

УДК 371.671.1:808.26(045)

Мадэль вучэбнага тэксту падручніка па беларускай мове як структурна-функцыянальны аналаг арыгінала

Л.С. Васюковіч

Артыкул прысвечаны тэарэтычным асновам стварэння мадэлі вучэбнага тэксту (ВТ) школьнага падручніка па беларускай мове.

Прызнанне вучэбнага тэксту сістэмным аб'ектам даследавання выступае ўмовай распрацоўкі яго мадэлі. Вырашыць гэтую задачу немагчыма без асэнсавання суднесеных з мэтай даследавання прынцыпаў, што забяспечваюць неабходныя і дастатковыя перадумовы вырашэння праблемы. Выступаючы асноватворнымі, гэтыя прынцыпы акрэсліваюць шляхі да навуковага пазнання аб'екта, яго сутнасныя характарыстыкі, служаць асновай для распрацоўкі адэкватнай мадэлі, вызначэння саставу яе элементаў.

Вучэбны тэкст як сістэмны аб'ект аналізуецца праз сукупнасць сістэмаўтваральных адзнак: мэта, змест, структура, працэсуальныя характарыстыкі. Аднаводна мадэль вучэбнага тэксту прадстаўлена ў артыкуле як сістэма мэтавага, зместавага, дзейнаснага, культуратворчага, кантрольна-ацэначнага элемента.

Трактоўка тэрмінаў *мадэль*, *мадэліраванне* залежыць ад задач, якія ставіць перад сабой даследчык, вырашаючы праблему ў рэчывы той або іншай дысцыпліны. Абагульнена мадэль разумеецца як адзін са сродкаў чалавечай дзейнасці, скіраваны на асэнсаванне сутнасці аб'ектаў навуковага спазнання.

Адносна выкарыстання тэрмінаадзінкі *мадэль* адзначым наступнае. Тэрмін увайшоў у навуковы ўжытак у мінулым стагоддзі і набыў мноства значэнняў – як узаемазвязаных, так і дастаткова разнародных. Як адзначае А.Ф. Лосеў, навука 60-х гадоў асвоіла каля трыццаці значэнняў гэтай адзінкі. Сярод іх такія, як структура, апісанне, спосаб, тэорыя, схема, стыль, аналаг, метада, рэпрэзентацыя, абстракцыя, узор і інш. [10, с. 16–18]. Не паглыбляючыся ў дэталёвы разгляд альтэрнатыўных аспектаў адзінкі, вылучым сярод іх тыя, што найбольш поўна адлюстроўваюць спецыфіку тэрміна *мадэль*.

Мадэль утрымлівае, пашырае наяўныя веды з мэтай іх канцэптуалізацыі і дэталізацыі, дэманструе пошукі аптымальных шляхоў пераўтварэння, удасканалення першаобразна. З гнасеалагічнага пункту гледжання мадэль -- прадстаўнік, замяшчальнік прататыпа, які паглыбляе і разгортвае тэарэтычнае пазнанне, сістэматызуе веды пра аб'ект даследавання.

Такім чынам, у кантэксце агульнапрынятых падыходаў тэрмін *мадэль* мае два значэнні:

мадэль ёсць узор, які можа быць прыведзены і апісаны. Падкрэслім, што гэтае значэнне рэалізуецца найперш у працах лінгвістычнага зместу (Ю.Д. Апрасян,

Т.В. Булыгіна, А.В. Падучава і інш.): “Узор, які службыць стандартам (эталонам) для ма-савага ўзнаўлення; тое, што і “схема”, “парадыгма”, “структура” і да т.п. (напр., мадэль спражэння або скланення, словаўтваральная мадэль, мадэль сказа і да т.п.) [21, с. 305]; *мадэль* ёсць тэарэтычны канструкт, які праз сістэму паслядоўных элементаў з пэўнымі ўласцівасцямі, адносінамі адлюстроўвае структуру даследаванага аб’екта. Паказаль-ным, на нашу думку, з’яўляецца значэнне, прапанаванае А.І. Уёмавым, які разумее пад мадэллю “сістэму, даследаванне якой службыць сродкам атрымання інфармацыі аб дру-гой сістэме” [17, с. 48]. Гэтае значэнне характэрнае для даследаванняў педагогічнай тэматыкі і характарызуе найперш адукацыйную мадэль як “лагічна паслядоўную сістэму адпаведных элементаў, што ўключаюць мэты адукацыі, яе змест, праектаванне педагогічнай тэхналогіі і тэхналогіі кіравання адукацыйным працэсам, вучэбных планаў і праграм” [4, с. 23]. Адпаведна пабудова мадэлі звязана з назапашваннем новай інфармацыі аб даследаваным аб’екце. Пры гэтым адбываецца перанос наяўнай інфармацыі пра аб’ект на мадэль і наадварот, а таксама параўнанне вядомай інфармацыі пра аб’ект з інфармацыяй, атрыманай у выніку даследавання. З гэтага вынікае, што мадэль апасродкавана звязана з аб’ектам, што з’яўляецца адной з умоў адэкватнасці мадэлі. Падкрэслім, што маем на ўвазе адносіны структурнага або функ-цыянальнага падабенства.

Такім чынам, асноўная задача мадэліравання аб’екта даследавання заключаецца ў тэарэтычным асэнсаванні тыпалагічнага вучэбнага тэксту як дыдактычнай праекцыі арыгінала з мэтай пошукаў аптымальных спосабаў яго арганізацыі. Каб атрымаць ма-дэль, адэкватную свайму субстытуту, патрэбна вырашыць, якія аспекты аб’екта дасле-давання неабходна ўключыць як атрыбутыўныя, зададзеныя структурай, а якія варта расцэнваць як неабавязковыя, неістотныя. Акрэслімся ў зыходных пазіцыях пры стварэнні мадэлі.

З пазіцыі **сістэмнага падыходу** да пабудовы мадэлі аб’ектам аналізу становіцца вучэбны тэкст як цэласнае ўтварэнