблівасцей вучэбных тэкстаў навуковага стылю
Сфера прымянення	Тэксты навуковага стылю абслугоўваюць сферу вучэбных зносін, навуковай дзейнасці
Мэта навуковага тэксту	Прадстаўляць і перадаваць навуковыя веды, сістэматызаваць і класіфікаваць факты, фармуляваць правілы і заканамернасці
Агульныя ўласцівасці навуковых тэкстаў	Інфармацыйнасць, аб'ектыўнасць, лагічнасць, аргументаванасць, доказнасць, сэнсавая дакладнасць (адназначнасць), абагульнена-абстрактны характар выкладу. Навуковы тэкст рэалізуе пераважна пісьмовую форму маўлення, радзей – вусную (даклад, выступленне)
Фанетычныя асаблівасці навуковых тэкстаў	Выразнае вымаўленне гукаў, іх спалучэнняў, слоў, размераны тэмп маўлення. Пераважна апавядальная інтанацыя, падпарадкаванасць інтанацыі сінтаксічнаму ладу навуковага маўлення, што забяспечвае яснасць, выразнасць успрымання інфармацыі

Заканчэнне табліцы 3.2

Лексічныя асаблівасці навуковых тэкстаў	Выкарыстанне навуковай тэрміналогіі. Актыўнае ўжыванне адназначных слоў, слоў з абстрактным значэннем, што надае інфармацыі абагульненасць, падкрэсленую лагічнасць. Пераважнае выкарыстанне нейтральнай лексікі, абмежаванае ўжыванне эмацыянальна-экспрэсіўнай лексікі і фразеалогіі
Марфалагічныя ўласцівасці навуковых тэкстаў	Пераважнае ўжыванне назоўнікаў у параўнанні з дзеясловамі. Выкарыстанне дзеясловаў незакончанага трывання цяперашняга часу (<i>вывучаюць, прызнаюць, прыходзяць да вываду</i>). Частотнасць дзеепрыметных і дзеепрыслоўных зваротаў. Аўтарскае “мы”. Выкарыстанне аддзеяслоўных назоўнікаў. Пераважнае ўжыванне назоўнікаў у форме роднага, назоўнага склонаў
Сінтаксічныя ўласцівасці навуковых тэкстаў	Прамы парадак слоў. Перавага складаназалежных і складаназлучаных сказаў. Абмежаванае ўжыванне няпоўных сказаў. Частотнасць аднастаўных няпэўна-асабовых і абагульнена-асабовых сказаў. Выкарыстанне клішыраваных, устойлівых сінтаксічных канструкцый. Перавага апавядальных паводле мэты выказвання сказаў. Маналагічная форма падачы інфармацыі. Распаўсюджанасць сказаў, ускладненых адасобленымі азначэннямі і акалічнасцямі, выражанымі дзеепрыметнымі і дзеепрыслоўнымі зваротамі. Тлумачэнні, заўвагі, паслядоўнасць выкладу, што перадаюцца з дапамогай пабочных слоў і канструкцый

Школьная праграма па мове вылучае наступныя тэкставыя ўменні, размеркаваныя паводле пяці груп: чытанне, аналіз, узнаўленне, стварэнне і ўдасканаленне тэксту. Дзве першыя групы адносяць да ўменняў аналізаваць тэкст, астатнія – да ўменняў ствараць тэкст. На нашу думку, узнаўленне адзінкі з’яўляецца лагічным этапам стварэння тэксту: змест перадаецца сваімі словамі, пры гэтым магчымая і пажаданая інтэрпрэтацыя зыходнага тэксту, вытлумачэнне фактаў, прывядзенне і каментарый уласных прыкладаў і г.д. Безумоўна, названыя тэкставыя ўменні ўзаемазвязаныя, іх вычляненне ў пэўнай меры ўмоўнае, аднак іх ранжыраванне, дыферэнцыяцыя маюць метадычнае прызначэнне.

Як вядома, фарміраванне любых пазнавальных аперацый, уменняў у сістэмным выглядзе падразумявае мэтанакіраванасць, паслядоўнасць працэсу. Рэалізацыя эксперыментальнага навучання прадугледжвала наступную логіку

ў працы па фарміраванні тэкставых уменняў: **аналітычныя**, скіраваныя на адэкватнае ўспрыманне, разуменне і аналіз інфармацыі; **аналітыка-прадуктыўныя**, арыентаваныя на ўзнаўленне, вытлумачэнне, інтэрпрэтацыю адзінкі; **творчыя**, прызначаныя для стварэння ўласнага тэксту на аснове зыходнага. Абраная логіка эксперыментальнага навучання абапіраецца на працы Б.І. Фёдарова, у якіх уменні суадносяцца з пазнавальнымі функцыямі: апісальнай, вытлумачальнай і прагнастычнай [353, с. 37]. Эксперыментальнае навучанне праходзіла на аснове сістэмы практыкаванняў. Як вядома, практыкаванне выступае адзінкай метадычнай арганізацыі лінгвістычнага матэрыялу, якая забяспечвае фарміраванне ўменняў і спосабаў вучэбна-пазнавальных дзеянняў. Пры распрацоўцы навукова абгрунтаванай сістэмы практыкаванняў улічваліся наступныя фактары:

- *лінгвістычны*, які адлюстроўвае сістэмны характар моўнага матэрыялу, забяспечвае фарміраванне моўнай і камунікатыўнай кампетэнцыі;
- *метадычны*, што прагназуе працэс аптымальнага навучання, выразную пастаноўку лінгвістычных задач і выбар адпаведных спосабаў дзейнасці;
- *псіхалагічны*, які прадугледжвае паслядоўнасць, паэтапнасць фарміравання моўных і камунікатыўных уменняў, свядомасць, рацыянальнасць выканання вучэбных дзеянняў;
- *комплексны*, які забяспечвае арыентацыю заданняў на фарміраванне ўніверсальных уменняў – “знаходжанне, перапрацоўку і выкарыстанне інфармацыі ў вучэбных тэкстах” [341, с. 39].

Эксперыментальнае навучанне ўключала *сістэму практыкаванняў*, адпаведную логіцы паэтапнага фарміравання тэкставых уменняў:

1. **Аналітычныя** практыкаванні, што фарміравалі:

а) *апазнавальныя* вучэбныя ўменні (распазнаваць адзінкі і з’явы ў тэксце, выдзяляць істотныя і неістотныя прыметы паняццяў, параўноўваць, супастаўляць, размяжоўваць моўныя з’явы);

б) *класіфікацыйныя* вучэбныя ўменні (групаваць вывучаныя з’явы на пэўнай аснове, устанаўліваць родава-відавныя адносіны паняццяў, вызначаць аснову для групоўкі, класіфікацыі моўных з’яў, складаць табліцы, схемы);

в) *аналітычныя* вучэбныя ўменні (рабіць моўныя разборы розных узроўняў, вызначаць тэкстаўтваральныя функцыі адзінак).

2. **Аналітыка-прадуктыўныя** практыкаванні, скіраваныя на фарміраванне ўменняў трансфармаваць, рэдагаваць інфармацыю, падбіраць, ужываць моўныя адзінкі паводле мадэлі, схемы, алгарытму, знаходзіць памылкі і выпраўляць іх.

3. **Творчыя** практыкаванні, арыентаваныя на выпрацоўку *творчых уменняў* (канструяваць словазлучэнні і сказы па зададзеных мадэлях і без іх, пераказваць вучэбныя тэксты, складаць уласныя).

У агульным выглядзе метадычная сістэма фарміравання тэкставай кампетэнцыі прадстаўлена наступнай схемай (малюнак 3.1).

Этапы працэсу фарміравання кампетэнцыі	ПАДХОДЫ				Лінгваметадычныя ўмовы эфектыўнасці
	Сістэмна-функцыянальны	Камунікатыўна-дзеясны	Лінгвакультуралагічны	Кампетэнтнасны	
	ПРЫНЦЫПЫ				
	дыялектычнага фарміравання моўнай і камунікатыўнай кампетэнцыі, навучання мове ад тэксту да тэксту, камунікатыўнасці, тэкстацэнтрычнасці, аптымальных суадносін рэпрадуктыўных і прадуктыўных тэкставых уменняў				
	МЭТА І ЗАДАЧЫ: фарміраванне тэкставай кампетэнцыі (лінгвістычных і маўленчых паняццяў, лінгва-маўленчых уменняў і спосабаў дзейнасці) вучняў на аснове сістэмы тэкстаў школьных падручнікаў па беларускай мове				
	ЗМЕСТАВЫЯ НАПРАМКІ ЭКСПЕРЫМЕНТАЛЬнай ПРАЦЫ				
	Навучанне лінгвістычнай тэрміналогіі	Аналіз зместу і структуры вучэбнага тэксту		Навучанне стварэнню тэкстаў на базе вучэбных	
	МЕТАДЫ І ФОРМЫ ПРАЦЫ, СІСТЭМА ПРАКТЫКАВАННЯЎ				
	ВЫНІКІ				
	Лінгва-маўленчыя веды, вучэбна-моўныя і тэкставыя ўменні, спосабы дзейнасці, разуменне, аналіз, сінтэз, апэнка тэкстаў, стварэнне ўласных				

Малюнак 3.1 – Метадычная сістэма фарміравання тэкставай кампетэнцыі вучняў

Такім чынам, з улікам акрэсленых прынцыпаў, мэты, задач, зместу, метадаў фарміравання тэкставай кампетэнцыі ўключае тры этапы: *інфармацыйна-аналітычны, аналітыка-прадуктыўны, прадуктыўна-творчы*.

З улікам мэты і задач навучальнага эксперыменту *зместавыя лініі* эксперыментальнай працы вызначалі асноўныя вектары, што забяспечвалі фарміраванне і развіццё метапрадметных, універсальных тэкставых уменняў, скіраваных на асэнсаванае ўспрыманне, разуменне вучэбных лінгвістычных тэкстаў:

1) засваенне паняццёвай базы вучэбнага прадмета “*Беларуская мова*”, навучанне лінгвістычнай тэрміналогіі, праца з азначэннямі мовазнаўчых паняццяў. Вылучэнне гэтага вектара прызнаецца як абавязковы этап працы з вучэбнымі тэкстамі падручнікаў. Як вядома, да “найважнейшых агульнапрадметных уменняў адносяцца: а) асэнсаванае ўспрыманне і сэнсавая перапрацоўка лінгвістычнага тэксту; б) азначэнне навуковых паняццяў” [367, с. 155]. Паводле прызнання псіхолагаў, “існуе надзвычай вострая паблема заканамернасцей успрымання тэкстаў школьнага падручніка” [195, с. 44];

2) самастойная пастаноўка пытанняў да вучэбных тэкстаў школьных падручнікаў як умова аналізу і разумення лінгвістычнай інфармацыі, што садзейнічае аналізу зместу і структуры тэксту;

3) навучанне стварэнню тэкстаў на базе вучэбных. На думку прызнаных дыдактаў, менавіта самастойнае ўзнаўленне вучэбнай інфармацыі “дазваляе не толькі атрымаць інтэгральны адказ на пытанне аб ступені разумення вывучанага матэрыялу, але і лакалізаваць з дакладнасцю да асобных сувязей таго, што не зразумеў вучань” [47, с. 185].

Пры ўсёй спецыфіцы зместавыя лініі (кожную з іх можна трактаваць як своеасаблівы модуль разумення вучэбнага тэксту) навучальнага эксперымента інтэграваныя арыентацыяй на вучэбны тэкст як сістэмную спецыфічную з’яву:

* засваенне ведаў, уменняў, навыкаў і спосабаў дзейнасці тэкставай кампетэнцыі адбываецца ў маўленчай дзейнасці сродкамі вучэбных лінгвістычных тэкстаў;

* сістэма вылучаных тэкставых уменняў мае на мэце разуменне тэксту як абавязковы этап у працэсе засваення вучэбнага матэрыялу. Пры гэтым менавіта “разуменне дазваляе пабудаваць тлумачэнне, якое раскрывае прадмет у яго цэласнасці... Глыбіня разумення вызначаецца ступенню ўключанасці аб’екта ў агульны кантэкст” [104, с. 130].

Змест і метадыка фарміравання тэкставай кампетэнцыі паводле вызначаных вектараў працы раскрываецца ў наступных параграфіах.

3.3 Праца з лінгвістычнай тэрміналогіяй як умова разумення вучэбнага тэксту

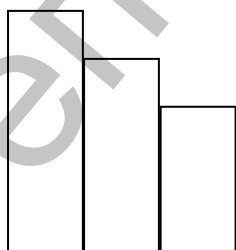
Прадметна-дэнаматыўны ўзровень вучэбнага тэксту патрабуе выяўлення аб’ёму і зместу тэрміналагічных адзінак. Пры гэтым узнікае неабходнасць разумення кожнага тэрміна і як ключавога слова метатэксту, і як паўнацэннага элемента тэрміна сістэмы, і як носбіта лінгвістычных ведаў. Сучасная праграма па беларускай мове фармулюе адну з асноўных задач – засваенне лагічна-лінгвістычнага кампанента, які забяспечвае функцыянаванне вучэбнага тэксту, у разуменне лінгвістычнай тэрміналогіі не як набору адзінак, а як спарадкаванай, арганізаванай сістэмы. Тэрміналагічныя веды выступаюць неабходным кампанентам тэкставай кампетэнцыі. У такім выпадку аналіз вучэбнага тэксту і яго тэрміналагічнага напаўнення – узаемазвязаныя працэсы. Веданне вучнямі тэрмінаў, што ўтвараюць тэрміналагічную сістэму, засваенне іх значэння, сувязей і адносін – найважнейшая перадумова паспяховага фарміравання тэкставай кампетэнцыі.

Вывучэнне тэрміналогіі арыентавана не толькі на засваенне зместу адзінкі, але і на асэнсаванне структурнай двухузроўневай “правільнага” азначэння, уліку родавых і відавых прымет. Вучні павінны ўсвядоміць, што “найменаванне прадмета альбо сітуацыі не ёсць адвольная аперацыя над

пэўнай экстралінгвістычнай з’явай. Сама намінацыя ёсць не толькі працэс называння, але адначасова працэс пазнання і камунікацыі, таму ад структуры наймення залежыць адэкватнасць інфармацыі, перададзенай у славеснай форме” [159, с. 68].

Неабходна падкрэсліць, што значнасць тэрміналагічнай працы заўсёды прызнавалася метадыстамі. Сцвярджалася, што адэкватная перадача навуковай інфармацыі, ацэнка яе каштоўнасці, доказнасці немагчымыя без спасціжэння тэрміналогіі: “Тэрміны – гэта словы спецыяльныя, абмежаваныя сваім асаблівым прызначэннем; словы, якія імкнуцца быць адназначнымі як дакладнае адлюстраванне паняццяў і найменне прадметаў” [291, с. 115]. Працяглы час вывучэнне лінгвістычнай тэрміналогіі бачылася як састаўны кампанент слоўнікавай працы. К.Б. Бархін, В.А. Дабрамыслаў, іншыя вучоныя трактавалі тэрміналогію як найважнейшы пласт лексікі навуковага стылю, які прывучае да ўжывання слова ў яго дакладным значэнні, спрыяе назапашванню навуковых ведаў, вядзе да ўсвядомленага спазнання лінгвістычнай тэорыі. Так, В.У. Протчанка лічыць валоданне тэрміналогіяй неад’емным кампанентам моўнай кампетэнцыі школьніка: “Структура навучальнай дзейнасці паспяхова ўдасканалваецца ў працэсе ўзбагачэння і актуалізацыі слоўніка тэрмінамі, што называюць паняцці, працэсы, заканамернасці, якія вывучаюцца не толькі ў курсе роднай мовы, але і ў іншых гуманітарных і прыродазнаўчых навук” [282, с. 79].

У сістэме навучальнага эксперыменту праца з лінгвістычнай тэрміналогіяй вылучалася як асобны зместавы напрамак. Сістэма мовазнаўчых тэрмінаў усведамлялася як лексічнае ядро вучэбных тэкстаў, як база для фарміравання аналітычных, аналітыка-прадуктыўных і прадуктыўных уменняў. Улічваючы, што наяўнасць азначэння разглядаецца як абавязковая прымета навуковага паняцця, прааналізуем асноўныя разнавіднасці азначэнняў у школьных падручніках па мове як вядучыя фрагменты вучэбнага метатэксту. Агульная карціна характару азначэнняў у школьных падручніках па беларускай мове для 10–11 класаў выглядае наступным чынам (гл. малюнак 3.2):



1 – рода-відавоя, 2 – кантэкстуальныя, 3 – пералічальныя азначэнні, якія адпаведна складаюць 63%, 26% і 11%.

Малюнак 3.2 – Характар азначэнняў у школьных падручніках па беларускай мове

Рода-відавья азначэнні складаюць пераважную большасць у вучэбных тэкстах школьных падручнікаў. Гэта невыпадкова: логіка-лінгвістычная традыцыя, якая рэалізуецца праз выяўленне суадносін агульнага і прыватнага, цэлага і яго часткі, дазваляе акрэсліваць сутнасць і прыметы навуковых паняццяў. Адпаведна мадэль падобных азначэнняў змяшчае абавязковыя тэкставыя кампаненты – родавы і відавы. Пры гэтым “у рода-відавых азначэннях заўсёды выдзяляюцца родавае паняцце (паняцце, якое з’яўляецца родавым для таго, якое азначаецца) і яго відавая прымета, якая дазваляе выдзеліць адпаведнае відавое паняцце і аб’явіць яго значэннем азначаемага тэрміна” [380, с. 37]. Засваенне рода-відавой структуры адзінкі прывучае да асэнсавання абагульненага паняцця і адметных адзнак пры фармулёўцы лінгвістычных азначэнняў і з’яўляецца тыповым для сучасных школьных падручнікаў: *Стылістыка – раздзел мовазнаўства, у якім вывучаюцца функцыянальныя стылі маўлення і асаблівасці ўжывання ў іх моўных сродкаў* [237, с. 41]. *Гук – найменшая (непадзельная) адзінка вуснага маўлення, якая ўспрымаецца на слых* [237, с. 80].

Кантэкстуальныя не ўпісваюцца ў межы класічнай структуры азначэння, паколькі хутчэй нагадваюць тэрміны-апісанні. Такія адзінкі “не адпавядаюць патрабаванням уніфікаванай сістэмы, якая прадугледжвае стандартызацыю не толькі тэрмінаў, але і іх азначэнняў” [108, с. 197]. Раскрыццё зместу паняцця, яго асноўных адзнак замяняецца звесткамі апісальнага, тлумачальнага плана. “Нястрогі”, дыфузны характар падобных азначэнняў пазбаўляе іх аднастайнага, тыповага афармлення і спрыяе дэталёваму раскрыццю тэрміна замест яго дакладнага вызначэння. Наяўнасць кантэкстуальных азначэнняў у школьным падручніку па мове можна растлумачыць дыдактычнымі задачамі – арыентаванасцю на адрасата, імкненнем адаптаваць агульнапрыняты варыянт адзінкі, зрабіць яго зразумелым і даступным для ўспрымання вучняў, напрыклад: *Пісьмовае маўленне ўспрымаецца зрокава. У параўнанні з вуснай формай, гэта больш позняя форма маўлення, якая дазваляе фіксаваць з дапамогай графічных знакаў вынікі навуковай, эканамічнай, культурнай і іншай дзейнасці чалавека* [237, с. 9].

Пералічальныя азначэнні, пазбаўленыя рода-відавой іерархіі, уяўляюць сабой асобны тып. У такіх адзінках замест прымет паняцця пералічваюцца яго разнавіднасці: *Службовыя словы – гэта прыназоўнікі, злучнікі, часціцы* [237, с. 27]. *Да марфем адносяцца карань, прыстаўка, суфікс, канчатак, постфікс, злучальныя галосныя ў складаных словах (іх называюць афіксамі)* [237, с. 109].

У школьных падручніках па беларускай мове для старшых класаў азначэнне паняцця, яго спецыфічныя адзнакі (сістэмнасць, рода-відавья адносіны) разглядаюцца эпизадычна пры вывучэнні навуковага стылю як функцыянальнай разнавіднасці маўлення. З гэтай прычыны абавязковым

элементам тэрміналагічнай працы на інфармацыйна-аналітычным этапе эксперыментальнага навучання выступала засваенне правіл азначэння навуковых паняццяў. Яны прапаноўваліся як матэрыял для азнаямлення:

1. Паняцце акрэсліваецца праз найбліжэйшы род і відавую прымету.

2. Азначэнне павінна быць суразмерным, гэта значыць аб'ём азначаемага паняцця і паняцця, праз якое акрэсліваецца адзінка, павінны супадаць, быць адпаведнымі, аднолькавымі.

3. Відавой адзнакай павінна выступаць прымета або група прымет, уласцівых толькі дадзенаму паняццю. Гэтае адрозненне павінна адсутнічаць у іншых паняццях, што адносяцца да таго ж роду.

4. Азначэнне не павінна ўтрымліваць круга, г. зн. азначаемае паняцце не павінна акрэслівацца пры дапамозе такога паняцця, якое само становіцца зразумелым толькі шляхам азначэння іншага.

5. Азначэнне не павінна быць адмоўным. Гэтае правіла вынікае з асноўнай задачы дэфініравання. Мэта азначэння заключаецца ў тым, каб адказаць на пытанне, чым жа з'яўляецца даны прадмет, адлюстраваны ў паняцці, а для гэтага неабходна пералічыць у сцвярдзальнай форме яго істотныя прыметы. Адмоўнае азначэнне не раскрывае сутнасных прымет прадмета.

6. Азначэнне не павінна быць лагічна супярэчлівым, паколькі лагічная неадпаведнасць разбурае думку. Азначэнне павінна быць зразумелым, дакладным, не павінна ўтрымліваць двухсэнсоўнасці. Невыразнасць у азначэнні вядзе да скажонага ўяўлення аб змесце азначаемага паняцця [163, с. 467–468].

Прапанаваны тэрэтычны “тэрміналагічны мінімум” выступаў асновай для выпрацоўкі ў вучняў умення “чытаць” структуру лінгвістычнага азначэння і аналізаваць яе. У выніку гэтай працы засвойвалася мадэль, паводле якой будзецца азначэнне мовазнаўчага паняцця. У адваротным выпадку рэальная карціна сённяшняй школьнай практыкі будзе заставацца тыповай: “Горш за ўсё справа з засваеннем вучнямі найважнейшых тэрэтычных палажэнняў, пададзеных у падручніках па мове ў форме правіл і азначэнняў. Звычайна гэты матэрыял вучні завучваюць на памяць і ў даслоўнай форме ўзнаўляюць яго ў сваіх адказах. Нярэдка фіксуецца неразуменне школьнікамі таго зместу, што перадаецца імі літаральна” [288, с. 9].

Пасля тэрэтычнага “тэрміналагічнага мінімуму” з мэтай развіцця тэкставай кампетэнцыі прапаноўвалася сістэма эксперыментальнай працы з лінгвістычнымі тэрмінамі, якая прадугледжвала:

фарміраванне *апазнавальных* вучэбна-моўных уменняў, напрыклад:

– *устаўце замест кропак тэрмін-назву адпаведнага стылю:*

а) ... – *гэта стыль дзяржаўных дакументаў, указаў, дагавораў, законаў і кодэксаў;*

б) ...стыль характарызуецца аб'ектыўнасцю, лаканічнасцю выкладу, інфармацыйнай насычанасцю, ужываннем тэрміналогіі;

в) галоўнае адрозненне стылю... ад іншых у тым, што яго моўныя сродкі разлічаны не толькі на паведамленне, перадачу пэўнай інфармацыі, але і на эмацыянальнае ўздзеянне;

г) асноўная асаблівасць стылю... – гэта адзінства камунікатыўнай і эстэтычнай функцый;

д) у ...стылі вялікую ролю адыгрываюць жэсты, міміка, поза, інтанацыя.

Заданнямі, што развівалі **класіфікацыйныя** ўменні, выступалі: размяркуйце лінгвістычныя тэрміны па групах у адпаведнасці з раздзеламі навукі пра мову: аканне, словазлучэнне, націск, дыялектная лексіка, прыстаўка, назоўнік, дыялог, маналог, інтанацыя, дзейнік, назыўны сказ, прыстаўныя гукі, фанетычная транскрыпцыя, тэкст, навуковы стыль, складаныя сказы з рознымі відамі сувязі, акалічнасць, сінонімы, антонімы, дзеяслоў, сітуацыя маўлення.

Заданні на развіццё **аналітычных** вучэбна-моўных уменняў мелі наступны характар: прааналізуйце прапанаваныя азначэнні паняццяў. Калі трэба, дапоўніце або выправіце азначэнне. Растлумачце свае дзеянні.

1. Аглушэнне звонкіх – фанетычная з'ява, у выніку якой чаргуюцца звонкія і глухія зычныя.

2. Фанетычная транскрыпцыя – гэта калі вусная мова дакладна, з усімі асаблівасцямі вымаўлення перадаецца на пісьме.

3. Графіка вывучае пісьмовыя знакі, а таксама суадносіны паміж гукамі і літарамі.

4. Марфалогія – раздзел, у якім вывучаюцца часціны мовы, іх граматычныя формы, значэнні і катэгорыі.

5. Дзейнік – член сказа, які абазначае прадмет думкі або суб'ект дзеяння.

Прачытайце азначэнні лінгвістычных паняццяў. Знайдзіце родавую і відавую прыметы. Вызначце, у чым падабенства і адрозненне ў прапанаваных азначэннях:

1. Устаўнымі называюцца канструкцыі, граматычна не звязаныя з членамі сказа, якія выражаюць дадатковыя паведамленні, заўвагі, удакладненні, тлумачэнні да папярэдняга слова, словазлучэння або ўсяго сказа.

2. Зваротак – гэта слова ці спалучэнне слоў, што называюць асобу або прадмет, да якіх звяртаюцца з маўленнем.

3. Сінтаксічная адзінка, якая аформлена сэнсава, граматычна, інтанацыйна, у якой выражаецца пэўная думка, называецца сказам.

4. Графіка як раздзел мовазнаўства вывучае пісьмовыя знакі, а таксама суадносіны паміж гукамі і літарамі.

5. Лексіка ўяўляе сабой сукупнасць слоў мовы, яе слоўнікавы запас.

Выкарыстоўваліся заданні з так званым “негатыўным” матэрыялам на выяўленне лагічных і зместавых памылак. Дапушчаныя памылкі, недакладнасці ўстанаўліваліся, аналізаваліся:

а) азначэнне праз невядомы тэрмін, які раней не быў задзейнічаны ў вучэбных тэкстах: *слуханне і чытанне – рэцэптыўныя* віды маўленчай дзейнасці, якія служаць для прыняцця інфармацыі;

б) памылкі таўталогіі. У такіх выпадках тэрмін (яго кампанент) дубліруюцца або азначэнне грунтуецца на раскрыцці ўнутранай формы адзінкі: *энцыклапедычныя слоўнікі – гэта такія слоўнікі ...*; аднакаранёвыя словы – *група слоў* з адным і тым жа каранем; тапонімы – словы, якія называюць *геаграфічныя назвы*; *лексічнае значэнне – сэнсавае значэнне* слова;

в) пропуск родавага кампанента. Азначэнне праз найбліжэйшы род – першае і неабходнае лагічнае патрабаванне пры вызначэнні тэрміна. Пад найбліжэйшым родам разумеецца больш шырокі клас прадметаў, у які ўваходзіць тэрмін. Уменне знайсці найбліжэйшы род істотнае для азначэння паняцця, паколькі сведчыць пра веданне або няведанне месца адзінкі ў адпаведнай тэрміналагічнай сістэме. Распаўсюджанасць гэтай памылкі дэманструюць і вучэбныя тэксты падручнікаў для старшых класаў: *націск – выдзяленне голасам аднаго са складоў у слове (адсутнічае родавае паняцце фанетычная з’ява)*. Тэрміны *амафоны, амаформы, амаграфы* тлумачацца без родавага кампанента *разнавіднасць амонімаў*.

Аналітыка-прадуктыўныя заданні выступаюць своеасаблівым пераходным звязом паміж аналізам гатовых і стварэннем уласных тэкстаў. Падобныя заданні накіраваны на трансфармацыю зыходнага тэксту, прадуцыраванне асобных кампазіцыйных фрагментаў уласных тэкстаў. Прыкладам падобных заданняў выступалі:

1. *Выпішыце з тэксту словы, цікавыя для фанетычнага (марфемнага) разбору. Растлумачце свой выбар.*

2. *Знайдзіце памылкі пры ўжыванні дзеепрыслоўных зваротаў. У чым сутнасць памылак і чаму яны былі дапушчаны? Як пазбавіцца падобных памылак?*

3. *Вучань выканаў марфалагічны разбор назоўніка. Прааналізуйце гэты разбор, выпраўце недакладнасці. Растлумачце логіку правільнага марфалагічнага разбору назоўніка: Дуб стаяў нерухома ў сваёй наважнай застыласці. Дуб – назоўнік, неадушаўлены, ужыты ў мужчынскім родзе 2-га скланення, пачатковая форма – дуб, агульны, з’яўляецца дзейнікам, назоўнік адзіночнага ліку назоўнага склону.*

4. *Дапоўніце прапанаваныя азначэнні так, каб іх можна было адрозніць. Зрабіце вывад аб тым, што дапамагло вам дакладна сфармуляваць азначэнне:*

а) *дзеянік – гэта член сказа ...*

выказнік – гэта член сказа ...

б) прыстаўка – значымая частка слова ...

суфікс – значымая частка слова ...

в) апавядальным называецца сказ ...

пабуджальным называецца сказ...

5. Знайдзіце памылкі ў наступных азначэннях. Прапануйце правільны варыянт:

дзеяслоў – гэта часціна маўлення... Прыстаўка – гэта каторая стаіць перад каранем... Сінтаксіс – гэта раздзел навукі пра мову... Назоўнік – гэта частка мовы, якая абазначае прадмет ...

6. Параўнайце прапанаваныя маўленчыя мадэлі. Якія з іх могуць выкарыстоўвацца ў структуры азначэння?

Што з’яўляецца чым ... Дзеяслоў з’яўляецца часцінай мовы.

Што з’яўляецца адной з чаго... Дзеяслоў з’яўляецца адной з часцін мовы.

Што – гэта што ... Дзеяслоў – гэта часціна мовы, якая ...

Чым называецца што ... Дзеясловам называецца часціна мовы, якая ...

Што называецца чым ... Часціна мовы, якая ..., называецца дзеясловам.

Прыкладамі заданняў, на аснове якіх выпрацоўваліся творчыя ўменні, з’яўляліся:

растлумачце вядомымі вам спосабамі наступныя тэрміны: дапасаванае азначэнне, тэкст, марфема, прыставачна-суфіксальны спосаб словаўтварэння, займеннік, амонім, гук, лінгвістыка, аснова слова, арфаграфія, фанетычны прынцып правапісу, чытанне (як від маўленчай дзейнасці), складаназалежны сказ.

Пабудуйце азначэнне паняцця на аснове наступных прымет: 1) выказнік з’яўляецца галоўным членам двухсастаўнага сказа; 2) выказнік граматычна залежыць ад дзейніка; 3) выказнік абазначае дзеянне або прымету, уласцівыя дзейніку; 4) выказнік адказвае на пытанні: што гаворыцца аб прадмеце маўлення? Што робіць прадмет? Які ён? Што такое прадмет? 5) у ролі выказніка, як правіла, выступае дзеяслоў, выказнік можа быць выражаны назоўнікам, прыметнікам, лічэбнікам і іншымі часцінамі мовы.

• *Узнавіце вучэбны тэкст па ключавых словах:*

літаратурная норма, нарматыўнасць літаратурнай мовы, зафіксаванасць у даведніках, асаблівасці літаратурнай мовы, моўныя ўзроўні, цэласнасць мовы, адзінства мовы, гістарычны характар літаратурнай мовы, адхіленне ад нормы, варыянтнасць нормы, раўнацэнныя варыянты, частотныя варыянты;

тэкст як адзінка мовы і маўлення, прыметы тэксту, звязнасць, цэласнасць, завершанасць тэксту, інфарматыўнасць.

▪ *Прачытайце тэкст. Выдзеліце ў ім агульнанавуковыя і вузкасפעцыяльныя тэрміны. Выпішыце іх. Параўнайце іх колькасныя*

суадносіны і зрабіце вывад адносна частотнасці ўжывання агульнанавуковых і вузкаспецыяльных тэрмінаў.

▪ Параўнайце моўныя асаблівасці навуковага і навукова-папулярнага тэксту з пункту погляду:

а) спецыфікі выкарыстання ў іх агульнанавуковых і спецыяльных тэрмінаў;

б) суадносін лексікі з абстрактным і канкрэтным значэннем;

в) частотнасці выкарыстання дзеяслоўных формаў 1-й і 2-й асобы, асаблівасці іх ужывання;

г) выкарыстання асабовых займеннікаў;

д) праяўлення пазіцыі аўтара (ужыванне эмацыянальна-ацэначнай лексікі, зваротаў да чытача, выкарыстанне клічных сказаў, рытарычных пытанняў);

дж) выкарыстання ацэначных сродкаў (гутарковая, нейтральная лексіка, тропы, фігуры маўлення).

▪ Прачытайце тэкст(ы). На аснове зместу кожнага з іх складзіце азначэнні паняццяў, вынесеных у назву тэксту. Параўнайце ўласнае азначэнне з тым, якое прыведзена ў слоўніку.

▪ На аснове даведнікаў (тлумачальныя, тэрміналагічныя слоўнікі, слоўнікі запазычаных слоў) удакладніце змест наступных тэрмінаў, якія адносяцца да розных навук. Складзіце сказы з тэрмінамі, што ўжываюцца ў лінгвістычнай навуцы:

- *функцыя* (матэматыка, фізіялогія, лінгвістыка);
- *структура* (лінгвістыка, хімія, геалогія);
- *кампрэсія* (механіка, бібліятэказнаўства, лінгвістыка);
- *культура* (культуралогія, біялогія, лінгвістыка);
- *асіміляцыя* (этнаграфія, лінгвістыка, біялогія);
- *марфалогія* (біялогія, геалогія, лінгвістыка).

▪ Акрэсліце змест тэрмінаў, якія ўжываюцца ў камп'ютарнай галіне. Якія з прыведзеных слоў выкарыстоўваюцца ў іншых галінах навукі і тэхнікі? У якой ступені супадаюць або пераклікаюцца гэтыя значэнні?

Адміністратар, адрас, аналіз, анімацыя, аргумент, аптымізацыя, архіў, блок, буфер, вірус, графіка, дыягностыка, дакумент, імпорт, індикатар, клон, код, каманда, меню, пакет, памяць, параграф, перазагрузка, пратакол, сістэма, тэст.

Творчыя заданні заканчваліся калектыўным складаннем *памяткі*, якая ўтрымлівае патрабаванні да азначэнняў (памятка ўтрымлівае *рэкамендацыйную і антырэкамендацыйную часткі*):

1. *Азначэнне лінгвістычнага тэрміна павінна быць*

– *поўнае*, г.зн. уключаць неабходны мінімум прымет, якія дазваляюць адмежаваць дадзены тэрмін ад іншых, падобных, сумежных з ім;

- *лагічнае*, пабудаванае паводле рода-відавай прыметы праз суаднясенне з найбліжэйшым родам;
- *зразумелае*, якое ўключае толькі вядомыя тэрміны;
- *лаканічнае*, даступнае для запамінання і далейшага ўзнаўлення;
- *аднатыпнае* паводле структуры ў межах аднаго раздзела (напрыклад, азначэнне навуковага, публіцыстычнага, мастацкага, афіцыйнага, гутарковага стыляў у раздзеле “Функцыянальная стылістыка”).

2. У азначэннях не дапускаецца:

- замена азначэння вытлумачэннем-апісаннем;
- пропуск родавага кампанента;
- таўталогія, лексічнае дубліраванне аднакаранёвых слоў;
- метафарычнае апісанне;
- лагічная невыразнасць.

Метадычную каштоўнасць набывалі заданні тыпу *знайсці азначэнне ў тэксце падручніка*. Яны ўключалі наступныя этапы працы: устанавіць, у якім раздзеле падручніка можа прысутнічаць разгорнутае азначэнне; адшукаць з дапамогай зместу падручніка правіла, дзе сустракаецца пэўны тэрмін; знайсці ў прапанаваным азначэнні родавы і відавы кампаненты.

Цікавасць вучняў выклікалі заданні на аналіз і складанне азначэнняў лінгвістычнага паняцця з далейшай *самаацэнкай зробленага*. Самаацэнка выкананага адбывалася з улікам наступных крытэрыяў:

- правільна акрэслены родавы і відавы кампаненты, правільна вызначаны, з’яўляюцца яны істотнымі / неістотнымі для дадзенага паняцця;
- правільна вылучаны родавы і відавы кампаненты, але вучань не змог растлумачыць, з’яўляюцца яны для дадзенага паняцця істотнымі / неістотнымі;
- правільна выдзелены родавы кампанент, але не ўстаноўлены відавныя прыметы. Вучань не змог растлумачыць, ці з’яўляюцца яны для дадзенага паняцця істотнымі / неістотнымі;
- не выдзелены родавы кампанент, не прыведзены відавныя прыметы паняцця, не вытлумачаны, з’яўляюцца яны істотнымі / неістотнымі.

Абавязковым элементам працы выступалі практыкаванні, што фарміравалі рэфлексійныя ўменні, напрыклад:

- закончыце азначэнне. Растлумачце, якія правілы фармулёўкі азначэнняў трэба ведаць, каб правільна выканаць заданне:

сінонімы – гэта словы ...

Складаным называецца сказ ...

Фразеалогія – раздзел ...

Літаратурная норма – ...

- Прааналізуйце правільнасць прыведзеных азначэнняў. Для гэтага

вызначце, ці ўтрымлівае азначэнне: а) родавую прымету; б) відавья прыметы; в) сутнасную інфармацыю, якая разгортвае змест адзінкі:

Суфікс – частка слова, якая знаходзіцца пасля кораня.

Назоўнік – слова, што абазначае прадмет.

Складаным называецца сказ, які складаецца з некалькіх частак.

Словазлучэнне – два словы, аб’яднаныя падпарадкавальнай сувяззю.

Данасаванне – сувязь, пры якой адно слова залежыць ад другога.

Стылістыка – раздзел, які вывучае стылі.

Такім чынам, прапанаваная методыка тэрміналагічнай працы ў сістэме эксперыментальнага навучання вырашала наступныя задачы:

– фарміраванне свядомых станоўчых адносін да тэрміналогіі як сэнсавага ядра вучэбных лінгвістычных тэкстаў;

– засваенне мадэлі, паводле якой будзецца “правільнае” азначэнне мовазнаўчага паняцця;

– веданне і прымяненне асноўных спосабаў разгортвання зместу лінгвістычных тэрмінаў;

– асэнсаванне зместу і структуры вучэбных тэкстаў як носьбітаў мовазнаўчай інфармацыі.

3.4 Вучэбны тэкст як база навучання рэцэптыўнай тэкставай дзейнасці

Праграма навучальнага эксперымента на гэтым этапе працы прадугледжвала фарміраванне наступных тэкставых уменняў:

- выдзяляць асноўную інфармацыю вучэбнага тэксту;
- выяўляць тэкставыя дамінанты (сэнсавыя блокі) як аснову для патэнцыяльных пытанняў да тэксту;
- вызначаць інфармацыйны план вучэбнага тэксту.

У сістэме працы з вучэбным тэкстам базавым выступае ўменне выдзяляць асноўную інфармацыю. Гэтае ўменне, у сваю чаргу, з’яўляецца асновай для разумення тэксту. Вучні эксперыментальных класаў засвойвалі методыку згортвання тэкставай інфармацыі праз знаёмства з наступнымі метадамі:

метад выдзялення апорных (ключавых) слоў. Метад грунтуецца на працэсе фрагментацыі, пры гэтым тэкст разбіваецца на сэнсавыя адрэзкі (як правіла, абзацы), у межах якіх выдзяляюцца найбольш інфарматыўныя сказы, словазлучэнні і словы. Яны патэнцыяльна кадзіруюць, утрымліваюць змест выказвання. Логіка тэксту асэнсоўваецца вучнямі на аснове папярэдне засвоенай інфармацыі аб зместавых і структурных асаблівасцях адзінкі. Спосабы дзейнасці вучняў павінны мець пад сабой “лінгвістычны грунт” у выглядзе тэрэтычных ведаў пра тэкст, яго кампаненты, зместава-структурную арганізацыю. Выдзяленне апорных слоў падразумявае веданне ключавых сэнсавых звёнаў тэксту:

тэма навуковага паведамлення, якая непасрэдна адлюстроўвае камунікатыўны намер аўтара. Гэты пазалінгвістычны кампанент складае зместавае ядро тэксту. Тэма акумулюе змест, з'яўляецца сэнсавым кандэнсатам тэксту. Па незразумелай прычыне аўтары падручнікаў па мове для старшакласнікаў ігнаруюць нават мінімальную інфармацыю адносна тэмы тэксту (сам тэрмін прад'яўляецца шматразова, аднак без азначэння). Такім чынам, нават элементарныя, базавыя звесткі не прыводзяцца, нягледзячы на частотнасць заданняў: “Прачытайце тэкст. Вызначце яго тэму і асноўную думку”. Адсутнічаюць таксама рэкамендацыі практычнага плана, якія дапамагалі б вучням свядома акрэсліваць тэму, кіруючыся логікай разгортвання зместу. У працэсе эксперыментальнага навучання выкарыстоўваўся алгарытм па вызначэнні тэмы тэксту. Праілюструем механізм дзеяння алгарытму на прыкладзе наступнага тэксту:

Тэкст – гэта вынік маўленча-мысліцельнай дзейнасці людзей, які фіксуецца ў вуснай ці пісьмовай форме. Звычайна пад тэкстам разумеюць пісьмовы прадукт гэтай дзейнасці, таму што ён істотна адрозніваецца ад вуснага маўлення. Так, вуснае маўленне мае пераважна від дыялога, а пісьмовы тэкст выступае ў форме маналога. Пісьмовы тэкст, як правіла, максімальна стандартызаваны, унармаваны і разгорнуты. Вусны тэкст існуе толькі ў працэсе маўлення, пісьмовы тэкст застаецца на доўгае карыстанне.

Для філалагічных і ўвогуле для гуманітарных навук тэкст уяўляе сабой першасную данасць, невычэрпную крыніцу фактаў. Пісьмовы тэкст мае дзве разнавіднасці: рукапісны (напісаны ад рукі) і друкаваны. Адрозненне паміж імі заключаецца як у спосабах напісання, так і ў тым, што рукапісная форма (пісьмы, дзённікі) увасабляе індывідуальныя якасці чалавека, а друкаваная форма цалкам падпарадкоўваецца літаратурным нормам і звычайна выражае сацыяльна значымы змест.

Тэксты падзяляюцца на звязныя і нязвязныя. У першым выпадку яны ўяўляюць навуковыя, публіцыстычныя, мастацкія і іншыя тэксты, у другім – сукупнасць тых або іншых моўных даных (слоўнікі, спісы імён і г.д.).

З лінгвістычнага боку ў тэксце вылучаюцца: кампаненты, ці адзінкі тэксту; сувязі і адносіны паміж гэтымі кампанентамі; семантыка тэксту. Разнастайныя адносіны паміж кампанентамі тэксту выступаюць у выглядзе граматычных і семантычных сувязей. Змест, ці семантыка тэксту, мае надзвычай складаную структуру, у якой адлюстраваныя і задума аўтара, і знешняя рэчаіснасць, і значэнні слоў, і так званыя фонавыя веды, што чытаюцца паміж радкоў тэксту.

Яшчэ адзін перспектыўны, але зусім не распрацаваны ў навуцы пункт гледжання на тэкст адкрываецца з улікам усіх інфармацыйных сродкаў, якія ўжываюцца ў ім. Пакуль што ў полі зроку навукі пра тэкст знаходзяцца толькі вербальныя (слоўныя) знакі, але тэкст змяшчае і

шматлікія невербальныя знакі (лічбы, формулы, сімвалы, схемы, малюнкi, табліцы). Усе інфармацыйныя, камунікатыўныя, ілюстрацыйныя і іншыя функцыі, якія выконваюць у тэксце невербальныя знакі, вывучаюцца семіётыкай тэксту (Паводле Б. Плотнікава).

Асноўную інфармацыйную адзінку – тэкст – вылучаем на аснове зместу першага абзаца, у якім раскрываецца сутнасць паняцця: “Тэкст – гэта вынік маўленча-мысліцельнай дзейнасці людзей, які фіксуецца ў вуснай ці пісьмовай форме”. Вучням прапаноўвалася 1–2 разы ўважліва прачытаць тэкст і выпісаць з яго:

а) *тэматычны ланцужок да апорнай адзінкі тэкст:*

пісьмовы прадукт дзейнасці;

першасная данасць;

крыніца фактаў;

сістэма спецыфічнай арганізацыі моўных адзінак;

абагульняльная катэгорыя;

адзінае цэлае;

самастойная моўная з’ява;

б) *атрыбутыўныя словазлучэнні з апорнай адзінкай тэкст:*

пісьмовы тэкст;

вусны тэкст;

рукапісны тэкст;

друкаваны тэкст;

звязны тэкст;

нязвязны тэкст;

стандартызаваны тэкст;

мастацкі тэкст;

навуковы тэкст;

в) *словазлучэнні, у якіх базавы тэрмін выступае залежным кампанентам:*

навука пра тэкст;

невербальныя знакі тэксту;

семантыка тэксту;

семіётыка тэксту;

крыніца тэксту;

умовы стварэння тэксту;

каментарый да тэксту;

кампаненты тэксту;

змест тэксту;

г) *прэдыкатыўныя словазлучэнні са словам тэкст:*

тэкст выступае (у форме маналога);

тэкст мае (багаты лексічны склад);

тэкст існуе (у працэсе маўлення);

тэкст уяўляе сабой;
(тэматычна) тэкст можа разглядацца;
тэкст змяшчае і г.д.

Вучні з дапамогай настаўніка асэнсоўваюць, што выпісаная словазлучэнні дэманструюць логіку разважанняў аўтара, узаўяўляюць структуру адзінкі, раскрываюць іерархію частак тэксту. На аснове зафіксаваных тэрміналагічных ланцужкоў прадпрымаюцца спробы разгарнуць тэкст па наступных сэнсавых лініях:

– *апорны тэрмін і яго сінанімічныя найменні*, якія праходзяць праз увесь тэкст. Выступаючы прадметам апісання, яны кандэнсуюць інфармацыйны план адзінкі. Намінатыўны ланцужок, раскрываючы і дэталізуючы сутнасць паняцця, дапамагае выявіць і дыферэнцыраваць асноўную і другасную інфармацыю;

– *азначэнні* да вядучага тэрміна (як асноўнай намінатыўнай адзінкі) дапамагаюць акрэсліць падтэмы (мікратэмы) тэксту. Словазлучэнні, у якіх тэрмін выступае як *залежны кампанент*, дэталізуюць, канкрэтызуюць уласцівасці, адзнакі паняцця; *прэдэкатывыя словазлучэнні* адлюстроўваюць працэс паглыблення навуковых звестак, з іх дапамогай размяжоўваюцца інфармацыйна значымыя часткі тэксту.

Такім чынам, вылучэнне апорных слоў, тэматычных ланцужкоў дае магчымасць прасачыць за паступовым, паслядоўным разгортваннем зместу, спрыяе засваенню лінгвістычнай тэрміналогіі, паколькі тэрмін, не ўключаны ў больш складаную маўленчую дзейнасць, можа застацца на ўзроўні пасіўнага распазнавання.

Асноўная інфармацыя можа быць выдзелена з дапамогай *дыферэнцыяльнага алгарытму пры чытанні* тэксту. Сутнасць алгарытму заключаецца ў тым, што напачатку ў тэксце выяўляюцца сэнсавыя апоры, на аснове якіх ідзе згортванне зместу. Вылучэнне “ядзернага” зместу тэксту праходзіць праз этапы: *ключавыя словы – сэнсавыя рады – дамінанта*.

На першым этапе выдзяляюцца *ключавыя* словы, якія кадзіруюць змест тэксту. На другім этапе адбываецца аб’яднанне апорных слоў у лагічныя ланцужкі – *сэнсавыя рады*. Тым самым перадаецца “ядзерная” сутнасць кожнага абзаца, што дапамагае чытачу адэкватна зразумець тэкст. Пры гэтым тэкст, які згортваецца, “перажывае не толькі колькасныя змены, але і змены якасныя, вылучаючы ... галоўную ідэю” [16, с. 105]. На трэцім этапе выяўляецца асноўная задума аўтара – *дамінанта тэксту* (гл. табліцу 3.3).

Разгорнем пабудову алгарытму выдзялення галоўнай думкі тэксту (на прыкладзе вучэбнага тэксту “Паняцце літаратурнай нормы”(11 клас) вучнямі эксперыментальнага класа:

Табліца 3.3 – Этапы выдзялення галоўнай думкі тэксту

Мікратэмы	Ключавыя словы	Сэнсавыя рады	Дамінанта мікратэксту
1	<i>Нарматыўнасць Правілы Нормы літаратурнай мовы</i>	<i>Нарматыўнасць літаратурнай мовы Агульнапрынятыя зафіксаваныя нормы Арфаэпічныя нормы Акцэнталагічныя нормы Лексічныя нормы</i>	<i>Літаратурная норма – агульнапрынятыя правілы, зафіксаваныя ў даведніках. Нарматыўнасць на розных моўных узроўнях з’яўляецца найважнейшай прыметай літаратурнай мовы</i>
2	<i>Зменлівасць, гістарычнасць мовы Варыянтнасць нормы</i>	<i>Гістарычны характар, зменлівы характар, магчымыя варыянты, раўнацэнныя варыянты, частотныя варыянты</i>	<i>Літаратурная норма – гістарычная, зменлівая з’ява. Варыянтнасць – паралельнае суіснаванне нормаў мовы</i>

Падобным чынам складзеныя алгарытмы дапамагаюць вучням асэнсаваць зместавае ядро тэксту і яго структуру.

Адна з задач эксперыментальнага навучання заключалася ў фарміраванні ўмення фармуляваць пытанні як сродку аналізу і разумення вучэбнага лінгвістычнага тэксту. Першасна фарміравалася ўстаноўка адносна ўсведамлення пытання не як фармальнай працэдуры дадатковага задання (як правіла, з боку настаўніка), а як спосабу дзеяння вучняў, арыентаванага на разуменне інфармацыі.

Пытанне як дыдактычны сродак, кампанент вучэбнай камунікацыі арганічна суправаджае працэс навучання. Так, Л.М. Векер лічыць, што пытанне з’яўляецца зыходным пунктам “на шляху пераадолення інфармацыйнага дэфіцыту” [72, с. 356]. Некаторыя даследчыкі адводзяць пытанню ролю асобнай дыдактычнай катэгорыі: “Пытанне выступае асноўнай метадычнай катэгорыяй і адной з найбольш важных стратэгий навучання, у тым ліку чытання, паколькі менавіта з дапамогай пытанняў дасягаецца разуменне тэксту” [320, с. 149]. Іншая справа, што традыцыйна

пытанне суадносіцца ў вучняў не з актыўнай разумовай дзейнасцю, не з неабходным элементам пазнання, а найчасцей з яго завяршальнай стадыяй – кантралюючай. Выніковыя спробы даследаваць тэорыю пытання з метадалагічных, дыдактыка-метадычных пазіцый належаць У.Ф. Беркаву, Л.П. Даблаеву, Б.В. Жураўлёву, М.І. Махмутаву, Н.А. Мянчынскай. Так, Л.П. Даблаеў эксперыментальна даказвае, што змест вучэбнага тэксту выступае як сукупнасць тэкставых сітуацый з патэнцыяльнымі (“схаванымі”) пытаннямі. Вучоны сцвярджае, што эфектыўнасць працы залежыць ад ступені сфарміраванасці ўменняў выяўляць і асэнсоўваць гэтыя сітуацыі: “Спецыфіка разумення тэксту ў канчатковым выніку заключаецца менавіта ў вырашэнні пэўных, няхай вельмі своеасаблівых задач або праблемных сітуацый, запраграмаваных у тэксце, у пошуках адказаў на пытанні, якія тэкст выклікае ў чытача (нават калі адказы ўтрымліваюцца ў самім тэксце)” [114, с. 9]. Амерыканскія даследчыкі А. Палінсар, А. Браўн адзначаюць, што прадумванне пытанняў вучнямі і самастойныя адказы на іх спрыяюць глыбокаму разуменню тэксту [419, с. 170]. А. Кінг даказвае перспектыўнасць метаду ўзаемных пытанняў і адказаў па змесце тэксту. На думку даследчыцы, задаваць прадуманыя пытанні – гэта ўменне, якому трэба вучыць. А. Кінг пераканана, што “той, хто ўмее думаць, умее задаваць пытанні” [412, с. 2].

Паколькі пытанні – традыцыйны элемент вучэбнай кнігі па мове, звернемся да іх функцыянальнага прызначэння ў структуры дзейных школьных падручнікаў з мэтай акрэсліць іх ролю і месца ў сістэме працы з вучэбным тэкстам. Падчас аналізу ўлічваліся “чыстыя” пытанні ў форме пыталых сказаў, і заданні, аформленыя як “патрабаванне выбару правільнага меркавання, як зварот, што патрабуе адказу” [44, с. 7]. Пад увагу прымаліся толькі пытанні, што выкарыстоўваюцца пры аналізе тэкстаў навуковага стылю.

З улікам пазнавальнай функцыі ў школьных падручніках пераважаюць пытанні *рэпрадуктыўна-інфармацыйнага* зместу, якія складаюць 68% ад агульнай колькасці пытанняў да вучэбных тэкстаў у падручніку. Як правіла, яны накіраваны на актывізацыю звестак, паняццяў, фактаў і пры ўсёй разнастайнасці зместу фармулююцца з дапамогай слоў *Што? Які? Калі? У якіх выпадках?* Матэрыял, які неабходна задзейнічаць пры адказах, утрымліваецца ў тэкстах у гатовым выглядзе. Звычайна падобныя пытанні скіраваны на адпрацоўку ўменняў узнавіць інфармацыю, назваць прыведзеныя факты, ахарактарызаваць моўную з’яву, прывесці азначэнне, уласныя прыклады. У такім выпадку пераказ інфармацыі дапаўняецца тлумачэннем лінгвістычных фактаў, інтэрпрэтацыя якіх адбываецца пераважна паводле ўзору, прапанаванага ў метатэксце падручніка. Узнаўляльны характар пытанняў мае перадумовай рэпрадуктыўныя адказы, якія не падразумяваюць выкарыстання новай інфармацыі.

21% у школьным падручніку па мове складаюць *праблемныя* пытанні да вучэбных тэкстаў. Як элемент пазнавальнай сітуацыі, такія

пытанні-задачы прымушаюць вучняў выйсці за межы вядомага, уключаюць іх у вырашэнне супярэчнасцей, якія ўзнікаюць як дыдактычная няўзгодненасць паміж вывучанымі правіламі і новымі моўнымі фактамі, засвоенай тэорыяй і яе прымяненнем, навуковымі і практычнымі вёдамі. Праблемныя пытанні арыентаваны на трансфармацыю інфармацыі, перавод яе ў новыя формы, на ўстанаўленне сувязей паміж фактамі, вывучанымі моўнымі з'явамі, на разуменне кантэкстнай інфармацыі, якую трэба «вычарпаць» з тэксту, асэнсаванне іерархіі лінгвістычных паняццяў, вызначэнне прычынна-выніковых адносін. Разнастайнасць зместу, як правіла, абмежавана маўленчымі формуламі з дапамогай пыталых слоў *Як? Чаму? Якім чынам?* Напрыклад: *Наколькі правамерным, на вашу думку, з'яўляецца сцвярджэнне ... Чаму змест правіла не ўтрымлівае інфармацыі пра ...* Малалікасць праблемных пытанняў, на нашу думку, можа тлумачыцца наступнымі прычынамі:

– вучэбныя тэксты традыцыйна выкарыстоўваюць інфармацыйна-тлумачальны спосаб выкладу матэрыялу. Лінейная падача лінгвістычных звестак выключае магчымасць прадэманстраваць супярэчлівасць і нявырашанасць пэўных мовазнаўчых пытанняў;

– як правіла, вучэбныя тэксты пазбягаюць праблемных момантаў пры падачы тэорыі. Прынцып даступнасці ўзводзіцца ў абсалют, у выніку – метатэкст падручніка, як правіла, уяўляе сабой статычную, застылую ў сваім развіцці сістэму звестак без асвятлення нявырашаных, складаных праблем. Так, падручнікі па мове для сярэдніх і старэйшых класаў адрозніваюцца, як правіла, аб'ёмам лінгвістычнай інфармацыі. Змены ж павінны насіць сутнасны характар (напрыклад, увядзенне дыскусійных момантаў, фарміраванне даследніцкіх уменняў). У гэтым выпадку дыстыляваная, прафільтраваная лінгвістычная тэорыя ў чарговы раз падмяняе дыялог маналагам. Ідэя дыялога як формы існавання чалавека ў сітуацыі бытавання мноства («многместнага множества», паводле В.С. Біблера) культур патрабуе асэнсавання дыялогавых формаў навучання, што павінна праяўляцца як у знешнім, так і ва ўнутраным дыялогу з тэкстам, на аснове якога вучань фармулюе пытанні да тэкстаў і самастойна знаходзіць адказ на іх;

– праблемныя пытанні патрабуюць выбару адэкватнага рашэння з некалькіх варыянтаў, пазіцый. Гэта магчыма тады, калі тэксты падручніка змяшчаюць дыскусійныя матэрыялы, супрацьлеглыя меркаванні адносна моўных фактаў, з'яў. Паколькі «адназначны» характар тэкстаў не дазваляе ўключаць падобныя звесткі, страчваецца сама магчымасць выбару. У выніку ўспрыманне «гатовай» інфармацыі і «готовых» узораў адбываецца ў рэчышчы апісальна-вытлумачальнага кантэксту.

Удзельная вага *крытычных* пытанняў у школьных падручніках па мове складае 11%. Як крытычныя мы кваліфікуем пытанні, якія сваёй сутнасцю накіраваны не толькі на пазнанне новых характарыстык, уласцівасцей, функцый моўных з'яў, але і на ўласную ацэнку вучнем

атрыманай інфармацыі. Такія пытанні патрабуюць выхаду за межы абавязковых (базавых) ведаў і разлічаны на ўменне ацэньваць, разважаць, абагульняць. Адказы на іх не вынікаюць непасрэдна з тэксту, а разлічаны на выкарыстанне вядомага, засвоенага ва ўмовах новай маўленчай сітуацыі. Пазнавальная сутнасць крытычных пытанняў выяўляецца ў заданнях на ўстанаўленне прычынна-выніковых сувязей у лінгвістычных тэкстах. Як вядома, якраз “для мовы навукі, у якой разважанне выступае пераважным функцыянальна-сэнсавым тыпам маўлення, асабліва значныя прычынна-выніковыя адносіны” [318, с. 36]. Крытычныя пытанні патрабуюць сутнаскага параўнання моўных з’яў, класіфікацыйных аперацый, уменняў вылучаць, кваліфікаваць і тлумачыць пэўныя заканамернасці, абагульняць і сістэматызаваць звесткі. Адказы на падобныя пытанні вымушаюць параўнання, супастаўлення, ацэнкі спрэчных думак, супярэчлівых пазіцый, гатоўнасці вытлумачэння нязвычайных фактаў, спробы прааналізаваць «няштатныя» маўленчыя сітуацыі, асэнсавання альтэрнатыўных поглядаў на адну і тую лінгвістычную з’яву: *Якія парады вы маглі даць... Якія творчыя заданні па тэме вы можаце прапанаваць? Якая з прымет моўнай з’явы вам здаецца найбольш істотнай? Што вы маглі параіць вучню, які атрымаў недавальняючую ацэнку па тэме? Як гэтую з’яву можна ацаніць з супрацьлеглых пазіцый?* У працы з крытычнымі пытаннямі набываецца рэфлексійны вопыт, фарміруецца ўменне абгрунтаваць уласную пазіцыю, выпрацоўваюцца навыкі самааналізу, самаацэнкі зробленага. Такім чынам, сярод пытанняў да вучэбных тэкстаў сённяшніх падручнікаў пераважаюць рэпрадуктыўныя фармулёўкі. Пытанні крытычнага характару складаюць толькі 11% ад агульнай колькасці. Гэта азначае, што складальнікі вучэбных кніг не выкарыстоўваюць патэнцыял пытанняў як сродку развіцця творчага мыслення вучняў. Ад зместу і характару пытанняў, сфарміраванасці ўменняў фармуляваць залежаць глыбіня разумення матэрыялу, ступень асэнсавання лінгвістычных фактаў, з’яў, узровень камунікатыўнасці вучэбных тэкстаў. Аналіз заданняў да вучэбных тэкстаў у падручніках па мове адлюстроўвае спецыфіку школьных ведаў і выяўляе відавочныя дыспрапорцыі ў характары пытанняў (рэпрадуктыўныя, праблемныя, крытычныя). Удзельная вага апошніх у структуры заданняў мінімальна. З улікам выяўленых тэндэнцый падбіраліся заданні *навучальнага эксперыменту*.

Як сведчаць дадзеныя праведзенага анкетавання, адказы па змесце прачытанага як сродак засваення дамашняга задання выкарыстоўваюць ≈ 30% вучняў старшых класаў. Толькі ≈ 3% рэспандэнтаў задзейнічаюць такі спосаб самаправеркі, як уласная фармулёўка пытанняў да тэксту (пераважная большасць старшакласнікаў карыстаецца пераказам прачытанага ≈ 67%). Дысбаланс паміж тэарэтычным прызнаннем значнасці пытанняў як найважнейшага дыдактычнага сродку і іх фармальнай роляй у

рэальнай школьнай практыцы вымушае ўключыць фарміраванне гэтага ўмення ў праграму эксперыментальнага навучання.

Адной з задач эксперыментальнай працы выступала фарміраванне асэнсаванага і адэкватнага ўмення фармуляваць пытанні да вучэбнага тэксту. Праграма навучальнага эксперымента будавалася з улікам наступных палажэнняў:

- станаўленне тэкставых уменняў адбываецца на тэарэтычнай аснове. Адпаведна ставілася задача засваення вучнямі “метадалагічнага мінімуму” неабходнай інфармацыі:

- * пытанне адлюстроўвае прадуктыўны характар думкі;

- * пытанне сведчыць пра актыўнасць разумовай дзейнасці ўдзельнікаў вучэбнага працэсу;

- * пытанне як пазнавальны сродак акрэслівае характар і напрамак працэсу пазнання “ад няведання да ведання, ад ведання менш глыбокага і дакладнага да ведання больш глыбокага і трывалага” [44, с. 7];

- * сукупнасць пытанняў (адпаведна прагназаваныя разгорнутыя адказы на іх) павінна адлюстроўваць логіку развіцця асноўнай думкі тэксту;

- * лагічныя (“правільныя”) пытанні патрабуюць адпаведных сродкаў маўленчага афармлення;

- праграма навучальнага эксперымента прадугледжвала як змест, характар пытанняў (рэпрадуктыўныя, крытычныя, праблемныя), так і паслядоўнасць іх увядзення. Традыцыйна пытанні ў падручніку змяшчаюцца пасля тэксту. У сістэме эксперыментальных заданняў знаёмства з пытаннямі адбывалася да яго прачытання. Гэта папярэдне арыентавала на пошукі, знаходжанне сэнсавых апор тэксту пры яго першасным успрыманні і, што надзвычай важна, змяняла сутнасць пытанняў. Заданні на ўзнаўленне зместу набывалі характар часткова-пошукавай дзейнасці;

- абсалют пытанняў, накіраваных на фактаграфічнае ўзнаўленне зместу, адлюстроўвае дамінуючы тып рэпрадуктыўнай пазнавальнай дзейнасці. Пазіцыя спажываць “готовыя” веды абумоўлівае тэндэнцыю фармуляваць пытанні, адказы на якія патрабуюць элементарнага прагаворвання, агучвання пройдзенага матэрыялу (“Якія часціны мовы адносяцца да самастойных?” і пад.). У выніку адбываецца фармалізацыя пытанняў: пытаюцца (дакладней, перапытваюць) пра тое, што ўсе (маем на ўвазе суб’ектаў вучэбнага працэсу) ведаюць або павінны ведаць. У такім выпадку пытанні як абсалютны сродак праверкі ведаў і сугучныя ім адказы-рэпрадукцыі становяцца неад’емнымі атрыбутам навучання. Усвядомлены характар пытанняў, кожнае з якіх усведамляецца як арганічны элемент цэласнага аналізу вучэбнага тэксту, стварае аснову для крытычнай ацэнкі засвоенай інфармацыі.

Самастойнае выяўленне і фармулёўка патэнцыяльных пытанняў, “схаваных” у змесце, з’яўляюцца істотнымі прыёмамі самакантролю ў працы з вучэбным тэкстам. Як састаўная частка любога інтэлектуальнага ўмення, “самакантроль цесна звязаны з самаацэнкай, узроўнем развіцця

крытычнасці мыслення” [221, с. 36]. Самакантроль сведчыць пра наяўнасць устойлівых навыкаў. Гэты момант лічыцца надзвычай важным у фарміраванні метадалагічных ведаў, паколькі вучань у такім выпадку арыентуецца на абагульнены ўзор, пэўны стандарт, агульнапрынятыя правілы асэнсавання і разумення тэксту. Самапастаноўка пытанняў сведчыць пра якасна новы этап маўленчага развіцця вучняў, іх здольнасць не проста ўзнавіць вядомае, засвоенае, але і прадэманстраваць, канкрэтызаваць логіку ўласных меркаванняў.

Як правіла, цяжкасці ў фарміраванні тэкставых уменняў тлумачацца ў значнай ступені тым, што асноўныя прыёмы, якімі павінен валодаць вучань, называюцца, пералічваюцца, але іх змест, працэсуальны аспект не раскрываюцца ў падручніку. Метадычны апарат сучасных вучэбных кніг павінен удаканалвацца за кошт увядзення алгарытмаў, мадэлей, што раскрываюць, аргументуюць паперацыйную паслядоўнасць, паэтапнасць дзеянняў. Толькі ў такім выпадку гэтыя прыёмы ўвойдуць у актыўны запас метадалагічных ведаў.

У практыцы школьнага навучання пытанні найперш суадносяцца з формай кантролю за засваеннем ведаў. Напачатку трэба было дапамагчы вучням зняць гэты псіхалагічны бар’ер, прывучыць іх да думкі, што спасціжэнне любога прадмета не можа абысціся без пытанняў як пазнавальнага сродку. Пытанні – паўнацэнны кампанент працэсу пазнання, асэнсавання новага матэрыялу, неабходны лагічны элемент пераходу ад няведання да ўсвядомленых ведаў, эфектыўны сродак разумення і аналізу тэксту. З гэтай прычыны важна, каб вучні ўспрымалі пытанне як логікалінгвістычную адзінку, форму прадуктыўнага мыслення, накіраванага на актыўнае засваенне інфармацыі.

Уменні фармуляваць пытанні да зместу прачытанага, прымяняць іх у якасці сродку самакантролю не фарміруюцца стыхійна, а патрабуюць свядомай і сістэматычнай працы. У адваротным выпадку пастаноўка пытанняў вучнямі не прадывітавана неабходнасцю зразумець тэкст, ранжыраваць інфармацыю, вылучыць галоўнае і другаснае. Неўсвядомленае фармуляванне пытанняў (як рэакцыя на прад’яўленую настаўнікам задачу) з’яўляецца малакаштоўным у пазнавальных адносінах. Непрадуманыя, адвольныя пытанні не канцэнтруюцца вакол “сэнсавых апор”, маюць, як правіла, павярхоўны характар, у лепшым выпадку перафразіруюць, дубліруюць інфармацыю, якую змяшчаюць асобныя сказы, часткі тэксту.

Сэнсавымі апорамі ў працэсе фармулявання пытанняў да тэксту з дапамогай алгарытму з’яўляліся: а) высвятленне прадмета пытання (аб чым спытаць – тэма пытання); б) вызначэнне зместу пытання (што спытаць аб прадмеце выказвання); в) вылучэнне істотных прымет моўнай з’явы; г) устанаўленне прычынна-выніковай залежнасці, сувязей паміж уласцівасцямі аб’екта, вытлумачэнне пазіцыі аўтара.

Настаўнік дапамагае засвоіць этапы вучэбных дзеянняў з дапамогай алгарытму. Нагадваецца, што вучэбны навуковы тэкст скіраваны на спазнанне сутнасці той або іншай моўнай з'явы. Дыялектыка спазнання заключаецца ў наступным: а) разгляд аб'екта як адзінай, цэласнай з'явы; б) расчляненне цэлага, даследаванне саставу аб'екта, яго прымет, уласцівасцей, сувязей паміж часткамі аб'екта; в) сінтэз састаўных кампанентаў, аб'яднанне іх у адзінае цэлае. Натуральна, што кожны кампанент працэсу спазнання суправаджаецца пытаннямі, скіраванымі на спасціжэнне сутнасці моўнай з'явы. На кожным этапе працы змяняюцца форма і сутнасць пытання, яго фармулёўка і характар.

На першым этапе спазнання любога аб'екта ўзнікае неабходнасць выдзялення яго сярод іншых, вызначэння сутнасці, зместу адзінкі. Гэта ажыццяўляецца шляхам пастаноўкі пытання *што?* у розных варыянтах. Пытанні (запраграмаваныя адказы на іх) маюць лагічны характар, патрабуюць агульнай інфармацыі, цэласных характарыстык аб'екта, з'явы, працэсу. Адказы на іх утрымлівае выпісаны тэматычны ланцужок з апорнай адзінкай тэкст: *Што ўяўляе сабой тэкст? Што называецца тэкстам? Што звычайна разумеюць пад тэкстам? Што адрознівае тэкст ад іншых моўных адзінак?* Адказы заключаюць выпісаныя апорныя адзінкі: *пісьмовы прадукт дзейнасці, першасная данасць, крыніца фактаў, сістэма спецыфічнай арганізацыі моўных адзінак, адзінае цэлае, самастойная моўная з'ява і г.д.*

Наступны этап працы патрабуе апісання параметраў, характарыстык, уласцівасцей, разнавіднасцей аб'екта, з'явы. Спрабуючы пранікнуць у сутнасць аб'екта, цэлае расчляняецца на часткі, кожная з якіх атрымлівае рознааспектную характарыстыку. Гэтаму этапу пазнання адпавядаюць пытанні, што паводле сваёй устаноўкі пачынаюцца словамі *Які? Якія? Якім чынам?: Якія разнавіднасці тэксту вылучаюцца паводле формы маўлення? Якімі рысамі, уласцівасцямі валодае вусны (пісьмовы) тэкст? У якой форме звычайна выступае вусны (пісьмовы) тэкст? Якімі характарыстыкамі адрозніваюцца звязны/нязвязны тэксты? Якія разнавіднасці мае вусны (пісьмовы) тэкст?* Адказы на падобныя пытанні ўтрымліваюцца ў выпісаных атрыбутыўных словазлучэннях.

На трэцім этапе працы ідзе пошук заканамерных сувязей паміж выдзеленымі ўласцівасцямі аб'екта, выяўляюцца, як правіла, прычынна-выніковыя адносіны, устанаўліваюцца заканамернасці, тыповыя і спецыфічныя адзнакі аб'екта, прыводзяцца вытлумачэнні прычын з'явы, агаворваюцца перспектывы даследавання. На гэтым этапе актуалізуецца пытанне *чаму?* зусімі яго разнавіднасцямі: *Чаму тэкст даследуецца рознымі дысцыплінамі? Па якой прычыне тэкст разглядаецца як міждысцыплінарны аб'ект? Як растлумачыць мноства азначэнняў тэксту? Чаму семіётыка тэксту на сённяшні дзень з'яўляецца перспектыўнай для тэорыі тэксту?* Адказы на падобныя пытанні запраграмаваны ў словазлучэннях, у якіх слова *тэкст* выступае залежным.

Другім вызначальным момантам зместавай структуры навуковага тэксту як асновы для фармулёўкі пытанняў выступае кампазіцыя адзінкі. Даследчык В.В. Адзінцоў лічыць: “Пад кампазіцыяй мэтазгодна разумець структурную спарадкаванасць, арганізацыю па пэўных схемах выяўленых элементаў маўлення... Кампазіцыя – гэта каркас, на якім трымаецца тэкст” [250, с. 134]. Вылучэнне кампазіцыйных (логіка-сэнсавых) частак тэксту дае магчымасць прасачыць за развіццём тэмы. У тэарэтычнай літаратуры вылучаюцца наступныя традыцыйныя кампазіцыйныя блокі навуковага тэксту: “Гэта загаловак, уступ (уводзіны, пачатак, экспазіцыя), асноўная частка, якая, у сваю чаргу, структуравана і складаецца з некалькіх сэнсавых блокаў, і заканчэнне (заклучэнне). Асобны кампазіцыйны блок – гэта “тэкст у тэксце”, фрагмент, які асацыятыўна звязаны з асноўнай прасторай тэксту і ўяўляе сабой рэалізацыю аўтарскага права адступаць ад асноўнай лагічнай лініі тэксту” [220, с. 34].

Аднак, на нашу думку, гэтую кампазіцыйную структуру можна суаднесці толькі з жанрамі ўласна навуковага (акадэмічнага) падстылю. Лінгвістычны тэкст, які выступае прадстаўніком навукова-вучэбнага падстылю, мае спецыфічныя кампазіцыйныя кампаненты, суадносныя з рознымі тыпамі арганізацыі адзінкі (апавяданне, апісанне, разважанне). Адрозненне кампазіцыйных блокаў тлумачыцца дыдактычнымі задачамі вучэбнага тэксту.

У працэсе эксперыментальнага навучання вучні засвойвалі наступную інфармацыю, якая станавілася арыенцірам для фарміравання базавых уменняў. У вучэбным тэксце кампазіцыйнымі блокамі, як правіла, выступаюць: назва; уводзіны (азначэнне паняцця ў апісальных тэкстах, пастаноўка праблемы ў тэкстах-апавяданнях і разважаннях); асноўная частка (тлумачэнне вядучых характарыстык, прымет, уласцівасцей моўнай з’явы), каменціраванне прыкладаў; абагульненне.

Назва (загаловак) уяўляе сабой кампазіцыйна-структурны элемент, які суадносіцца з кожнай часткай тэксту і ў сувязі з гэтым валодае інтэграваным патэнцыялам. Загаловак тэксту павінен заключаць максімальную інфарматыўнасць, быць дакладным, бездакорна выразным у маўленчым афармленні. Назвы вучэбных тэкстаў падручнікаў традыцыйна адпавядаюць наступным формулам:

- уласна назыўная канструкцыя;
- назыўная канструкцыя ўдакладняльнага характару (“Паняцце аб”, “Пытанне аб”, “Праблема (чаго?)”, “Агульныя звесткі (аб чым?)”).

Найбольш распаўсюджанай выступае канструкцыя, выражаная аднастаўнымі намінацыйнымі сказамі. Яе аптымальнасць можна растлумачыць агульным апісальным характарам вучэбных тэкстаў. У тэксце, згодна з камунікатыўнай задачай – растлумачыць, дэталізаваць інфармацыю, адбываецца паслядоўнае разгортванне зместу. У сувязі з гэтым на першае месца выступаюць дыдактычныя задачы, кампактнасць і ўзаемаабумоўленасць кампазіцыйных частак.

Змест вучэбнага тэксту разгортваецца ў залежнасці ад прадмета апісання. Так, тэкст, прысвечаны характарыстыцы пэўнай часціны мовы, будзе структурна аформлены праз наступныя кампазіцыйныя блокі: агульнае значэнне, марфалагічныя катэгорыі, сінтаксічная роля, асаблівасці словаўтварэння. Тэкст, задача якога даць характарыстыку пэўнаму функцыянальнаму стылю, будзе мець наступную арганізацыю: экстралінгвістычныя характарыстыкі, сфера бытавання, моўныя асаблівасці лексічнага, марфалагічнага, сінтаксічнага ўзроўняў, стылістычныя магчымасці.

Тэкст, акрамя зместавых характарыстык, мае пэўную лагічную структуру, сувязі паміж кампанентамі якой абумоўлены ўнутранай арганізацыяй, а таму могуць не заўважацца і не аналізавацца вучнямі без папярэдняй мэтанакіраванай працы. Невыпадкова А.М. Сохар падкрэслівае: “Вучэбны тэкст не будзе зразумелы, калі лагічныя сувязі паміж элементамі тэксту застаюцца нерастлумачанымі, нібы дастаткова простыя і відавочныя” [326, с. 36].

З улікам структуры адзінкі на гэтым этапе аналізу тэксту прапаноўваюцца наступныя пытанні: *Як вы растлумачыце кампазіцыю тэксту? Раскрыйце сутнасць назвы тэксту, асаблівасці яе маўленчага афармлення. Наколькі паслядоўна, поўна тлумачыць аўтар тэксту характар прыведзеных прыкладаў? Ці мае тэкст падагульненне? У якой ступені яно лагічнае і завершанае, на вашу думку? і інш.*

У працэсе эксперыментальнага навучання выкарыстоўваліся заданні, выкананне якіх вяло да асэнсавання пытанняў як сродку разумення вучэбнай інфармацыі:

1. *Падрыхтуйце пытанні да тэксту, якія выяўляюць: разуменне фактычнай інфармацыі; разуменне падтэкставай інфармацыі; прымяненне атрыманай інфармацыі.*

2. *Складзіце пытанні да тэксту, адказы на якія прапанаваны: у адным сказе тэксту; у розных частках тэксту; вынікаюць з усяго тэксту; знаходзяцца па-за тэкставай інфармацыяй, але звязаны з тэмай тэксту.*

3. *Асэнсаванню прапанаванай інфармацыі садзейнічала складанне табліц, якія запаўняліся вучнямі.*

Пытанні	Ключавыя словы і словазлучэнні	Тэрміны, факты, прыклады
---------	--------------------------------	--------------------------

Методыка падобных заданняў заключалася ў наступным. Вучні чытаюць першы абзац тэксту (падбіраліся выразна структураваныя тэксты) і фармулююць да яго пытанні, што ахопліваюць усе аспекты прыведзенай інфармацыі. Ключавыя словы, словазлучэнні, неабходныя для адказу на гэтыя пытанні, запісваюцца ў другую графу табліцы. Пасля паўторнага прачытання тэксту ў трэцюю графу запісваюцца тэрміны, факты, прыклады, якія вучань хоча запомніць, якія могуць спатрэбіцца пры ўзнаўленні

інфармацыі. Падобная праца праводзіцца на аснове ўсіх абзацаў тэксту. Потым пытанні, іх змест і характар абмяркоўваюцца, каменціруюцца. Далей ідзе ўзнаўленне тэксту праз адказы на пытанні з дапамогай выпісаных ключавых слоў, словазлучэнняў, тэрмінаў, фактаў, прыкладаў.

Гэтая праца праводзілася і іншым спосабам. Вучням аб'яўлялася тэма тэксту. Перад чытаннем прапаноўвалася сцісла сфармуляваць тое, што яны ведаюць па тэме. У другую графу табліцы запісваліся пытанні, адказы на якія, на думку вучня, прагучаць у тэксце. (*Што я хацеў бы даведацца з тэксту?*). Пасля прачытання тэксту заслухоўваліся адказы на запісаныя пытанні. Агучваліся пытанні, на якія адказаў у тэксце не было. Адказы на іх рыхтаваліся калектыўна.

4. *Прапануйце пытанні да тэксту*, адказы на якія стануць асновай для аналізу змешчанай інфармацыі. Напачатку такой працы прапаноўваўся спіс абагульняючых пытанняў, скіраваных на аналіз, актуалізацыю, выкарыстанне ведаў, выяўленне прычынна-выніковых адносін:

Якая тэма і асноўная думка тэксту? Прыведзіце ўласныя прыклады да... Якім чынам можна скарыстаць прапанаваную інфармацыю? Якія змены можна прагназаваць, калі...? Што падразумявае аўтар пад...? На што падобна...? Што мы ведаем ужо пра...? Якім чынам... уплывае на...? Якім чынам... звязана з тым, што мы ведалі раней? Растлумачце, чаму... Устанавіце, як... У чым сэнс...? Чаму важна...? У чым розніца паміж...? Чым падобныя...? Як можна прымяніць...? Якія аргументы можна прывесці за...? Якія аргументы можна прывесці супраць...? Які варыянт... з'яўляецца лепшым і чаму? Якімі могуць быць магчымыя шляхі выканання задання? Параўнайце, чым адрозніваюцца... Параўнайце, чым падобныя... Што, на вашу думку, з'яўляецца прычынай...? Ці згодны вы са сцвярджэннем...? Чым вы можаце аргументаваць свой адказ? Як, на вашу думку, ацаніў бы гэтую з'яву...?

Метадычная каштоўнасць гэтых пытанняў асабліва істотная на першым этапе ўразумення значнасці самапастаноўкі пытанняў да вучэбнага тэксту:

– *да асноўнай думкі тэкстаў*: у чым заключаецца асноўная думка тэксту? Пра што расказвае тэкст? Што хацеў сказаць аўтар гэтым тэкстам? На што трэба звярнуць увагу ў гэтым тэксце? Якія істотныя для разумення тэксту пытанні вырашаюцца аўтарам? Якія асноўныя вывады тэксту? Якія погляды развівае аўтар? У чым каштоўнасць аўтарскай ідэі? і інш.;

– *да структуры тэксту*: як пабудаваны тэкст? Які тып маўлення ляжыць у аснове тэксту? Як пачынаецца тэкст? Як пабудавана асноўная частка тэксту? Як аформлена заключэнне? і інш.;

– *да дэталей, частак тэксту*: на якія факты з тэксту трэба звярнуць асаблівую ўвагу? Якія словы, тэрміны незразумелыя вам? У чым, на вашу думку, заключаюцца складаныя моманты ў тэксце? Якія прыведзеныя факты, прыклады бачацца вам найбольш адпаведнымі, дарэчнымі?;

– *да пазіцыі аўтара*: наколькі выразна выяўляецца пазіцыя аўтара? Ці зразумела расстаўляе аўтар асноўныя акцэнтны ў тэксте? Пагадзіцеся або абвергнуце пазіцыю аўтара.

Такім чынам, уменне фармуляваць пытанні да тэксту, прымяняць іх як свядомую форму самакантролю для разумення вучэбнага тэксту фарміравалася ў выніку сістэматычнай працы. Улічваючы многааспектны характар тэксту, пытанні ахоплівалі розныя ўзроўні: камунікатыўны, зместавы, структурны, моўны. Вучні засвойвалі элементы зместавай структуры вучэбнага тэксту як рацыянальнай асновы для фармулёўкі пытанняў: тэма навуковага паведамлення, тэрміналагічнае ядро тэксту, кампазіцыйная, лагічная ўзаемасувязь зместавых блокаў, маўленчае афармленне адзінкі.

Уразуменне вучэбных тэкстаў дазваляла свядома вылучаць сэнсавыя апоры, выяўляць аснову для фармулёўкі рэпрадуктыўных, праблемных, крытычных, рэфлексійных пытанняў. *Рэфлексійныя* (М.Ц. Баранаў, І.М. Падгаецкая, М.М. Разумоўская) – пытанні, што фармулююцца з мэтай асэнсавання вучнямі 1) зместу і паслядоўнасці разумовых аперацый, 2) выкарыстаных метадаў і прыёмаў дзейнасці, 3) вучэбных цяжкасцей і іх прычын, 4) дасягнення або недасягнення пастаўленых мэт і задач на этапе арыенціроўкі, планавання, рэалізацыі і кантролю пазнавальнай дзейнасці. Так, на этапе арыенціроўкі рэфлексійныя пытанні задаюцца (настаўнікам, самім вучнем) з мэтай усвядоміць мэты, задачы ўласнай дзейнасці: *што я хачу даведацца? Для чаго мне гэтыя веды? Чаму я хачу навучыцца? Што я павінен засвоіць? З якой мэтай?* На этапе планавання рэфлексійныя пытанні выкарыстоўваюцца з мэтай усвядоміць свае дзеянні, іх паслядоўнасць: *што я павінен зрабіць, каб даведацца? Чаму? Што я павінен зрабіць, каб навучыцца? Чаму? У якой паслядоўнасці я павінен гэта зрабіць? Чаму?*

На этапе рэалізацыі дзейнасці мэты рэфлексійных пытанняў заключаецца ў тым, каб усвядоміць змест ведаў і паслядоўнасць разумовых аперацый: *што я павінен зрабіць для таго, каб? Чаму? Чаму заданне выканана з памылкамі? Якім чынам трэба выправіць памылкі?* На этапе кантролю рэфлексійныя пытанні дапамагаюць зразумець, ці дасягнуты пастаўленыя мэты, задачы, асэнсаванне вынікі дзейнасці, выявіць прычыны няўдачы: *якім чынам новыя веды (уменні) звязаны з папярэднімі? Ці дасягнуты мною мэты, задачы? Калі не, то чаму? Якія цяжкасці ўзніклі ў працэсе працы? Чаму яны ўзніклі? Якая іх прычына? Чаму былі дапушчаны памылкі? Якім чынам трэба дзейнічаць, каб пазбегнуць падобных памылак?* Падобныя рэфлексійныя пытанні выпрацоўваюць уменні самакантролю і самааналізу дзейнасці. У перспектыве пытанні вучняў да зместу прачытанага станавіліся базай для ацэнкі чужых і ўласных тэкстаў. У цэлым сістэма практыкаванняў у працэсе навучальнага эксперымента прадугледжвала наступныя аспекты працы (табліца 3.4).

Табліца 3.4 – Фарміраванне ўмення фармуляваць пытанні да вучэбнага тэксту

Групы тэкставых уменняў	Аналіз пытанняў	Аналіз тэксту
Аналітычныя ўменні	Аналіз зместу пытанняў Аналіз структуры пытанняў Аналіз маўленчага афармлення пытанняў Аналіз зместу лагічных аперацый у пытанняў Аналіз спецыфікі пытанняў	Аналіз зместу тэксту Аналіз пабудовы тэксту Аналіз моўных асаблівасцей тэксту Аналіз стылістычных асаблівасцей тэксту Аналіз лагічнага плана тэксту
Аналітыка-прадуктыўныя ўменні (на матэрыяле ўзорных і “няправільных” фармулёвак пытанняў)	Аналіз і выпраўленне памылак у змесце пытанняў Аналіз і рэдагаванне структуры пытанняў Аналіз і ўдасканаленне маўленчага афармлення пытання Аналіз і выпраўленне лагічных недахопаў у фармулёўцы	Аналіз і выпраўленне памылак у змесце разгорнутых адказаў на пытанні Аналіз і рэдагаванне структуры адказаў на пытанні Удасканаленне маўленчага афармлення Выпраўленне лагічных недахопаў
Творчыя ўменні	Фармулёўка пытанняў паводле маўленчых тэкставых мадэлей (азначэнне паняцця, класіфікацыя, параўнанне, абагульненне моўных з’яў)	Фармулёўка пытанняў да тэксту ў працэсе калектыўнай працы Самастойная пастаноўка пытанняў да розных аспектаў тэксту Самастойная пастаноўка пытанняў з мэтай комплекснага аналізу тэксту

Такім чынам, методыка навучання фармулёўцы пытанняў да тэксту павінна ўлічваць наступныя моманты:

- пытанне як сродак разумення вучэбнага тэксту дазваляе сінтэзаваць розныя віды аналізу (зместавы, структурны, лагічны, моўны);
- навучанне пастаноўцы пытанняў не з’яўляецца самамэтай, а выступае сродкам разумення зместу і структуры тэксту;
- у працэсе падобнай працы надзвычай важна перавесці вектар пытанняў,

накіраваных да суб'яседнікаў, на пытанні да тэксту, да яго разумення;

- сутнасныя пытанні дапамагаюць усвядоміць зместавыя, структурныя, лагічныя, маўленчыя асаблівасці тэксту, характар змешчанай лінгвістычнай інфармацыі, сутнасць лагічнай аперацыі (азначэнне паняцця, параўнанне, класіфікацыя, абагульненне моўных з'яў).

Ацэнка ўмення фармуляваць пытанні да вучэбнага тэксту павінен праводзіцца паводле наступных паказчыкаў:

а) ступень адлюстравання зместу тэксту (вызначаецца як адносіны колькасці пытанняў, сфармуляваных вучнем, да пытанняў, неабходных для аналізу зместу адзінкі);

б) адпаведнасць пытанняў рознааспектнаму зместу тэксту (характарыстыка моўнай з'явы, яе асаблівасцей, паходжання, функцый, класіфікацыя лінгвістычных адзінак і інш.);

в) колькасць пытанняў, адказы на якія патрабуюць не даслоўнага ўзнаўлення зместу, а трансфармацыі, пераканструявання, супастаўлення, абагульнення інфармацыі.

Арганічным элементам комплекснага аналізу вучэбнага тэксту выступае *складанне плана*. Эксперыментальная праца на гэтым этапе прадугледжвала фарміраванне наступных уменняў:

- аналізаваць зыходны тэкст, улічваючы структуру, стыль маўлення, дамінантныя моўныя сродкі;
- адэкватна аперыраваць лінгвістычнай тэрміналогіяй;
- вылучаць вядучую інфармацыю, зададзеную тэмай і асноўнай думкай тэксту;
- выдзяляць апоры для згортвання зместу адзінкі;
- узнаўляць, разгортаць змест тэксту з дапамогай плана.

Уменне скласці план, як і ўменне карыстацца планам, у рэчышчы навучання мове расцэньваецца як традыцыйная форма працы з тэкстам. Аднак у школьнай практыцы гэтае ўменне фарміруецца звычайна ў працэсе працы з мастацкім творам. На нашу думку, складанне плана як інтэлектуальная дзейнасць, у аснове якой ляжыць абгрунтаваны, рацыянальны падзел адзінкі на лагічна-сэнсавыя часткі, павінна суадносіцца з вучэбным тэкстам навуковага стылю. Як лічыць Т.В. Матвеева, тыповая кампазіцыя інфармацыйнай праграмы адзінак навуковага стылю мае наступны выгляд: “[P+(A,Π)], дзе ацэначныя і прагматычныя элементы другасныя, роля рацыянальнай праграмы – вядучая” [220, с. 64]. Натуральна, што прыярытэт рацыянальнай праграмы навуковага тэксту патрабуе лагічных формаў асэнсавання зместу, у адрозненне, напрыклад, ад спасціжэння вобразна-пачуццёвай асновы мастацкага твора. Правамернасць нашага меркавання пацвярджаецца пазіцыяй псіхологаў адносна таго, што кампрэсія тэксту, адэкватнае згортванне яго інфармацыйнай прасторы да лагічных скарачаных запісаў выступае паказчыкам разумення тэксту (працы Г.С. Касцюка, А.І. Новікава, А.М. Сакалова, Г.Д. Чысцяковай і інш.).

Прапанаваная намі методыка навучання складанню плана мае сутнасныя адрозненні ад традыцыйнай працы:

па-першае, складанне плана ўспрымаецца аўтарамі школьных падручнікаў як уменне, сфарміраванае яшчэ ў пачатковых класах, якое нібы не патрабуе сур'ёзнай інтэлектуальнай дзейнасці. У выніку вучні або не задумваюцца над “правіламі” складання плана, або трактуюць іх суб'ектыўна, або абапіраюцца на ўласныя эмпірычны вопыт, ідучы, напрыклад, за сюжэтным развіццём падзей у мастацкім творы ці кіруючыся абстрагаванай схемай пабудовы тэксту (уводзіны, асноўная частка, заключэнне). Аднак вучні не ўсведамляюць план як адлюстраванне зместавых, а тым больш структурных характарыстык тэксту, як сістэму сэнсавых блокаў, аб'яднаных агульным інфармацыйным полем і лагічным узаемаразмяшчэннем частак;

па-другое, школьная практыка дэманструе выразную тэндэнцыю ацэньваць фармулёўкі пунктаў плана пераважна паводле ступені дасканаласці маўленчага афармлення. Тыповай з'яўляецца наступная вучэбная сітуацыя: *Хто прапануе свой варыянт назвы? У каго прыгажэй атрымалася? Хто лепш скажа?* і інш. Надаючы належную ўвагу маўленчым формулам, мы прытрымліваліся наступнага: вучні павінны ўсведамляць лагіку працы з вучэбным тэкстам як рацыянальнай асновай для складання плана;

па-трэцяе, складанне плана – не самамэта, не фармальна праведзеная вучэбная аперацыя. Гэта інтэлектуальная пазнавальная дзейнасць. План – лагічны каркас разважанняў, які адлюстроўвае ўзровень асэнсавання тэксту. У гэтых адносінах складанне плана выступае як дыдактычная працэдура, якая пры ўмове яе правільнай арганізацыі забяспечвае належнае разуменне інфармацыі. Інакш кажучы, гэта своеасаблівы камунікатыўны акт, які матэрыялізуе ў скандэсанаванай форме ступень “паглыбленасці” ў змест тэксту, выяўляе ступень яго разумення;

па-чацвёртае, складанне плана тэксту як пазнавальная дзейнасць павінна асэнсоўвацца як двухбаковы працэс:

а) план выступае як этап кампрэсіі тэкставай інфармацыі, згортванне яе да асноўных зместавых ліній;

б) план з'яўляецца лагічнай асновай для ўзнаўлення зместу і структуры тэксту. Яго фармулёўкі – апорныя пункты, сэнсавыя арыенціры, з дапамогай якіх прыпамінаецца і на аснове якіх узнаўляецца зыходная інфармацыя;

па-пятае, падручнікі па мове, прапануючы скарыстаць гатовыя або самастойна падрыхтаваныя планы да тэкстаў, не змяшчаюць інфармацыі (у выглядзе алгарытму, памятки, схем) аб паслядоўнасці этапаў працы ў працэсе гэтай вучэбнай дзейнасці. Адсутнічаюць заданні, накіраваныя на аналіз і ўдасканаленне прыведзеных планаў (у аспекце адэкватнай перадачы зместу і структуры тэксту).

Аўтары школьных падручнікаў, як правіла, прытрымліваюцца традыцыйнай арыентацыі на прапанаваны ўзор гатовага плана да тэксту. Лічыцца, што, наследуючы пэўны эталон, вучань з часам набудзе навыкі самастойнага складання плана (пры гэтым метадыка арыентуецца на эмпірычны прынцып “рабі, як я”). Аднак у такім разе парушаюцца адносіны паміж дзейнасцю, дзеяннем і аперацыямі (А.М. Лявонцьеў), адбываецца збой у працэсе паэтапнага фарміравання разумовых дзеянняў. Знаёмства з узорам выканання, нават яго запамінанне не азначае засваення разумовай аперацыі. Навучанне дзеянню распачынаецца этапам “папярэдняга ўяўлення аб заданні” (П.Я. Гальперын). З гэтых пазіцый перш за ўсё трэба вучыць складанню плана як самастойнаму асэнсаванаму дзеянню (П.І. Зінчанка, К.П. Мальцава, А.Ф. Салаўёва, А.А. Смірноў, Р.Е. Тарашчанская і інш.). Такім чынам, арыенціровачная аснова вучэбнага дзеяння можа быць сфарміравана шляхам аналізу тэксту, які дэманструе змест і паслядоўнасць разумовых аперацый пры складанні плана.

Праз, здавалася б, фармальнае ўменне скласці план выяўляецца актыўная дзейнасць вучня па перапрацоўцы зыходнага тэксту. У сувязі з гэтым зазначым, што фармальна і рацыянальна складзеныя планы розныя паводле сваёй сутнасці. Пра належны ўзровень сфарміраванасці гэтага ўмення сведчыць толькі той план, які выступае асновай для аб’ектыўнага ўзнаўлення зместавых і структурных адзнак зыходнага тэксту.

Прызнаючы аналітыка-сінтэтычны характар дзейнасці вучня пры складанні плана, працу трэба пачынаць не з членення адзінкі на сэнсавыя адрэзкі, а з вызначэння агульнай камунікатыўнай задачы, асноўнай думкі тэксту. Адпаведна дамінанта кожнай мікратэмы як носбіт зместу вылучаецца ў лагічнай узаемасувязі цэлага і яго састаўных. Знаёмства з універсальным алгарытмам працы дэталізуецца праз пааперацыйную адпрацоўку прыватных уменняў вучняў па складанні плана (пры гэтым надзвычай важна, каб школьнік мог усвядомлена патлумачыць, разгарнуць змест кожнай разумовай аперацыі).

На гэтым этапе працы складаецца табліца, якая суадносіць камунікатыўныя ўменні па складанні плана з агульнымі ўласцівасцямі вучэбнага тэксту (табліца 3.5).

Табліца 3.5 – Суадносіны агульных уласцівасцей вучэбнага тэксту з камунікатыўнымі ўменнямі пры складанні плана

Агульныя ўласцівасці вучэбнага тэксту	Камунікатыўныя ўменні
Лагічнасць, паслядоўнасць	Уменне вызначаць інфармацыйныя цэнтры ў абзацах тэксту, кампактна, паслядоўна, несупярэчліва, аргументавана афармляць паслядоўнасць выкладу інфармацыі

Заканчэнне табліцы 3.5

Даступнасць, зразумеласць	Уменне адбіраць патрэбны матэрыял, граматычна і стылістычна правільна афармляць пункты ў залежнасці ад тыпу плана
Дакладнасць, адназначнасць	Уменне выразна фармуляваць пункты плана, дакладна выкарыстоўваць тэрміны, спецыяльныя паняцці
Сцісласць, кампрэсія інфармацыі	Уменне выдзяляць галоўную, істотную інфармацыю, згортваць яе, выключаць падрабязнасці, дэталі

Складанне плана ўсведамляецца як адзін з этапаў структурна-семантычнага аналізу з мэтай асэнсаваць і ўразумець сутнасную інфармацыю навуковага тэксту. Пры аналізе тэксту вучэбны матэрыял падзяляецца так, каб кожная частка ўяўляла сабой адносна самастойнае адзінства. Як заўважае А.А. Смірноў, кожны пункт плана выступае як сэнсавая апора, як вынік “выдзялення галоўнага, істотнага, асноўнага, найбольш характэрнага” [321, с. 155]. Пры гэтым не столькі план сам па сабе як вынік, колькі сам працэс яго складання адыгрывае асабліва важную ролю ў запамінанні, выступае рэальнай апорай запамінання. План, у сваю чаргу, выступае асновай актыўнай маўленчай дзейнасці, скіраванай на стварэнне другаснага тэксту на базе зыходнага.

Разгорнем метадку працы пры складанні плана вучэбнага тэксту. Напачатку вучням прапаноўвалася наступная інфармацыя: чытаючы тэкст, мы вылучаем, адбіраем і асэнсоўваем патрэбныя звесткі. Змест і структура тэксту перапрацоўваюцца з дапамогай складання плана, тэзісаў, анатацыі, канспекта.

Паводле формы адлюстравання зместу планы бываюць: пыталыныя, назыўныя, тэзісныя. Пункты *пытальнага плана* фармулююцца ў выглядзе пытанняў. Каб скласці такі план, трэба да кожнага абзаца тэксту сфармуляваць пытанне, адказ на якое ахоплівае сутнасную (істотную, важную) інфармацыю. *Назыўны* – план тэксту ў выглядзе назыўных сказаў. Пункты такога плана ўяўляюць сабой палажэнні, сэнсавым цэнтрам якіх выступае аддзяслёны назоўнік. Фармулёўка пунктаў *тэзіснага плана* адбываецца ў форме простага двухсастаўнага сказа.

Складанне плана – неабходнае камунікатыўнае ўменне, якое дапамагае глыбей зразумець тэкст, акрэсліць вядучую, неабходную і дадатковую, залішнюю інфармацыю; спрыяе ўзнаўленню ў памяці зместу і структуры прачытанага; выпрацоўвае навык дакладна і лагічна фармуляваць думкі.

На аснове прапанаванай інфармацыі выдзяляліся словазлучэнні з кампанентам *план*:

План – гэта... Паводле формы адлюстравання планы... Складанне плана дапамагае... Паслядоўнасць дзеянняў пры складанні плана

наступная... Пункты пыталнага плана фармулююцца... Назыўны – план тэксту ў выглядзе... Фармулёўка пунктаў тэзіснага плана адбываецца... Складанне плана – камунікатыўнае ўменне, якое...

Як вядома, форма запісу ў выглядзе плана надзвычай важная для ўзнаўлення зместу прачытанага. Каб правільна скласці план, у вучняў павінны быць сфарміраваны аперацыянальныя дзеянні: аналіз тэксту з выдзяленнем у ім сэнсавых частак; вызначэнне інфармацыйных цэнтраў у абзацах; трансфармацыя аднаго тыпу плана ў іншы; выкарыстанне адпаведных маўленчых і граматычных канструкцый. Інфармацыйныя цэнтры тэксту ў кожным тыпе плана фіксуюцца па-рознаму: пыталны – у форме пытанняў, назыўны афармляецца з дапамогай адпаведных сказаў, тэзісны – у выглядзе тэзісаў. Паралельна праводзілася праца з мэтай папярэдзіць змешванне розных тыпаў плана (пытальнага, назыўнага, тэзіснага). Розныя тыпы планаў супастаўляліся, вызначалася адрознае і аднолькавае ў іх структуры і змесце. Так, *назыўны* план толькі прагназуе, намячае тэмы, мікратэмы вучэбнага тэксту. *Тэзісны* план адлюстроўвае ключавую, зыходную інфармацыю кожнай сэнсава-структурнай часткі тэксту. Лагічнымі для выяўлення спецыфікі відаў плана былі заданні: *разгарніце прапанаваны назыўны план у тэзісны. На аснове назыўнага плана падрыхтуйце тэзісы да тэксту і інш.*

Такім чынам, методыка навучання складанню плана пры эксперыментальным навучанні прадугледжвала наступную схему працы:

- чытанне тэксту, асэнсаванне яго зместу і структуры;
- вылучэнне асноўнай і другаснай інфармацыі;
- выдзяленне інфармацыйна значымых блокаў (пры гэтым межы логіка-сэнсавых частак тэксту не заўсёды супадаюць з асобнымі абзацамі);
- пошук сэнсавых дамінантаў тэксту;
- адэкватнае маўленчае афармленне пунктаў плана.

У прапанаванай методыцы працы план выступае не фармальнай аперацыяй, а пабудовай рацыянальнай праграмы кампрэсіі зместу адзінкі. Свядомае выдзяленне галоўных сэнсавых вех выступае асновай для разумення вучэбнага тэксту.

Такім чынам, рэцэптыўныя заданні да вучэбнага тэксту прадугледжваюць фарміраванне наступных тэкставых уменняў:

- уменне выдзяляць асноўную інфармацыю вучэбнага тэксту;
- уменне выяўляць тэкставыя дамінанты (сэнсавыя блокі) як аснову для патэнцыяльных пытанняў да тэксту;
- уменне складаць інфармацыйны план вучэбнага тэксту.

У працэсе ўзнаўлення вучэбнай інфармацыі актуалізуюцца наступныя трансфармацыі зыходнага тэксту: канкрэтызацыя, дэталізацыя, абагульненне прапанаванай інфармацыі; перамяшчэнне, замена зместава-структурных частак іншымі, раўназначнымі паводле зместу, ступені дэталізацыі і абагульнення інфармацыі; дапаўненні, сэнсавыя прырашчэнні, адэкватныя зместу, структуры і стылю зыходнай адзінкі.

3.5 Вучэбны тэкст як база навучання прадуктыўнай тэкставай дзейнасці

На прадуктыўна-творчым этапе эксперыментальнага навучання ставілася задача навучыць ствараць уласны тэкст, разгортваючы, узнаўляючы інфармацыю на аснове сэнсавых апор (план, схема, табліца). На гэтым этапе адбываецца лагічны пераход ад прыёмаў, скіраваных на асэнсаванне зместу і структуры тэксту (фармулёўка пытанняў, складанне плана, чытанне табліц, схем), да фарміравання творчых, прадуктыўных уменняў: захоўваць логіку аўтара ў развіцці думкі, стыль, кампазіцыйную форму прапанаванага тэксту, адбіраць маўленчыя сродкі з улікам камунікатыўнай задачы, ствараць уласны тэкст, інтэрпрэтуючы і ацэньваючы зыходны. Сістэма тэкставых уменняў, якія фарміраваліся на прадуктыўна-творчым этапе навучальнага эксперымента, прадстаўлена ў табліцы 3.6.

Табліца 3.6 – Фарміраванне тэкставых уменняў на этапе стварэння тэкстаў

Тэкставыя ўменні	Задачы тэкставай дзейнасці	Прыёмы працы
Уменне асэнсавана чытаць вучэбны тэкст	Вызначаць тэму, асноўную думку тэксту Выдзяляць мікратэмы, ключавыя словы тэксту	Чытанне, аналіз тэксту, вызначэнне мэты і віду чытання
Уменне вызначаць змест апорных лінгвістычных тэрмінаў	Глумачыць змест тэрмінаў, навуковых паняццяў, вылучаць родавы і відавы фрагменты азначэння, аналізаваць структуру азначэння паняцця	Вылучэнне і семантызацыя невядомых тэрмінаў: марфемны, этымалагічны аналіз, гістарычны каментарый Групоўка тэрмінаў паводле пэўных крытэрыяў Аналіз і складанне азначэнняў паняццяў Праца з тэрміналагічнымі даведнікамі Практыкаванні на ўжыванне тэрмінаў пры пераказе вучэбна-навуковых тэкстаў Складанне слоўніка тэрмінаў

Заканчэнне табіцы 3.6

<p>Уменне ранжыраваць лінгвістычную інфармацыю паводле значнасці для разумення тэксту</p>	<p>Структураваць інфармацыю ў пэўнай паслядоўнасці, абгрунтоўваць уласнае меркаванне</p>	<p>Пошукі ключавых слоў і сказаў у кожным абзацы</p>
<p>Уменне скласці план тэксту</p>	<p>Вызначаць і абгрунтоўваць паслядоўнасць у падачы інфармацыі Знаходзіць ключавыя словы, апорныя сказы ў кожным абзацы</p>	<p>Складанне пытальнага, назыўнога, тэзіснага планаў да тэксту</p>
<p>Уменне скласці тэкст на аснове прапанаванага</p>	<p>Адбіраць і структураваць асноўную інфармацыю зыходнага тэксту</p>	<p>Аналіз і абгрунтаванне адпаведнасці ўласнага тэксту зыходнаму з улікам зместавай, структурнай, стылістычнай арганізацыі прапанаванай адзінкі</p>
<p>Уменне падрыхтаваць уласны тэкст на лінгвістычную тэму</p>	<p>Знаходзіць у навуковай літаратуры патрэбны матэрыял Структураваць адабраную інфармацыю Супастаўляць пазіцыі вучоных па пэўнай праблеме, вызначаць падабенства/розніцу ў поглядах мовазнаўцаў Аналізаваць інфармацыю, знаходзіць дадатковую Аналізаваць уласны тэкст, знаходзіць памылкі, выпраўляць іх, дапаўняць, змяняць, сачыць за логікай падачы інфармацыі</p>	<p>Падрыхтоўка зыходных матэрыялаў (фактаў, звестак, цытат, статыстычных дадзеных) Падрыхтоўка агульнага плана паведамлення Фармулёўка тэзісаў паведамлення, разгортванне іх у паўнацэнны тэкст Падбор ілюстрацый, прыкладаў для пацвярджэння асноўных палажэнняў Аналіз і рэдагаванне тэксту</p>

Адной з задач гэтага этапу эксперыментальнага навучання з'яўлялася падрыхтоўка *пісьмовага пераказу вучэбнага тэксту навуковага стылю*. Пераказ вучэбнага тэксту – гэта рэканструкцыя адзінкі, сэнсавая пераказзіроўка “чужога” маўлення. Пераказваючы зыходны тэкст, вучань стварае ўласны. У працэсе падобнай працы надзвычай важна захоўваць тэрміналагічную дакладнасць, паслядоўнасць выкладу лінгвістычнай інфармацыі, дэманстраваць уменне разгортваць, абгрунтаваць асноўныя палажэнні тэксту. Метадысты (М.Ц. Баранаў, Г.М. Валочка, Т.А. Ладыжанская, Я.М. Лаўрэль, М.Р. Львоў, Л.А. Мурына, В.У. Протчанка, М.Г. Яленскі) падкрэсліваюць, што пераказ вырашае задачу комплекснага навучання розным відам маўленчай дзейнасці. Т.А. Ладыжанская адзначае, што менавіта пераказ вучэбных тэкстаў “фарміруе асновы маналагічнага маўлення” [187, с. 37] школьнікаў у яго вучэбна-навуковай разнавіднасці.

Як вядома, першаснай і тыповай для навуковага маўлення выступае пісьмовая форма. Згодна з дадзенымі псіхалогіі, асэнсаванне інфармацыі пры вусным і пісьмовым маўленні характарызуецца рознымі мысліцельнымі працэсамі, што абумоўлена неаднолькавымі псіхалагічнымі механізмамі. Так, пры вусным успрыманні тэксту “дзеінічае мадэль *тэкст – сэнс*, якая рэалізуецца шляхам аналізу сродкаў выяўлення і сінтэзу зместу выказвання. Калі ж разглядаць тэкст у адносінах да таго, хто піша, то ён з'яўляецца прадуктам маўленчай дзейнасці, прадуктам пісьмовага маўлення. У гэтым выпадку маюць месца вынік маўлення і фіксацыя яго ў графічным кодзе, рэалізацыя мадэлі *сэнс – тэкст* шляхам аналізу сітуацыі, зместу і сінтэзу лінгвістычных знакаў, якія ўтвараюць план выражэння” [189, с. 4].

Пры пераказе прадметам аналізу выступае не толькі тэкст як сукупнасць лінгвістычных сродкаў, але і змест, інфармацыйная структура адзінкі. Адпаведна пераказ навуковага тэксту як асэнсаванне лінгвістычнай інфармацыі, апрача захавання адэкватных сінтаксічных канструкцый, рэалізуе асноўную функцыю навуковага стылю – функцыю паведамлення. Пераказ у сістэме эксперыментальнай працы ўвасабляе сабой форму пераходу ад рэпрадуктыўнай да прадуктыўнай дзейнасці. Пераказ, што нараджаецца ў выніку перапрацоўкі зместу зыходнага тэксту, характарызуецца як рэпрадуктыўная форма. Аднак ён выступае і вынікам творчай дзейнасці, уласнай праекцыяй першаснай інфармацыі. Пры гэтым адбываюцца актывізацыя лексічнага патэнцыялу вучня, творчая перабудова і перасэнсаванне зместу зыходнай адзінкі, выкарыстанне маўленчых формул, не ідэнтычных формам аўтарскага тэксту.

Пры выбары формы працы мы кіраваліся прынцыпам узроставай адпаведнасці. Як сцвярджаюць даследчыкі, “неабходна ўлічваць звыклы, традыцыйны від працы з тэкстам. Пры даследаванні разумення тэкстаў студэнтамі мэтазгодна канспектаванне як характэрная для студэнтаў форма

апрацоўкі тэкставага матэрыялу... Пры даследаванні разумення тэкстаў школьнікамі найлепшай формай кампрэсіі з'яўляецца пісьмовы пераказ" [17, с. 6]. Апроч гэтага, выбар тлумачыцца тым, што на сённяшні дзень пераказ з'яўляецца вядучай формай атэстацыі вучняў.

З мэтай адмежаваць асобныя выпадкі спрошчанага ўспрымання школьнай практыкай пераказу як элементарнай "пісьмовай або вуснай перадачы сваімі словамі чаго-небудзь прачытанага, пачутага" (ТСБМ) лічым неабходным акцэнтаваць увагу на наступных аспектах эксперыментальнай працы з улікам сучасных дасягненняў тэорыі тэксту:

– перадача асэнсаванай інфармацыі ёсць працэс "станаўлення славеснай фармулёўкі" (Л.С. Выгоцкі). Пераказ у яго дынамічным, працэсуальным аспекце ёсць форма дзейнасці, скіраваная на спасціжэнне камунікатыўнай задачы аўтара, пры гэтым зыходны тэкст з'яўляецца не толькі крыніцай навуковых ведаў, але і асновай для іх асэнсавання;

– пераказ нельга атаясамліваць з літаральным узнаўленнем зместу, паколькі вядучым арыенцірам пры ўспрыманні тэксту з'яўляецца не механічнае запамінанне, а глыбокае разуменне, аналіз зместу і моўных сродкаў, што перадаюць сутнасць сэнсавых дамінантаў. Адбываецца толькі ўскоснае капіраванне зыходнага матэрыялу, паколькі перад вучнем стаіць задача ўсвядоміць змест інфармацыі, прааналізаваць ход развіцця думкі, выбудаваць іерархію кампанентаў, разгарнуць уласную праекцыю тэксту;

– пераказ ёсць інтэрпрэтацыя зместу зыходнай адзінкі. Асэнсоўваючы і перапрацоўваючы тэкст, аўтар па-свойму расстаўляе сэнсавыя акцэнты. Пры гэтым узнікаюць індывідуальны (у пэўнай ступені суб'ектыўны) варыянт, уласная праекцыя першаснага тэксту. Пераказ, спалучаючы тлумачэнне зместу і свядомую ацэнку прачытанага, выступае як індывідуалізаваная форма маўленчай дзейнасці;

– уменне пераказваць тэкст (інакш кажучы, будаваць яго ўласную праекцыю) не ставіць за мэту абсалютнае і поўнае выкарыстанне ўжытых моўных сродкаў. У любым выпадку арсенал лексічных адзінак і сінтаксічных канструкцый вучонага-мовазнаўца і вучня будзе адрозным. Моўны лексікон асобы выключна індывідуальны, уменне адэкватна распарадзіцца ім варта расцэнюваць як уменне камунікатыўнае, што суадносіцца з аб'ёмам тэкставай кампетэнцыі, адным з кампанентаў якой выступае "валоданне моўнымі сродкамі выяўлення ўзаемасувязей паміж элементамі зместу, што дазваляе стваральніку тэксту забяспечыць адэкватную рэканструкцыю (сінтэз) цэлага адрасатам інфармацыі" [117, с. 151].

У працэсе эксперыментальнага навучання прапаноўвалася пісьмова пераказаць навуковы тэкст, захаваўшы яго зместавыя і структурныя асаблівасці. Пераказ вучэбных тэкстаў выяўляе ўзровень валодання лінгвістычнай тэрміналогіяй, актыўнае засваенне і аперыраванне якой з'яўляецца кампанентам тэкставай кампетэнцыі. Як вядома, кампетэнцыя прадугледжвае валоданне сістэмай мовы як камунікатыўным кодам

(засваенне адзінак усіх узроўняў, уменне свабодна карыстацца імі ў працэсе зносін для адэкватнай перадачы інфармацыі). Пераказ навуковага тэксту сведчыць і пра ўзровень камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў, якаснае “прырашчэнне” лінгвістычных ведаў за кошт метатэкстаў, уведзеных у актыўнае карыстанне. Пераказ як форма працы пры яго правільнай метадычнай арганізацыі фарміруе тэкставыя ўменні, накіраваныя на адбор патрэбнай інфармацыі, адэкватную інтэрпрэтацыю зместу.

На пачатку эксперыментальнага навучання большасць вучнёўскіх прац былі пазначаны выразнай тэндэнцыяй да падрабязнага, дэталёвага (найчасцей неістотнага) выкладу як самага простага і механічнага шляху перадачы зместу. З улікам гэтага сістэма заданняў была скіравана на выпрацоўку ўменняў пераказу з абавязковымі элементамі аналізу (згортванне, абагульненне) зместу. Тэарэтычнае ўяўленне пра спосабы вучэбнай дзейнасці пачыналася знаёмствам са схемай працы з зыходным тэкстам, паколькі “псіхалагічныя даследаванні законаў дзейнасці паказваюць, што вынікі аналізу задачы неабходна фіксаваць у выглядзе табліц, схем, графаў і г.д. Запамінаецца менавіта схема, пры актуалізацыі матэрыялу ўзнаўляецца схема аналізу, якую можна і патрэбна запаўняць як мага падрабязней” [115, с. 96]. Распрацаваная намі метадычная схема навучання пераказу агаворвала наступную паслядоўнасць вучэбных аперацый:

- *аналіз сэнсава-кампазіцыйнай структуры зыходнага тэксту.* На гэтым этапе першаснае значэнне набываюць выяўленне камунікатыўнай задачы аўтара і адэкватнае асэнсаванне адзінкі. Менавіта спасціжэнне задумы аўтара, зместу і структуры тэксту (што праяўляецца ў яго дакладным і дэталёвым разуменні) выступае ў якасці цэнтральнага моманту;

- *разуменне вучэбнай інфармацыі як вынік сэнсавых трансфармацый зыходнага тэксту.* Гэты этап працы трактуецца даследчыкамі як “перавод адзінкі на “сваю мову” (М.І. Жынкін), фарміраванне “ядзернага сказа” (М. Хомскі), вызначэнне “прадметна-схемнага кода” (М.І. Жынкін), выдзяленне “сэнсавых вехаў” (Г.С. Касцюк, А.М. Сакалоў), “апорных пунктаў” (А.А. Смірноў). Разуменне лінгвістычнай інфармацыі мае на ўвазе семантычнае згортванне тэксту, прадстаўленне яго зместавай праграмы ў выглядзе сціслых тэзісаў або пунктаў плана. На гэтым этапе адбываецца ацэнка інфармацыі паводле значнасці. Ідзе своеасаблівае ранжыраванне тэзісаў, палажэнняў, фактаў, значнасць якіх выяўляецца ў межах сэнсава-структурных частак. Вылучаецца, адасабляецца залішняя інфармацыя, якая ў любым выпадку прысутнічае ў навуковым тэксце, паколькі яна забяспечвае дэталёвасць выкладу. Збыткова інфармацыя аб’ядноўваецца праз паўторныя, сінанімічныя вытлумачэнні. Дубліруючыя звесткі могуць выключацца за кошт тэматычна блізкіх сказаў, частак тэксту. Такім чынам, асноўнымі напрамкамі працы на гэтым этапе з’яўляюцца асэнсаванне, адбор і ацэнка навуковай інфармацыі;

- *пабудова ўласнай праекцыі тэксту* (пісьмовы выклад, структураванне асноўных палажэнняў зместу зыходнай адзінкі). Гэты этап прадугледжваў сістэму практыкаванняў па маўленчым афармленні тэксту, што рэалізуецца праз заданні, на аснове якіх адна і тая ж інфармацыя перадаецца рознымі сродкамі. Этап важны і ў плане назапашвання традыцыйных маўленчых формул, уласцівых навуковаму стылю.

Праілюструем прапанаваную метадыку працы заданнямі, што выкарыстоўваліся падчас навучальнага эксперыменту. Метадычная значнасць гэтых заданняў абумоўлена скіраванасцю на фарміраванне ўменняў, неабходных для комплекснага аналізу тэксту з мэтай стварэння на яго базе ўласнага. Сістэма практыкаванняў мела наступную паслядоўнасць:

1. *Чытанне тэкстаў (вызначэнне мэты і віду чытання):*

Тэксты навуковага стылю абслугоўваюць сферу навуковай дзейнасці і вучэбных зносін. Мэта навуковага тэксту – прадстаўляць і перадаваць веды, сістэматызаваць і класіфікаваць факты, фармуляваць пэўныя правілы і заканамернасці.

Агульныя ўласцівасці навуковых тэкстаў: інфармацыйнасць, аб'ектывнасць, лагічнасць, аргументаванасць, доказнасць. Навуковы тэкст рэалізуе пераважна пісьмовую форму маўлення, радзей – вусную (даклад, выступленне на канферэнцыі).

Лексіка навуковых тэкстаў характарызуецца дакладнасцю, актыўным ужываннем адназначных слоў, выкарыстаннем тэрмінаў, слоў з абстрактным значэннем.

Адметнымі марфалагічнымі сродкамі з'яўляюцца: пераважнае ўжыванне назойнікаў у параўнанні з дзеясловамі, выкарыстанне дзеясловаў незакончанага трывання цяперашняга часу (вывучаюць, прызнаюць, прыходзяць да вываду), актыўнае выкарыстанне дзеепрыслоўных зваротаў (абавольваючы, аналізуючы, падсумоўваючы).

Сінтаксісу навуковых тэкстаў уласцівыя прамы парадак слоў, пераважнае ўжыванне пэўна-асабовых, няпэўна-асабовых і безасабовых сказаў (нагадаем, падагульнім, для правядзення эксперыменту выкарыстоўваюць, лічыцца, што і г.д.). Пераважаюць складаназалежныя і складаназлучаныя сказы. Тлумачэнні, заўвагі, паслядоўнасць выкладу перадаюцца з дапамогай пабочных слоў і канструкцый (наводле меркаванняў, на думку даследчыкаў, як сведчыць, па-першае, па-другое, з аднаго боку і інш.).

Такім чынам, навуковы тэкст мае спецыфіку на ўсіх моўных узроўнях – лексічным, марфалагічным, сінтаксічным.

Напачатку прапаноўвалася інфармацыя пра розныя віды чытання, што выкарыстоўваюцца пры аналізе вучэбных тэкстаў. Методыка чытання ў многім залежыць ад таго, якія пазнавальныя мэты фармулююцца перад чытачом. У педагагічнай і метадычнай літаратуры выдзяляюцца наступныя

мэты чытання: інфармацыйна-пошукавая (знайсці патрэбную інфармацыю); *дэталізаваная* (асэнсаваць інфармацыю, зразумець логіку разважанняў аўтара); *аналітыка-крытычная* (акрэсліць уласныя адносіны да інфармацыі, заключанай у вучэбным тэксце); *творчая* (дапоўніць і развіць прапанаваную інфармацыю).

Вучні знаёмяцца з такімі відамі чытання, як бібліяграфічнае, пошукавае, праглядавае, азнаямляльнае, аналітыка-крытычнае. Навыкі *бібліяграфічнага чытання* фарміраваліся ў працы з каталогамі, рэкамендацыйнымі бібліяграфічнымі спісамі. Выкарыстоўваючы гэты від чытання, вучні з дапамогай бібліяграфічных апісанняў знаходзілі навуковыя крыніцы па неабходнай тэме. *Пошукавае чытанне* падразумявае агульнае знаёмства з тэкстам з мэтай фіксацыі неабходнага тэрміна, факта, даты, тэзіса. Гэты від чытання фарміруецца ў працы з лінгвістычнымі слоўнікамі, вучэбнымі кнігамі. *Праглядавае чытанне* выкарыстоўваецца для пошукаў матэрыялаў, якія ўтрымліваюць патрэбную інфармацыю. На першасным этапе адабраныя матэрыялы сістэматызуюцца, ранжыруюцца на аснове агульнага знаёмства са зместам кнігі, чытання анатацыі, уводзін, заключэння, асэнсавання структуры матэрыялу. У выніку праглядавага чытання ўстанаўліваецца, якія крыніцыбудуць выкарыстоўвацца ў далейшай працы. Навыкі праглядавага чытання фарміруюцца і ў працы са слоўнікамі, даведнікамі. *Вывучальнае чытанне* прымяняецца пры неабходнасці ўважлівага, дэталёвага знаёмства з вучэбным тэкстам. Мэта яго – пазнаёміцца з характарам інфармацыі, правесці ранжыраванне матэрыялу на істотны і неістотны, выдзеліць ключавыя словы, апорныя звесткі. Прыёмы вывучальнага чытання неабходныя ў працы з тэкстамі, якія патрабуюць поўнага разумення і засваення. У працы з вучэбнымі тэкстамі трэба пазбягаць беглага чытання, у час якога нельга заўважыць усе моўныя асаблівасці, а значыць, і правільна зразумець тэкст.

Валоданне рознымі відамі чытання садзейнічае актыўнаму фарміраванню ўменняў камунікатыўнай кампетэнцыі. Вучні пераконваліся, што тэксты чытаюцца з рознымі мэтавымі ўстаноўкамі, аднак у любым выпадку ўспрыманне тэксту пачынаецца з чытання, у працэсе якога ўвага скіравана на змест, структуру, маўленчае афармленне адзінкі. Акцэнтавалася неабходнасць усведамлення камунікатыўнай мэты чытання тэксту.

2. Практыкаванні для фарміравання ўмення вызначаць тэму тэксту і яе межы:

– з дапамогай ключавых слоў вызначце тэму прапанаванага для чытання тэксту (*спецыфіка, асаблівасці навуковага тэксту*);

– выберыце з прапанаваных назву тэксту, абгрунтуйце свой выбар (*навуковы тэкст, тэксты навуковага стылю, асаблівасці навуковых тэкстаў*);

– назавіце мікратэмы кожнага абзаца (*сфера і мэта ўжывання навуковага тэксту, агульныя ўласцівасці тэкстаў, лексіка навуковага стылю, марфалагічныя сродкі, сінтаксіс навуковых тэкстаў*);

– дапоўніце тэкст уступам, заключэннем (*напрыклад, навуковы тэкст як разнавіднасць функцыянальных стыляў беларускай мовы, выбар моўных сродкаў для навуковага тэксту адбываецца на аснове зместу выказвання, яго мэты і сітуацыі, у якой адбываецца абмен навуковай інфармацыяй*).

3. *Практыкаванні на выпрацоўку ўмення фармуляваць асноўную думку тэксту:*

– назавіце сказ, які перадае асноўную думку тэксту;

– знайдзіце сказы, якія перадаюць асноўную думку кожнага абзаца;

– прачытайце сказы, якія з’яўляюцца пацвярджэннем, ілюстрацыяй асноўнай думкі кожнага абзаца.

4. *Аналіз моўных асаблівасцей тэксту.*

Моўны аналіз вучэбнага тэксту ставіць за мэту прадэманстраваць дакладнасць, адназначнасць выкарыстаных лінгвістычных тэрмінаў, матываванасць ужывання агульнанавуковай лексікі. З прапанаванага тэксту выпісваюцца апорныя словы і словазлучэнні: *навуковы тэкст, інфармацыйнасць, лагічнасць, аргументаванасць тэксту, адназначныя словы, словы з абстрактным значэннем, лексіка навуковых тэкстаў, марфалагічныя сродкі, сінтаксіс навуковага стылю, спецыфіка навуковага тэксту*. Апроч семантызацыі тэрмінаў, пры неабходнасці прыводзяцца іх фанетычная (пастаноўка націску, змяненне націску ў залежнасці ад граматычнай формы, фанетычны аналіз, асаблівасці вымаўлення), марфалагічная (формы адзіночнага і множнага ліку, роднага і меснага склонаў, марфемны, марфалагічныя аналізы), этымалагічная (праца з лінгвістычнымі даведнікамі), сінтаксічная (асаблівасці ўжывання, складанне словазлучэнняў, сказаў з апорнымі тэрмінамі) характарыстыкі. Праводзіцца паслядоўная праца са словамі агульнанавуковай лексікі (напрыклад, праз запаўненне табліцы, найперш выбіраюцца дзеясловы, ужытыя ў тэксце) – гл. табліцу 3.7.

Табліца 3.7 – Дзеясловы агульнанавуковай лексікі

Дзеяслоў	Значэнне дзеяслова	Прыклады ўжывання ў тэксце
Адрозніваць	Распазнаваць, устанаўліваць розніцу паміж прыметамі, з’явамі	Адрозніваць формы маўлення
Аналізаваць	1. Рабіць усебаковы разбор, дэталева вывучаць, разглядаць што-небудзь. 2. Праводзіць аналіз чаго-небудзь	Аналізаваць моўныя сродкі тэксту
Апісваць	Прыводзіць звесткі аб саставе, асаблівасцях	Апісваць сутнасць, асаблівасці з’явы

Заканчэнне табліцы 3.7

Аргументаваць	Прыводзіць доказы ў пацвярджэнне або абвяржэнне чаго-небудзь	Аргументаваць палажэнне, пазіцыю
Ацэньваць	1. Вызначаць якасць, узровень чаго-небудзь. 2. Выказваць думку, меркаванне аб значнасці, каштоўнасці чаго-небудзь	Ацэньваць падрыхтаваны пераказ, варыянт рашэння задачы
Даказваць	Пацвярджаць пэўнае палажэнне фактамі, прыкладамі	Даказваць правільнасць прынятага рашэння
Параўноўваць	Супастаўляць факты, з'явы для ўстанаўлення падабенства або адрознення	Параўноўваць моўныя з'явы
Размяркоўваць	Размяшчаць у пэўнай паслядоўнасці, у пэўным парадку	Размяркоўваць матэрыял па ступені значнасці
Суадносіць	Устанаўліваць адносіны, узаемныя сувязі паміж чым-небудзь	Суадносіць вынікі з патрабаваннямі стандартаў
Тлумачыць	Рабіць ясным, зразумелым, раскрываць прычыну, сэнс, заканамернасць	Тлумачыць прычыну ўзнікнення з'явы
Фармуляваць	Сцісла і дакладна выражаць думкі	Фармуляваць умову, задачу, сутнасць праблемы

5. *Практыкаванні на выпрацоўку ўмення будаваць тэкст у лагічнай паслядоўнасці.* З мэтай фарміравання гэтага ўмення выконваецца *маркіроўка тэксту*: выдзяляюцца асноўная і дадатковая інфармацыя, падкрэсліваюцца незразумелыя словы, тэрміны, фрагменты, якія выступаюць апорнымі ў кожным абзацы. Вылучаецца ілюстрацыйны матэрыял, што пацвярджае пэўныя палажэнні. Звяртаецца ўвага на графічнае афармленне тэксту: якім чынам выдзяляецца ключавая інфармацыя – курсівам, тлустым шрыфтам, разрадкай. Разглядаюцца і аналізуюцца невербальныя кампаненты – схемы, табліцы, малюнкi.

На гэтым этапе навучальнага эксперыменту фарміравалася ўменне выдзяляць найбольш важныя сэнсавыя блокі інфармацыі. Пры гэтым інфармацыйны план тэксту, як правіла, быў прадстаўлены ў выглядзе малюнкаў, схем, табліц (табліца 3.8).

Табліца 3.8 – Аналіз зместу і структуры вучэбнага тэксту з дапамогай пытанняў

Сэнсавы блок інфармацыі	Патэнцыяльныя пытанні
Асноўная думка тэксту	<p><i>Пра якую моўную з'яву расказвае аўтар? У чым заключаецца сутнасць моўнай з'явы (праблемы)? Сфармулюйце асноўную думку тэксту. Сфармулюйце пазіцыю аўтара. Што хацеў сказаць аўтар гэтым тэкстам? Пра што расказвае тэкст? На што трэба звярнуць асноўную ўвагу ў гэтым тэксце? Якія пытанні, істотныя для разумення тэксту, вырашаюцца аўтарам? Якія асноўныя вывады тэксту? Якія погляды развівае аўтар? У чым каштоўнасць аўтарскай ідэі?</i></p>
Структура тэксту	<p><i>Які тып маўлення ляжыць у аснове вучэбнага тэксту? Як пачынаецца тэкст? Якая роля першага сказа ў арганізацыі тэксту? Якія кампаненты ўключае асноўная частка тэксту? Як афармляецца заключэнне? Прывядзіце ўласныя прыклады да ілюстрацыйнай часткі. Якія змены ў структуры тэксту можна прагназаваць... Што мае на ўвазе аўтар пад..? Якім чынам структура тэксту выяўляе асноўную/дадатковую інфармацыю? На якія факты, прыклады, тэрміны з тэксту трэба звярнуць асаблівую ўвагу? У чым, на вашу думку, заключаюцца складаныя моманты ў тэксце?</i></p>
	<p><i>Наколькі выразна праяўляецца пазіцыя аўтара? Якія сродкі выкарыстоўвае аўтар, каб акцэнтаваць увагу на галоўным? Ці згодны вы са сцвярджэннем... Пагадзіцеся або абвергніце асноўныя вывады аўтара.</i></p>

Пазіцыя аўтара	<p><i>Ці зразумела расстаўляе аўтар асноўныя акцэнтны ў тэксце?</i></p> <p><i>Як, на вашу думку, ацаніў бы гэтую моўную з’яву рэцэнзент?</i></p> <p><i>Параўнайце, чым адрозніваецца падача інфармацыі па гэтай тэме ў беларускамоўным і рускамоўным падручніках? Які варыянт падачы лепшы і чаму?</i></p> <p><i>Якія аргументы можна прывесці ў падтрымку аўтарскай пазіцыі?</i></p> <p><i>Якія доказы можна прывесці супраць асобных тэзісаў аўтара?</i></p>
----------------	--

- Прачытайце сказы. Дапоўніце, развіце іх так, каб:

- першы сказ уяўляў сабой пачатак тэксту;
- другі сказ утрымліваў прыклад;
- трэці сказ перадаваў меркаванні аўтара;
- чацвёрты сказ утрымліваў супрацьпастаўленне;
- пяты сказ указваў на прычыну з’явы;
- шосты сказ утрымліваў вывад, абагульненне:

Асноўныя якасці культуры маўлення – гэта правільнасць, дакладнасць, лагічнасць.

Багаце маўлення – гэта выкарыстанне разнастайных сінанімічных моўных сродкаў.

Культура маўлення падразумявае веданне мовы, валоданне нормамі і стылямі літаратурнай мовы ў адпаведнасці з мэтай і задачамі зносін.

Пэўны час выраз “культура мовы” перадаваў і значэнне “культура мовы як грамадская з’ява”.

Сёння культура беларускай мовы мае патрэбу ва ўдасканаленні.

Паняцце ўключае і захаванне асноўных якасцей культуры маўлення, і маўленчае майстэрства.

Наступны этап працы – прачытанне тэксту з мэтай дакладнага і поўнага ўзнаўлення лінгвістычнай інфармацыі на аснове прапанаваных пытанняў. Пры гэтым увага вучняў звяртаецца на маўленчыя ўзоры падрыхтаваных пытанняў (выкарыстоўваўся тэкст школьнага падручніка на тэму “Словазлучэнне”):

Якую ролю выконваюць словазлучэнні ў маўленні?

Якімі ўласцівасцямі словазлучэнне падобна да слова?

Якімі ўласцівасцямі словазлучэнне адрозніваецца ад слова?

З якіх частак складаецца словазлучэнне?

Якім чынам словы звязваюцца ў словазлучэнне?

У чым праяўляецца сэнсавая сувязь слоў у словазлучэнні?

Як рэалізуецца граматычная сувязь слоў у словазлучэнні?

Пасля гэтага вучням прапануецца скласці пісьмовы план да тэксту, фармулюючы пункты плана ў форме пытанняў. На гэтым этапе адбываецца інфармацыйна-сэнсавая перапрацоўка тэксту. Тэкст разбіваецца на часткі, кожная з якіх падвяргаецца зместаваму, структурнаму і моўнаму аналізу. Складаецца план тэксту (знаёмства з правіламі яго складання адбывалася на ранейшых этапах работы). Паралельна рыхтуюцца тэзісы да тэксту. Папярэдне вучні знаёмліся з інфармацыяй пра тэзісы як жанр навуковага стылю, пра агульнае і адрознае паміж тэзісамі і планам. Як вядома, тэзісы і план сходныя ў сваім прызначэнні – лаканічна, абагульнена падаваць інфармацыю, аднак гэта розныя формы перапрацоўкі зместу тэксту. Фармулёўкі пунктаў плана толькі называюць тэму, а тэзісы сцісла раскрываюць сутнасць тэмы, яе сэнсавое ядро. Калектыўна складалася памятка “*Каб скласці тэзісы, трэба*”:

* перачытаць тэкст (звычайна тэзісы ствараюцца пры паўторным чытанні), акрэсліць яго асноўную думку, падзяліць на сэнсавы-лагічныя часткі (яны, як правіла, супадаюць з вылучанымі абзацамі);

* ранжыраваць, спарадкаваць у кожным абзацы інфармацыю, выдзеліць у ёй асноўную, вядучую і другарадную, малаістотную;

* адзначыць у кожным абзацы сказ, які выступае сэнсавы-інфармацыйным цэнтрам;

* сфармуляваць (абагульніць, скараціць, перафразіраваць, адкарэкціраваць) палажэнні, якія адлюстроўваюць асноўныя думкі аўтарскага тэксту.

Такім чынам, падрыхтаваць тэзісы – г.зн. сфармуляваць і запісаць асноўныя палажэнні зыходнага тэксту.

У працэсе эксперыментальнай працы план і тэзісы да тэкстаў рыхтаваліся паралельна. У такім выпадку кожны пункт плана выяўна суадносіцца з палажэннем, што раскрывае, паясняе логіка-структурную частку. Пры гэтым план і тэзісы параўноўваліся ў аспекце падабенства і адрознення перадачы зместу (табліца 3.9).

Табліца 3.9 – План і тэзісы вучэбнага тэксту

План тэксту	Тэзісы да тэксту
1. Сфера ўжывання і мэта навуковага тэксту	1. Сфера ўжывання тэксту – навуковая дзейнасць і вучэбныя зносіны. Мэта тэксту – прадстаўляць і перадаваць навуковыя веды
2. Агульныя ўласцівасці навуковых тэкстаў	2. Навуковы тэкст характарызуецца інфармацыйнасцю, аб’ектыўнасцю, лагічнасцю, аргументаванасцю
3. Адметнасць лексікі навуковых тэкстаў	3. Лексіка навуковых тэкстаў вызначаецца дакладнасцю, актыўным ужываннем тэрмінаў, адназначных слоў, слоў з абстрактным значэннем

4. Марфалагічныя сродкі навуковага тэксту	4. Адметнымі марфалагічнымі сродкамі з'яўляюцца: пераважнае ўжыванне назоўнікаў у параўнанні з дзеясловамі, выкарыстанне дзеясловаў незакончанага трывання цяперашняга часу
5. Сінтаксіс навуковых тэкстаў	5. Для сінтаксісу навуковых тэкстаў характэрна выкарыстанне аднасастаўных, складаназлучаных і складаназалежных сказаў

6. Абавязковым этапам у сістэме эксперыментальнага навучання выступала праца з табліцай (схемай) як сэнсава-структурнай апорай для разгортвання (згортвання) вучэбнага тэксту. Вучэбныя тэксты з невербальнымі кампанентамі з'яўляюцца арганічным элементам працэсу пазнання, паколькі правільна падрыхтаваная табліца, схема ёсць вынік аналізу, класіфікацыі, праведзеных на аснове абагульнення прымет, характарыстык, уключаных у агульную сістэму лінгвістычных ведаў.

Прапанаваная сістэма эксперыментальнай працы з вучэбным тэкстам з невербальнымі кампанентамі прадугледжвала:

– фарміраванне **апазнавальных** вучэбна-моўных уменняў. На гэтым этапе працы адбывалася знаёмства з табліцай і схемай як сродкам адлюстравання моўнай інфармацыі, спосабам класіфікацыі лінгвістычных з'яў. Як правіла, вучні ўжо знаёмыя з табліцамі, аднак яны пераважна выкарыстоўваліся для ілюстрацыі лінгвістычных з'яў. Паглыбляліся веды пра крытэрыі класіфікацыі, канкрэтызаваліся ўяўленні пра табліцу як сістэму, яе назву, структуру, асноўныя элементы, аснову для групоўкі моўных з'яў.

На наступным этапе працы выкарыстоўваліся заданні на фарміраванне **класіфікацыйных** уменняў. Адпрацоўваліся ўменні знаходзіць лінгвістычную аснову для групоўкі з'яў, тыповыя спосабы пераводу мовазнаўчай інфармацыі з вербальнай у графічную форму:

– прачытайце вучэбны тэкст “Назоўнік як часціна мовы”. Выберыце інфармацыю, якая стане асновай для запаўнення наступных графаў табліцы: *агульнае значэнне, марфалагічныя прыметы, сінтаксічная роля назоўніка*;

– прааналізуйце змест інфармацыі, прыведзенай у табліцы “Тыпы тэксту”. Запішыце і абгрунтуйце назвы графаў табліцы;

– прааналізуйце схему, вызначце аснову для класіфікацыі;

– узнавіце адсутныя элементы класіфікацыі. Абгрунтуйце свае дзеянні.

Этап аналітычных заданняў патрабуе аналізу матэрыялу на розных этапах фарміравання лінгвістычных паняццяў, выдзялення вядучых і другасных прымет мовазнаўчых паняццяў, свядомага запаўнення зместу табліцы, падбору ўласных прыкладаў. У працэсе *запаўнення табліцы*

фарміруюцца аперацыйныя кампаненты ўмення ўстанаўліваць сувязі паміж умовай задання і назвай табліцы, паміж назвамі табліцы і яе структурных частак, паміж назвамі частак і характарам змешчанага моўнага матэрыялу. Прыкладам заданняў для фарміравання *аналітычных уменняў* выступалі:

– размяркуйце наступныя словы ў графы табліцы пад назвамі “Словы са зменным канчаткам”, “Словы з нулявым канчаткам”, “Словы без канчатка (нязменныя словы)”: бяспэка (дар), кенгуру, небяспека, прадбачыць, прадбачыла, (ён) разглядае, разглядваючы, разглядаў, разглядаць, змоладу, гімнастыка, разасланы, разаслаў, разаслала, разаслаць.

Творчыя заданні арыентаваны на чытанне і складанне табліц, схем, інфармацыйных планаў тэксту, распрацоўку сістэмы ўмоўных абазначэнняў для кадзіравання лінгвістычнай інфармацыі. “Чытанне” табліцы арганізоўваецца з дапамогай пытанняў, адказы на якія трансфармаваліся ў тэкст на лінгвістычную тэму.

Так, праца з табліцай “Асобыя формы дзеяслова” суправаджалася наступнымі пытаннямі:

1. Што агульнае (паводле значэння, марфалагічных прымет) паміж дзеепрыметнікам і дзеепрыслоўем як асобымі формамі дзеяслова?
2. Што абазначае дзеепрыметнік (дзеепрыслоўе)?
3. Прыметы якіх часцін мовы спалучаюць дзеепрыметнік і дзеепрыслоўе?
4. Як змяняюцца гэтыя формы дзеяслова?
5. Якімі членамі сказа выступае дзеепрыметнік? дзеепрыслоўе?
6. Якія правілы выдзялення на пісьме дзеепрыметных і дзеепрыслоўных зваротаў?

Творчыя заданні былі арыентаваны на стварэнне табліц (схем) і складанне на іх аснове тэкстаў на лінгвістычную тэму. На гэтым этапе вучэбныя аперацыі, якія праводзіліся раней пад кіраўніцтвам настаўніка, выконваліся вучнямі самастойна. Падчас эксперыментальнага навучання сфарміраваныя ўменні ўдасканаліваліся шляхам выканання заданняў творчага характару, напрыклад: прачытайце тэкст параграфа “Абагульняльныя словы пры аднародных членах сказа”. Выдзеліце неабходную інфармацыю, якую трэба размясціць у графах табліцы “Лексіка-семантычная роля абагульняльных слоў пры аднародных членах сказа”, “Месца абагульняльных слоў у сказе”, “Знакі прыпынку ў залежнасці ад пазіцыі абагульняльных слоў”, “Прыклады”. Творчыя заданні ўдасканалівалі ўменні класіфікаваць лінгвістычны матэрыял паводле пэўных крытэрыяў, “чытаць” табліцу, знаходзіць і выпраўляць памылкі, дапушчаныя пры складанні табліцы, даваць назвы табліцам і іх структурным часткам, складаць табліцы (схемы) да вербальных тэкстаў, разгортваць матэрыял, змешчаны ў табліцы, у звязны тэкст на лінгвістычную тэму.

Схема рэалізуе графічную форму вучэбнага матэрыялу, забяспечвае выклад графічных, лічбавых і часткова вербальных дадзеных. На аснове інтэграцыі вучэбнай інфармацыі актуалізуецца ўвага чытача, развіваюцца абстрактнае мысленне, аналітычныя здольнасці. Схема акцэнтуюе графічную падачу інфармацыі, падкрэслівае суадносіны і залежнасць з’яў, якія характарызуюць пэўную моўную з’яву (граматычную, арфаграфічную, пунктуацыйную). Каб схема магла выступаць аб’ектам асэнсаванага ўспрымання і аналізу згорнутага матэрыялу, інфармацыйнай асновай выказвання, патрэбна вучыць мове сімвалаў, бачыць логіку ў падачы дадзеных, разумець асаблівы сэнс графічнага размеркавання матэрыялу, умоўных абазначэнняў, выкарыстаных тэрмінаў, усведамляць абагульненасць закадзіраванай інфармацыі.

Дыдактычны патэнцыял схемы можа быць рэалізаваны пры наступных умовах:

- улік этапу навучання і ступені падрыхтаванасці вучняў да паўнацэннага ўспрымання, аналізу схемы, сфарміраванасці ўмення самастойна прааналізаваць, запісаць інфармацыю ў выглядзе схемы, прачытаць, “прагаварыць” яе, расшыфраваць запіс, аформлены ў выглядзе схемы, карыстацца схемай як сродкам згортвання ключавой інфармацыі, як своеасаблівым прадпісаннем вучэбных дзеянняў;

- схема можа афармляцца разнастайнымі спосабамі, аднак пажадана прытрымлівацца графічнай аднастайнасці, агульнапрынятых скарачэнняў. Пры гэтым выкарыстанне графічных сродкаў павінна выяўляць, дэманстраваць лагічныя сувязі з’яў, што могуць быць незразумелымі вучню;

- схема павінна ўтрымліваць мінімальную колькасць вербальных знакаў. Яна павінна лагічна, даступна адлюстроўваць моўныя заканамернасці, што маюць мноства праяўленняў, з якімі сустракаецца вучань пры аналізе фактаў, з’яў. Рацыянальна выкарыстоўваць у схемах графічныя абазначэнні, прывычныя і традыцыйныя пры шматразовых ужываннях (абазначэнне канчатка, суфікса, кружок для абазначэння аднародных членаў сказа і г.д.);

- большасць арфаграфічных, пунктуацыйных правіл беларускай мовы ў многіх выпадках заснаваныя на супрацьпастаўленні моўных з’яў (пішацца/не пішацца, ставіцца/не ставіцца, выдзяляецца/не выдзяляецца, адасабляецца/не адасабляецца). Аптымальна, калі адпаведныя схемы адлюстроўваюць тыповыя з’явы, абагульняюць інфармацыю, тым самым дапамагаючы вучням усведамляць, разумець і запамінаць правілы, заканамернасці.

Здольнасць вучняў “чытаць” схему, разумець яе інфармацыйны сэнс адпрацоўвалася на наступных заданнях:

Разгледзьце схему. Выкарыстоўвайце яе як аснову для інфармацыі, перакажыце яе.

Запішыце прыклады на кожны пункт правіла, адлюстраванага ў схеме.

Прачытайце арфаграфічнае правіла ў падручніку. Параўнайце змест правіла і змест схемы. Якія пункты правіла не адлюстраваны ў схеме? Заканспектуйце схему, дапоўніўшы яе неабходным матэрыялам.

З дапамогай схемы сцісла запішыце змест арфаграфічнага правіла, пададзенага ў схеме.

На аснове схемы складзіце табліцу. Колькі гарызантальных і вертыкальных графаў будзе ў табліцы? Чаму? Запішыце па тры прыклады на кожную графу табліцы.

Знайдзіце недакладнасць у схеме. Запішыце схему ў выпраўленым выглядзе.

Прапануйце назву для наступнай схемы. Растлумачце назву.

Раскажыце, якія ўмоўныя абазначэнні ўжытыя ў схеме і што яны абазначаюць.

Разгледзьце схему. Што трэба ведаць і ўмець, каб не рабіць памылак на гэтае арфаграфічнае правіла? Змяніце, дапоўніце схему, каб яна максімальна магла дапамагчы вам у запамінанні новага матэрыялу.

Якія звесткі з'яўляюцца галоўнымі для гэтага правіла? Якім чынам яны адлюстраваны ў схеме?

Параўнайце схемы па тэме “Правапіс часціцы не (ня) з рознымі часціцамі мовы” ў розных дапаможніках. Выберыце, на ваш погляд, аптымальную. Растлумачце, чаму вы аддалі перавагу менавіта гэтай схеме.

Праца са схемай развівае ўменне выдзяляць галоўнае ў лінгвістычным матэрыяле, садзейнічае развіццю лагічнага мыслення вучняў, фарміраванню ўмення бачыць моўныя заканамернасці ў канкрэтных лінгвістычных фактах.

Такім чынам, схема, як і іншы невербальны тэкст, не можа выступаць звычайнай ілюстрацыяй, якая падаецца паралельна да асноўнага вучэбнага тэксту падручніка. Яна павінна выступаць інфармацыйнай асновай для пабудовы ўласнага тэксту і служыць дыдактычнай апорай для пераводу інфармацыі ў розныя формы яе прадстаўлення.

Вывады да раздзела III

Параўнальны аналіз вынікаў выканання заданняў вучнямі кантрольных і эксперыментальных класаў дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. Вучні эксперыментальных класаў прадэманстравалі ўстойлівыя ўменні працы з тэкстам: ранжыраваць асноўную і другарадную інфармацыю, трансфармаваць, разгортваць тэкст на аснове пытальных, назыўных і тэзісных планаў, самастойна падрыхтаваных схем, табліц.

Вучні выявілі належны ўзровень сфарміраваных уменняў ствараць тэкст на базе зыходнага, выдзяляць ключавыя словы, сказы ў структурна-сэнсавых блоках, адпаведна асноўнай думцы інтэрпрэтаваць тэкст, захоўваючы яго кампазіцыйную і структурна-сэнсавую цэласнасць.

2. Метадычная сістэма фарміравання тэкставай кампетэнцыі вучняў аб'ядноўвае асноўныя кампаненты: прынцыпы, мэту, задачы, змест, метады, сістэму практыкаванняў, адэкватныя вядучым вектарам эксперыментальнай працы – навучанне лінгвістычнай тэрміналогіі, аналіз зместу і структуры адзінкі, стварэнне тэксту на базе вучэбнага. Вопытна-эксперыментальная праца па фарміраванні кампетэнцыі складалася з трох этапаў: *інфармацыйна-аналітычнага, аналітыка-прадуктыўнага, прадуктыўна-творчага*. Названыя этапы вылучаны дастаткова ўмоўна. Зыходзячы з прынцыпу дыялектычнага фарміравання кампетэнцыі, можна сцвярджаць, што праца павінна мець комплексны характар, арыентавацца як на засваенне сістэмы лінгва-маўленчых паняццяў, так і на выпрацоўку тэкставых уменняў і навыкаў, спосабаў дзейнасці. На ўсіх этапах ажыццяўлялася развіццё рэфлексійнага вопыту вучняў.

3. Мэта *інфармацыйна-аналітычнага этапу* фарміравання кампетэнцыі – засваенне тэарэтычнага комплексу тэкстазнаўчых паняццяў, што забяспечваюць ведавы кампанент як аснову арыенціровачнай дзейнасці. Для гэтага заданні эксперыментальнай працы арыентаваліся на свядомае ўжыванне лінгвістычнай тэрміналогіі, аналіз мадэлі, паводле якой будуюцца тыповыя азначэнне; веданне і прымяненне асноўных спосабаў разгортвання сутнасці тэрмінаў; асэнсаванне зместу і структуры вучэбных тэкстаў як носбітаў мовазнаўчай інфармацыі.

Аналітыка-прадуктыўны этап ставіў за мэту фарміраванне дзейнаснага кампанента кампетэнцыі праз выпрацоўку ўменняў і навыкаў, неабходных для аналізу, узнаўлення, інтэрпрэтацыі вучэбных тэкстаў. Выпрацоўвалася ўменне фармуляваць пытанні, прымяняць іх як свядомую форму самакантролю для аналізу і разумення адзінкі. Вучні засвойвалі элементы структуры тэксту як рацыянальнай асновы для пытанняў: тэма навуковага паведамлення, тэрміналагічнае ядро, кампазіцыйная, лагічная ўзаемасувязь сэнсава-структурных блокаў, маўленчае афармленне адзінкі. Зместава-структурныя кампаненты выступалі ў якасці сэнсавых апор для фармулёўкі рэпрадуктыўных, праблемных, крытычных, рэфлексійных пытанняў да тэксту.

Мэтай *прадуктыўна-творчага этапу* з'яўляецца фарміраванне спосабаў дзейнасці, якімі павінен валодаць вучань для рацыянальнай працы з тэкстам. На гэтым этапе ставілася задача навучыць разгортваць, узнаўляць тэкст на аснове сэнсавых апор (план, схема, табліца), ствараць уласны. Ад прыёмаў, скіраваных на аналіз зместу і структуры адзінкі (фармулёўка пытанняў, складанне плана, чытанне табліц), адбываецца лагічны пераход да фарміравання *прадуктыўных* уменняў. На гэтым этапе

ў якасці асноўнай дыягнастычнай працэдуры ацэнкі эфектыўнасці разумення вучэбнага тэксту выкарыстоўваўся пераказ як пераход ад рэпрадуктыўных да прадуктыўных формаў тэкставай дзейнасці. Пераказ, што нараджаецца ў выніку перапрацоўкі зместу зыходнага тэксту, характарызуецца як рэпрадуктыўная форма. Аднак ён выступае і вынікам творчай дзейнасці, уласнай праекцыяй першаснай інфармацыі. Пры гэтым адбываецца актывізацыя лексічнага патэнцыялу вучня, пераасэнсаванне зместу адзінкі, выкарыстанне маўленчых формул, адрозных ад формаў зыходнага тэксту. Аналіз пераказу праводзіўся паводле наступных крытэрыяў: паўната зместу (уменне выдзеліць і перадаць усе мікратэмы тэксту), наяўнасць сэнсава-структурных сувязей (уменне структураваць часткі пераказу ў адпаведнасці з логікай развіцця асноўнай думкі), ступень абагульненасці інфармацыі.

4. Вынікі вопытна-эксперыментальнага навучання, якасць засвоеных ведаў, узроўні сфарміраванасці ўменняў пацвярджаюць эфектыўнасць распрацаванай метадычнай сістэмы працы з вучэбнымі тэкстамі школьных падручнікаў па беларускай мове. Атрыманыя дадзеныя даюць падставу для вываду аб станоўчай дынаміцы ў засваенні ведаў і выпрацоўцы тэкставых уменняў, якія прадэманстравалі вучні эксперыментальных класаў у параўнанні з вынікамі ў кантрольных класах.

5. У працэсе эксперыментальнай працы вучні набываюць рэфлексійныя ўменні ацэньваць вынікі ўласнай дзейнасці. Адпаведна 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 тэксту. Найпершую ролю ў працэсе аналізу і стварэння тэксту набываюць самакантроль, самаацэнка, самакарэкцыя як факт супастаўлення з эталоннай адзінкай.

Такім чынам, навучальны і кантрольны эксперыменты засведчылі паспяховае засваенне тэкставых уменняў і навыкаў вучнямі эксперыментальных класаў.

ЗАКЛЮЧЭННЕ

Распрацаваная канцэпцыя прадстаўлена як сістэма тэарэтыка-метадалагічных ведаў аб вучэбным тэксте, што раскрывае сутнасць даследаванага аб'екта, вядучыя зместава-структурныя параметры, асаблівасці функцыянавання ў асяроддзі вучэбнай камунікацыі. Тэарэтычны базіс канцэпцыі складаюць ідэі сістэмнага, камунікатыўна-дзеяснага, лінгвакультуралагічнага, кампетэнтнаснага падыходаў, вылучаныя заканамернасці і прынцыпы вывучэння адзінкі забяспечваюць цэласнае ўяўленне пра лінгваметадычны феномен вучэбнага тэксту ў гісторыка-педагагічным, тэарэтыка-аналітычным і практыка-арыентаваным аспектах.

Прыведзеная класіфікацыя вучэбных тэкстаў рэпрэзентуе адзінку як інтэграванае ўтварэнне, сістэму субтэкстаў, іерархічна арганізавануюна функцыянальнай аснове. Вучэбны тэкст, адлюстроўваючы лінгваметадычную арганізацыю, ускладненне функцый і структуры, уключае субтэксты (падтыпы), аб'яднаныя інфармацыйна-камунікатыўным прызначэннем, – метатэксты, інструментальна-практычныя тэксты, тэксты з невербальнымі кампанентамі.

Падставай для аб'яднання *субтэкстаў* як розных формаў прадстаўлення лінгвістычнай інфармацыі з'яўляюцца:

- дыдактычнае прызначэнне тэксту як кампанента вучэбнай камунікацыі, скіраванага на разуменне, перапрацоўку і засваенне інфармацыі;
- інтэграваны, поліфункцыянальны характар тэксту як лінгваметадычнай базы для вучэбна-педагагічных зносін;
- рэпрадуктыўна-прадуктыўны характар вучэбнага тэксту, што ў якасці эталону прызначаны быць стымулам, асновай для стварэння ўласных тэкстаў на базе зыходнага.

Перспектывы далейшага даследавання праблемы звязваем з распрацоўкай наступных аспектаў: фарміраванне творчых здольнасцей вучняў на аснове сістэмы тэкстаў школьных падручнікаў; комплексны аналіз тэксту як універсальнага сродку вучэбнай камунікацыі; даследаванне вучэбнага электроннага гіпертэксту як кагнітыўна-камунікатыўнай адзінкі нелінейнай структуры, як базы для поліварыянтнага прачытання, разумення і стварэння інфармацыі.

СПІС ЦЫТАВАНЫХ КРЫНІЦ

1. Аб вучэбных праграмах і рэжыме ў пачатковай і сярэдняй школе: пастанова ЦК ВКП(б) ад 25 жніўня 1932 г. // Аб школе: зб. пастаноў СНК СССР і ЦК ВКП(б) аб пачатковай, няпоўнай сярэдняй і сярэдняй школе (1930–1935 гады). – Мінск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1936. – С. 14–21.
2. Аб выкладанні беларускай мовы ў V–VII класах сямігадовай сярэдняй школы: метады. пісьмо. – Мінск : Дзярж. вучэб.-пед. выд-ва БССР, 1951. – 98 с.
3. Аб нашым падручніку // Асвета. – 1927. – № 2. – С. 127–128.
4. Аб падручніках для пачатковай і сярэдняй школы: пастанова ЦК ВКП(б) ад 12 лютага 1933 года // Аб школе: зб. пастаноў СНК СССР і ЦК ВКП(б) аб пачатковай, няпоўнай сярэдняй і сярэдняй школе (1930–1935 гады). – Мінск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1936. – С. 21–23.
5. Аб стане і мерах паляпшэння выкладання беларускай і рускай моў і літаратуры ў школах рэспублікі: пастанова ЦК КП Беларусі // Камуніст Беларусі. – 1957. – № 5. – С. 70 – 73.
6. Аб умацаванні сувязі школы з жыццём: тэзісы ЦК КПСС і СМ СССР // Настаўніцкая газета. – 1958. – 18 ліст. – С. 1.
7. Абабурка, М.В. Слоўнік лінгвістычных і тэксталагічных тэрмінаў / М.В. Абабурка, Т.А. Казімірская, В.М. Саўчанка. – Магілёў : МДУ, 2012. – 281 с.
8. Ад рэдакцыі // Асвета. – 1925. – № 1. – С. 2.
9. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета «Беларуская мова» (I–XI класы) // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 101–111.
10. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 471 с.
11. Акулова, Е.А. Типологические характеристики англо-язычных учебных экономических текстов : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / Е.А. Акулова ; СПб. ун-т. – СПб., 2008. – 22 с.
12. Александров, Е.П. Учебный текст : опыт дефиниции и классификации / Е.П. Александров // [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://www.portalus.ru/pedagogics/rus_readmme.py. – Дата доступа: 28.12.2014.
13. Алексеева, И.С. Текст и перевод. Вопросы теории / И.С. Алексеева. – М. : Межд. отношения, 2008. – 184 с.
14. Алтунина, В.В. Концепция образовательной деятельности вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.В. Алтунина ; Южный федеральный ун-т. – Калининград, 2012. – 41 с.

15. Андреев, В.И. Развитие систем образования в ФРГ и Республике Беларусь: сравнит.-пед. анализ / В.И. Андреев. – Минск : Нац. ин-т образования, 1999. – 255 с.
16. Андреев, О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 315 с.
17. Андросюк, В.Г. Психологические особенности понимания научного текста учащимися : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.Г. Андросюк ; Киев. лингв. ун-т. – Киев, 1990. – 20 с.
18. Андрэева, Е.Г. Гісторыя народнай адукацыі Беларусі (1917–1941): вучэб. дапам. / Е.Г. Андрэева. – Мінск : ПІАН, 2001. – 320 с.
19. Андрэенка, У.К. Беларуская мова: падручнік для 6–7 кл. шк. з беларус. мовай навуч. / У.К. Андрэенка, М.С. Яўневіч. – 15-е выд. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 334 с.
20. Антонова, Н.У. Методыка ўзаемазвязанага навучання аўдзіраванню і чытанню ў працэсе выкладання беларускай мовы : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / Н.У. Антонова ; Бел. дзярж. ун-т. – Мінск, 2011. – 26 с.
21. Антонова, С.Г. Структура, содержание и дидактические основы учебных изданий / С.Г. Антонова, Л.Г. Тюрина // Учебник для XXI века [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа : http://umr.wsu.ru/.../File/umr/structura_soderjanie.doc. – Дата доступа : 03.04.2009.
22. Арутюнов, А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус. язык, 1990. – 168 с.
23. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. – Т. 40, № 4. – С. 356–367.
24. Архарова, Д.И. Речевые действия, необходимые для понимания основной информации учебного текста / Д.И. Архарова // Русская ассоциация чтения [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа : http://rusread.ru/issues/c2006/01_arharova.htm. – Дата доступа : 03.04.2009.
25. Асвета і педагагічная думка на Беларусі: са старажытнасці да пачатку ХХ ст.: бібліягр. паказ. / пад рэд. С.В. Снапкоўскай: у 2 ч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі. – Ч. I. – 1995. – 172 с. – Ч. II. – 1995. – 206 с.
26. Астроўская, В.У. Практычная граматыка беларускай мовы: рабочая кніга для 3-га года навучання / В.У. Астроўская. – Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1931. – 128 с.
27. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Изд., стереотип. – М. : Либроком, 2014. – 569 с.
28. Бабайкина, Ю.А.
29. Бабайлова, А.Э. Психолингвистический аспект анализа структуры учебного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А.Э. Бабайлова ; Ин-т языкознания АН СССР. – М., 1988. – 44 с.

30. Баліцкі, А.В. Інстытут беларускай культуры / А.В. Баліцкі // Асвета. – 1924. – № 3. – С. 6–9.
31. Балл, Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 75–85.
32. Баранов, А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста / А.Г. Баранов. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1993. – 182 с.
33. Басава, Г.І. Роля тэксту ў вывучэнні мовы як замежнай / Г.І. Басава // Язык и социум : III Междунар. науч. конф., Минск, 4–5 дек. 1998 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Л.Н. Чумак (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2000. – С. 260–262.
34. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 444 с.
35. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин // Русская словесность: антология. – М., 1997. – С. 226–244.
36. Бейлинсон, В.Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование / В.Г. Бейлинсон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мнемозина, 2005. – 399 с.
37. Беларуская мова і літаратура: праграмы сярэдняй школы: V–XI класы школ з беларускай мовай навучання. – Мінск : Нар. асвета, 1992. – 118 с.
38. Беларуская мова і літаратура: праграмы сярэдняй агульнаадукац. школы з беларускай мовай навуч.: V–XI класы. – Мінск : АСАР, 1995. – 53 с.
39. Беларуская мова: вучэб. праграма для агульнаадукац. устаноў з беларускай і рускай мовамі навуч. V–XI класы. – Мінск : НІА, 2009. – 55 с.
40. Беларуская мова: вучэб. праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. XI–XII класы. Базавы, павышаны, паглыблены ўзроўні / Г.М. Валочка, Л.С. Васюковіч, Л.І. Злобін. – Мінск : НІА, 2009. – 39 с.
41. Беларуская мова: V–XI класы: вучэбн. праграма для агульнаадукац. устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. – Мінск : НІА, 2010. – 54 с.
42. Беларуская мова: праграмы 12-гадовай агульнаадукацыйнай школы: IV–V класы. – Мінск : НМЦэнтр, 2001. – 150 с.
43. Белянин, В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В.П. Белянин. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 121 с.
44. Берков, В.Ф. Логика вопросов в преподавании / В.Ф. Берков. – Минск : Университетское, 1987. – 56 с.
45. Берков, В.Ф. О доступности учебного текста / В.Ф. Берков // Феномен коммуникации в социально-гуманитарном знании и образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12 мая 2002 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А.И. Зеленков [и др.]. – Минск, 2002. – С. 10–12.

46. Берков, В.Ф. Общая методология науки / В.Ф. Берков. – Минск: Акад. управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. – 227 с.
47. Бершадский, М.Е. Когнитивный мониторинг: диагностика понимания / М.Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 175–185.
48. Беспалько, В.П. Учебник. Теория создания и применения / В.П. Беспалько. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – 192 с.
49. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
50. Бобринёва, Л.И. Учебный текст: лингвистические и дидактические особенности (к постановке вопроса) / Л.И. Бобринёва // Слово в диахронии и синхронии : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; отв. ред. А.М. Бордович – Минск, 1999. – С. 34–39.
51. Богатырева, О.П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О.П. Богатырева ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2006. – 20 с.
52. Богданов, В.В. Текст и текстовое общение / В.В. Богданов. – СПб. : СПбУ, 1993. – 68 с.
53. Болотнова, Н.С. Теория текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – М. : Логос, 2004. – 280 с.
54. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
55. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
56. Брудный, А.А. Проблема языка и мышления – это прежде всего проблема понимания / А.А. Брудный // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 101–103.
57. Бунеева, Е. В. Как читают текст учебника наши ученики? / Е.В. Бунеева // Рус. яз. в шк. – 1995. – № 6. – С. 11 – 18.
58. Бурвикова, Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы / Н.Д. Бурвикова. – М. : Русский язык, 1988. – 118с.
59. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
60. Быстрова, Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А. Быстрова // Рус. яз. в шк. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
61. Бязносік, К. Беларуская і руская мовы ў школах БССР: інстр.-метад. матэрыял / К. Бязносік, Г. Сімановіч. – Мінск : Дзярж. выд. Беларусі, 1934.– 80 с.
62. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.

63. Валочка, Г.М. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 10 класа / Г.М. Валочка [і інш.]. – Мінск : НІА, 2009. – 256 с.
64. Валочка, Г.М. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 11 класа / Г.М. Валочка [і інш.]. – Мінск : НІА, 2010. – 256 с.
65. Валочка, Г.М. Тэарэтыка-метадычныя асновы развіцця звязнага маўлення вучняў на ўроках беларускай мовы: V–X кл. / Г.М. Валочка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2005. – 204 с.
66. Валочка Г.М. Распрацоўка электронных вучэбна-метадычных комплексаў па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі / Г.М. Валочка // Актуальныя праблемы мовазнаўства і лінгвадыдактыкі : зб. мат-лаў навук.канф. да 75-годдзя з дня нарадж. праф. Г.М. Малажай, Брэст, 15 сакавіка 2013 / Брэсцкі дзярж. ун-т ; рэдкал. : М.І. Новік [і інш.]. – Брэст : Альтэрнатыва, 2013. – С. 8–10.
67. Варакса, И.Н. Результаты апробации в Лицее БГУ учебно-методических комплексов, интегрированных на платформе электронных планшетных устройств / И.Н. Варакса // Информатизация образования. – 2013. – № 3. – С. 3–15.
68. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы / З.Б. Варановіч. – Мінск : Вышэйшая школа, 1984. – 114 с.
69. Вежбицкая, А. Метатекст в тексте / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – Вып. VIII. – С. 402–421.
70. Вейзе, А.А. Реферирование текста / А.А. Вейзе. – Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1978. – 126 с.
71. Вейзе, А.А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранному языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.А. Вейзе ; Минский гос. лингв. ун-т. – Минск, 1993. – 31 с.
72. Веккер, Л.М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
73. Вендровская, Р.Б. Развитие теории обучения в советской педагогике (1917–1967) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Р.Б. Вендровская ; АПН СССР. – М., 1985. – 36 с.
74. Виноградова, Н.В. Тексты и тесты / Н.В. Виноградова // Типовой текст как основная единица обучения и форма контроля знаний [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://computerrarium.narod.ru/text0008.html>. – Дата доступа : 15.01.2011.
75. Вислобокова-Эмская, Н.С. Работа с текстом на уроках русского языка в начальной школе : пособие для учителей / Н.С. Вислобокова-Эмская. – Минск: Изд-во ИВЦ Минфина, 2006. – 162 с.
76. Войтик, Н.В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностр. языкам в вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Войтик ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2004. – 22 с.

77. Воробьева, О.П. Текстовые категории и фактор адресата / О.П. Воробьева. – Киев : Высш. школа, 1993. – 112 с.
78. Выгонная, Л.Ц. Фанетыка беларускай мовы ў школе / Л.Ц. Выгонная. – Мінск : Нар. асвета, 1995. – 239 с.
79. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
80. Выкладанне беларускай мовы ў школе / М.Г. Яленскі, Л.С. Васюковіч, І.М. Саматыя [і інш.]. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 239 с.
81. Вышэй сцяг пралетарскага інтэрнацыяналізму // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 3–4. – С. 75–79.
82. Вярбіла, В. Прыкладнае планаванне вучэбнага матэрыялу па беларускай мове ў 5–7 класах на II паўгоддзе 1956/57 навучальнага года / В. Вярбіла // У дапамогу настаўніку. – 1956. – № 6. – С. 31–37.
83. Вярбіла, У. Па новай праграме / У. Вярбіла, У. Андрэенка // Савецкая школа. – 1959. – № 4. – С. 17–20.
84. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: метод. основы / М.Н. Вятютнев. – М. : Рус. язык, 1984. – 144 с.
85. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Либроком, 2009. – 144 с.
86. Гамеза, Л.М. Комплексная метадычная сістэма ўзбагачэння слоўнікавага запасу школьнікаў у працэсе навучання беларускай мове : аўтарэф. ... дыс. д-ра пед. навук : 13.00.02 / Л.М. Гамеза ; Бел. дзярж. ун-т. – Мінск, 2009. – 44 с.
87. Гарачун, Е. Самастойныя пісьмовыя работы па развіццю мовы ў пачатковай школе / Е. Гарачун // У дапамогу настаўніку. – 1945. – № 1. – С. 114–125.
88. Гарачун, Е. Прывіццё практычных навыкаў граматычнага пісьма і літаратурнай мовы на ўроках мовы і літаратурнага чытання / Е. Гарачун // У дапамогу настаўніку. – 1957. – № 1. – С. 3–12.
89. Гарбацэвіч, Л. СССР. Рабочая кніга для 4-га года навучання / Л. Гарбацэвіч. – Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1929. – 432 с.
90. Гардзей, Н.М. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 10-га кл. агульнаадукац. устаноў з белар. і рус. мовамі навучання / Н.М. Гардзей, П.Л. Навіцкі, З.М. Тамашэвіч; пад рэд. Н.М. Гардзей. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі. – 416 с.
91. Гвишиани, Н.Б. К вопросу о метаязыке языкознания / Н.Б. Гвишиани // Вопросы языкознания. – 1983. – № 2. – С. 64–72.
92. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 606 с.
93. Гин, А. Полилог как учебный текст / А. Гин // [Электронный ресурс] – 2010. – Режим доступа : <http://www.trizway.com/art/article/102.html>. – Дата доступа : 15.01.2011.

94. Глущенко, Н.В. Учебный текст как объект исследования. [Электронный ресурс] / Н.В. Глущенко. – Режим доступа : http://ilogoped.ucoz.ru/publ/uchebnyj_tekst_kak_obekt_issledovaniya/1-1-0-1 – Дата доступа : 28.12.2014.
95. Голубева, А.И. Скрепты как особый вид связочных средств и их функционирование в научном тексте / А.И. Голубева // Научная литература Язык, стиль, жанры; отв.ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1985. – С. 272–280.
96. Гончар, Н.Н. Концепты учебного текста как средство гуманитаризации естественно-научного образования в практической деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Н. Гончар ; СПб акад. постдипл. пед. образования. – СПб., 2009. – 19 с.
97. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Мой учебник, 2007. – 256 с.
98. Гречихин, А.А. Вузовская учебная книга: типология, стандартизация, компьютеризация / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древис. – М. : Логос, 2000. – 256 с.
99. Гречихин, А.А. Типологическая модель вузовского учебника / А.А. Гречихин // Проблемы вузовского учебника : материалы IV Всерос. науч.-метод. конф. / Моск. гос. ун-т ; ред. совет: Н.С. Егоров и др. – М., 1995. – С. 21–22.
100. Гриншкун, В.В. Образовательные ресурсы в сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования: каталог / В.В. Гриншкун, В.П. Кулагин, А.В. Сагалов. – М. : Федеральное агентство по образованию, 2006. – 72 с.
101. Грыцкевіч, С.Л. Тэкст як крыніца пазнання, прадмет вывучэння, дыдактычны сродак / С.Л. Грыцкевіч // Фарміраванне ў школьнікаў агульнаадукацыйных уменняў пры навучанні беларускай мове : зб. навук. арт. / Нац. ін-т адукацыі ; пад рэд. В.У. Протчанкі. – Мінск, 1994. – С. 74–79.
102. Гурскі, Н. За далейшае паляпшэнне выкладання моў у школе / Н. Гурскі // Савецкая шк. – 1952. – № 3. – С. 57–63.
103. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие [Электронный ресурс] / Л.И. Гурье ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с. – С. 97–101. – Режим доступа : http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/1_0222-97.shtml – Дата доступа : 28.12.2014.
104. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного анализа / Э.Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 167 с.
105. Дабрамыслаў, В. Аб стане далейшай перабудовы выкладання рускай і беларускай моваў на аснове вучэння таварыша Сталіна па пытаннях

- мовазнаўства / В. Дабрамыслаў // У дапамогу настаўніку. – 1953. – № 1. – С. 25–43.
106. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М. : Пед. общество России, 2000. – 480 с.
107. Дайнеко, В.И. Оптимальные учебники и оптимальный путь к ним / В.И. Дайнеко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 13. – С. 33–52.
108. Даниленко, В.П. Русская терминология : опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
109. Даніловіч, М.А. Лінгвістычнае краязнаўства Гродзеншчыны: дапам. для спецкурсав / М.А. Даніловіч. – Гродна : ГрДУ, 2008. – 227 с.
110. Девятайкина, В.С. Текст в учебном процессе / В.С. Девятайкина // Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для зарубеж. филологов-русистов. – М., 1990. – 216 с.
111. Демидович, А.К. Визуальная среда разработки и организации гипертекстового сайта: уч. пособие / А.К. Демидович. – Минск : Акад. последиплом. образ., 2004. – 87 с.
112. Денисов, П.Н. Практика, история и теория лексикографии в их единстве и взаимообусловленности / П.Н. Денисов // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике : сб. ст. / Ин-т рус. яз. ; под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М. : Рус. язык, 1978. – С. 25–33.
113. Диалектика текста : в 2 т. / отв. ред. А.И. Варшавская. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1999. – Т. 1. – 326 с.
114. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
115. Дридзе, Т.М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту / Т.М. Дридзе // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия : сб. науч. ст. / Киев. гос. ун-т ; под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. – Киев, 1979. – С. 92–99.
116. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
117. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология: учеб. пособие / Т.М. Дридзе / под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Высш. шк., 1980. – 224 с.
118. Дымарский, М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст / М.Я. Дымарский. – М.: Едиториал, 2001. – 284 с.
119. Дэталізаваныя праграмы для І канцэнтра сямі- і чатырохгадовае савецкае працоўнае політэхнічнае школы. – Мінск : НКА БССР, 1929. – 194 с.
120. Ембулаева, Т.Е. Работа с учебными лингвистическими текстами / Т.Е. Ембулаева // Рус. яз. в шк. – 1990. – № 3. – С. 3–9.

121. Еремеева, А.П. Фундаментальные категории методики и реализация их в инновационном развитии преподавания русского языка / А.П. Еремеева // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М. : МПГУ, 2008. – С. 28–30.
122. Ермаловіч, А.В. Сачыненні-апісанні: тэорыя і практыка навучання / А.В. Ермаловіч. – Мінск : Чатыры чвэрці, 2006. – 158 с.
123. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
124. Жуковіч, М.В. Лічбавыя адукацыйныя рэсурсы і інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі ў сучасным вучэбным працэсе / М.В. Жуковіч // Беларуская мова і літаратура. – 2014. – № 2. – С. 3–13.
125. Журавлёв, И.К. Учебник в системе обучения / И.К. Журавлёв // Современная дидактика: теория – практике : сб. науч. тр. / РАО ; под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1994. – С. 250–279.
126. Жылуновіч, З. Нацыянал-дэмакраты за “працай” / З. Жылуновіч // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 12. – С. 18–32.
127. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений / А.А. Залевская // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6. – С. 31–42.
128. Замоцін, І. Метадычныя пытанні выкладання мовы і літаратуры ў II–III канцэтрах / І. Замоцін. – Мінск : Беларус. акадэм. навук, 1934. – 92 с.
129. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Новая шк., 1996. – 432 с.
130. Запатрабаванні да рабочае кнігі па паасобных комплексах 3-га і 4-га года навучання: пастанова Навукова-метадалагічнага камітэта НКА // Асвета. – 1929. – № 7. – С. 89–91.
131. Захарова, Г.В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в Германии / Г.В. Захарова // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 96–106. Зварот ЦК КП(б) Беларусі “Усім настаўнікам БССР” // Асвета. – 1925. – № 1. – С. 3–6.
132. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Логос, 2009. – 272 с.
133. Зелянко, В.У. Методыка навучання беларускай мове на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / В.У. Зелянко ; Бел. дзярж. ун-т. – Мінск, 2010. – 26 с.
134. Змушко, А.М. Методыка моўнай адукацыі вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю: вуч.-метад. дапам. для настаўнікаў / А.М. Змушко. – Мінск : АіВ, 2009. – 95 с.
135. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.

136. Золотухина, Т.О. Психолого-педагогические условия понимания учебных текстов студентами-психологами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.О. Золотухина ; Воронеж. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 24 с.
137. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
138. Ильина, И.А. Проблемы изучения и восприятия гипертекста в мультимедийной среде Интернет: автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.01.10 / И.А. Ильина ; Ульяновский гос. ун-т. – М., 2009. – 28 с.
139. Ильюшин, И. Работу школы – на уровень новых задач / И. Ильюшин // Савецкая шк. – 1959. – № 4. – С. 8–16.
140. Ильюшин, И. Аб перабудове выкладання рускай і беларускай моваў у школах БССР у святле вучэння І.В. Сталіна аб мове / И. Ильюшин // Аб перабудове выкладання мовы ў школе ў святле вучэння І.В. Сталіна : зб. арт. / НДП МА БССР ; рэдкал.: Н.І. Гурскі і інш. – Мінск : Вучэб.-пед. выд-ва, 1953. – С. 3–11.
141. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М. : Флинта, 1998. – 170 с.
142. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М.С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
143. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
144. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
145. Каким быть учебнику. Дидактические принципы построения : сб. науч. тр. / РАО ; под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева : в 2 ч. – М., 1992. – Ч. 1. – 169 с.; ч. 2. – 160 с.
146. Кананенка, Т.М. Праца з тэкстам на ўроках беларускай мовы: вучэб.-метаад. дапаможнік / Т.М. Кананенка, Г.М. Малажай, М.У. Пашкевіч. – Брэст : БрДУ, 1993. – 104 с.
147. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 90–96.
148. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
149. Карзон, А.С. Граматыка беларускай мовы. / А.С. Карзон, М.І. Жыркевіч. – Мінск : Дзярж. выд-ва БССР, 1945. – Ч. 2: Сінтаксіс. – 136 с.
150. Карпилович, Т.П. Когнитивно-коммуникативная модель смысловой компрессии научного текста : авторефер. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19; 10.02.21 / Т.П. Карпилович ; Минский гос. лингв. ун-т. – Минск, 2005. – 40 с.
151. Каўрус, А. Разгорнем падручнік [Рэцэнзія] / А. Каўрус // Полымя. – 2001. – № 9. – С. 188–231.

152. Кашлев, С.С. Методы педагогических исследований / С.С. Кашлев // Нар. асвета. – 2005. – № 4. – С. 6–11.
153. Ковалева, Г.С. Как дети читают и понимают текст / Г.С. Ковалева // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 71–76.
154. Ковалева, Г.С. Можно ли использовать результаты ЕГЭ для мониторинга качества образования / Г.С. Ковалева // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 14–22.
155. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
156. Кожина, М.Н. О диалогичности письменной научной речи : учеб. пособие / М.Н. Кожина. – Пермь : ПГУ, 1986. – 91 с.
157. Колас, Я. Методыка роднай мовы / Якуб Колас // Зб. тв. : у 14 т. – Мінск : Маст. літ., 1976. – Т. 12. – С. 313–506.
158. Колодяжная, Н.В. Формирование профессиональных понятий на основе использования комплекса учебных заданий в профессиональном лицее : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Колодяжная ; Ин-т развития проф. образования МО РФ. – М., 2004. – 25 с.
159. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 108 с.
160. Колшанский, Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 96 с.
161. Комаровский, Б.Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли / Б.Б. Комаровский. – М. : Работник просвещения, 1928. – 96 с.
162. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Беларус. гос. ун-т ; под ред. Л.А. Муриной, Ф.М. Литвинко. – Минск : БГУ, 1996. – Вып. 1. – 61 с.
163. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
164. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года (утверждена Министерством образования Республики Беларусь от 24 июня 2013 года) // Информатизация образования. – 2013. – № 2. – С. 4–21.
165. Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (11–12 классы) / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2004. – 20 с.
166. Конюшкевич, М. Гендер в концептосфере школьного учебника / М. Конюшкевич // Женщина. Образование. Демократия : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск 3–4 дек. 1999 / Беларус. гос. ун-т ; под общ. ред. Г.И. Шатон, И.Р. Чикаловой. – Минск, 2000. – С. 104–108.
167. Конюшкевич, М.И. Теория текста : практикум / М.И. Конюшкевич. – Гродно : ГрГУ, 2013. – 51 с.

168. Короленко, Ж.В. Формирование текстовой компетенции учащихся лицея в иноязычном образовательном пространстве : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж.В. Короленко ; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 27 с.
169. Котова, Л.В. Методы создания гипертекстовых учебников / Л.В. Котова, М.С. Шибут, Н.А. Ярмош. – Минск : НАН Беларуси, 2001. – 77 с.
170. Котюрова, М.П. Целостность текста / М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М. : Наука, 2003. – С. 609–611.
171. Кошечкина, Т.В. Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебным текстом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 01 / Т.В. Кошечкина ; Новгородский гос. ун-т. – Великий Новгород, 2013. – 22 с.
172. Кошчанка, У.А. “ТЭЗА” – комплексны электронны слоўнік беларускай мовы / У.А. Кошчанка [і інш.] // Слово и словарь : сб. науч. тр. / ГрГУ им. Я. Купалы ; отв. ред. Л.В. Рычкова. – Гродно : ГрГУ, 2009. – С. 42–44.
173. Краевский, В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
174. Красней, В.П. Грані слова: факульт. курс / В.П. Красней. – Мінск : Нар. асвета, 1996. – 272 с.
175. Красней, В.П. Беларускія лінгвістычныя тэрміны пачатку ХХ ст. / В.П. Красней // Лексікалогія і граматыка : зб. арт. / Беларус. дзярж. ун-т ; пад рэд. Л.М. Шакуна, П.П. Шубы. – Мінск, 1969. – С. 17–25.
176. Крижановская, Е.М. Коммуникативный блок как единица смысловой структуры научного текста / Е.М. Крижановская // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. : в 2 т. – Т. 2. – Ч. 1: Стилистика научного текста. – С. 323–340.
177. Круглик, Т.М. Компьютерные технологии в образовании : учебно-метод. пособие. – 2-е изд., исправ. / Т.М. Круглик, А.Ю. Зуенок. – Минск : БГПУ, 2010. – 102 с.
178. Кубрякова, Е.С. Начальные этапы становления когнитизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 3–16.
179. Кудрявцева, Л.И. Работа над текстом как средство развития речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.И. Кудрявцева. – Владикавказ, 2000. – 24 с.
180. Кукуева, Г.В. Лингвопоэтическая типология текстов малой прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.014 / Г.В. Кукуева ; Алтайский гос. ун-т. – Барнаул, 2009. – 32 с.
181. Куликова, И.В. Учебный гипертекст как средство обучения построению

- высказывания (англ. язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Куликова ; Тамбов. гос. ун-т. – Тамбов, 2007. – 20 с.
182. Кун, Т. Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. – М. : АСТ, 2002. – 605 с.
183. Кулюткин, Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. – 1977. – Вып. 5.– С. 91–97.
184. Кучеренко, М.А. Исследование компонентов текстовой деятельности старшеклассников / М.А. Кучеренко, Т.В. Ильясова // Вестник Башкирского университета [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://www.bsunet.ru/vestnic/2008-3/70/rdf>. – Дата доступа : 03.04.2009.
185. Лавров, О. Дистанционное обучение: учебный текст [Электронный ресурс] / О. Лавров. – Режим доступа : http://vio.uchim.info/Vio_19/cd_site/articles/art_1_24.htm. – Дата доступа : 28.12.2014.
186. Лаврова, И.В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста : базовые хар-ки : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И.В. Лаврова ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2011. – 26 с.
187. Ладыженская, Т.А. Культура устного ответа / Т.А. Ладыженская // Рус. яз. в шк. – 1976. – № 3. – С. 36–43.
188. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие / Т.А. Ладыженская. – М. : Наука, 1998. – 136 с.
189. Лазаренко, К.А. Психолингвистическая природа письменной коммуникации и функциональная нагрузка её моделей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / К.А. Лазаренко ; Моск. гос. ун-т. – М., 2010. – 26 с.
190. Лапатухин, М.С. Методика преподавания русского языка: хрестоматия / сост. М.С. Лапатухин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 483 с.
191. Лаўрэль, Я.М. Тэкст: тэорыя і практыка: курс на выбар / Я.М. Лаўрэль. – Мінск : Нар. асвета, 2004. – 86 с.
192. Лебедева, Н.Б. Жанры естественной письменной речи : науч. изд. / Н.Б. Лебедева // Антология речевых жанров. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 116–124.
193. Левицкий, Ю.А. Лингвистика текста: уч. пособие / Ю.А. Левицкий. – М. : Высшая школа, 2006. – 207 с.
194. Левкова, Л.Ю. Обучение чтению как способу переработки информации с целью создания учащимися вторичных текстов (на уроках русского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Л.Ю. Левкова ; Моск. гос. ун-т. – М., 2010. – 24 с.
195. Леонтьев, А.А. Место психологии в современной науке о чтении / А.А. Леонтьев // Проблемы социологии и психологии чтения: сб. науч. ст.; ред. Э.Г. Храстецкий. – М. : Книга, 1975. – С. 39–46.

196. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А.А. Леонтьев. – М. : ППСИ, 2001. – 444 с.
197. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
198. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
199. Лёсік, Я. Беларуская мова. Правапіс / Я. Лёсік. – Менск : Савецкая Беларусь, 1924. – 190 с.
200. Лёсік, Я. Сынтакс беларускае мовы / Я. Лёсік. – Менск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1925. – 268 с.
201. Лёсік, Я. Граматыка беларускае мовы: Марфалогія / Я. Лёсік. – Мінск : Дзярж. Выд-ва Беларусі, 1927. – 190 с.
202. Липницкий, С.Ф. Основы гипертекстовых технологий: учеб.-метод. пособие / С.Ф. Липницкий. – Минск : НАН Беларуси, 2011. – 72 с.
203. Литвинко, Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф.М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приёмы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т. ; под ред. Л.А. Муриной, Ф.М. Литвинко. – Минск, 2009. – Вып. 9. – С. 7–13.
204. Литвинко, Ф.М. Методика изучения разделов школьного курса русского языка (функциональный подход) / Ф.М. Литвинко. – Минск : БГУ, 2001. – 173 с.
205. Литвинко, Ф.М. Подход к обучению русскому языку как методическая проблема / Ф.М. Литвинко // Рус. яз. и лит. – 2005. – № 7. – С. 3.
206. Лукашанец, А.А. Месца беларускай мовы ў лінгвістычным ландшафце Еўропы / А.А. Лукашанец // Наука и инновации. – 2011. – № 9. – С. 20–22.
207. Лукашанец, А.А. Беларуская мова і акадэмічнае мовазнаўства ў пачатку XXI стагоддзя / А.А. Лукашанец // Весці НАН Беларусі. Сeryя гуманітарных навук. – 2014. – № 1. – С. 66–73.
208. Міцкевіч, К. Методыка роднай мовы / К. Міцкевіч, В. Тэпін. – Мінск : Беларус. дзярж. выд-ва, 1930. – 224 с.
209. Мурина, Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии / Л.А. Мурина. – Минск : Университетское, 1990. – 320 с.
210. Мурина, Л.А. Проблема формирования коммуникативной компетенции / Л.А. Мурина // Рус. яз. и лит. – 2001. – № 1. – С. 10–14.
211. Мурына, Л.А. Сістэмна-функцыянальны і камунікатыўна-дзеясны падыходы пры навучанні мовам у школе / Л.А. Мурына, Г.М. Валочка // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – № 10. – С. 28–32.

212. Наер, В.Л. Прагматика научных текстов / В.Л. Наер // Функциональные стили: лингвометодические аспекты : сб. науч. работ / отв. ред. М.Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1995. – С. 14–25.
213. Якуба, С.М. Лінгваметадычныя асновы вывучэння словаўтварэння на ўроках беларускай мовы ў V–VI класах школ Беларусі : аўтарэф. дыс. ... канд. пед. навук : 13.00.02 / С.М. Якуба ; Мін. дзярж. пед. ін-т імя А.М. Горкага. – Мінск, 1991. – 20 с.
214. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование: избр. работы / Л.П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 205 с.
215. Яленскі, М.Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М.Г. Яленскі. – Мінск : НІА, 2002. – 212 с.
216. Яленскі, М.Г. Лінгваметадычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання беларускай мове ў пачатковых класах агульнаадукацыйнай школы : аўтарэф. дыс. ... д-ра пед. навук : 13.00.02 / М.Г. Яленскі ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2003. – 44 с.
217. Янкоўскі, Ф. Само слова гаворыць: філалагічныя эцюды / Ф. Янкоўскі. – Мінск : Маст. літ., 1986. – 318 с.
218. Янкоўскі, Ф. Творчы поспех / Ф. Янкоўскі // Нар. асвета. – 1965. – № 1. – С. 85–88.
219. Ясинская, С.Г. Понимание учебного текста [Электрон. ресурс]. – 2009. – Режим доступа : <http://numi.ru/fullview.php?id=877>. – Дата доступа : 03.04.2009.
220. Яўневіч, М. Новы падручнік беларускай мовы / М. Яўневіч, У. Андрэенка // Нар. асвета. – 1963. – № 8. – С. 35–51.
221. Яўневіч, М.С. Беларуская мова: падручнік для 6–7 класаў школ з рус. мовай навучання / М.С. Яўневіч, У.К. Андрэенка. – 15-е выд., дапрац. – Мінск. : Нар. асвета, 1994. – 302 с.

Навуковае выданне

ВАСЮКОВІЧ Людміла Сяргееўна

**ЛІНГВАМЕТАДЫЧНАЯ КАНЦЭПЦЫЯ
ВУЧЭБНАГА ТЭКСТУ: РЭТРАСПЕКТЫЎНЫ,
ТЭАРЭТЫКА-АНАЛІТЫЧНЫ
І ПРАКТЫКА-АРЫЕНТАВАНЫ АСПЕКТЫ**

Манаграфія

Тэхнічны рэдактар *Г.У. Разбоева*
Камп'ютарны дызайн *Т.Я. Сафранкова*

Падпісана ў друк 08.01.2015. Фармат 60x84 ¹/₁₆. Папера афсетная.
Ум. друк. арк. 11,16. Ул.-выд. арк. 11,75. Тыраж 100 экз. Заказ 1.

Выдавец і паліграфічнае выкананне – установа адукацыі
«Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі ў якасці выдаўца,
вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/255 ад 31.03.2014 г.

Надрукавана на рызографе ўстановы адукацыі
«Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава».
210038, г. Віцебск, Маскоўскі праспект, 33.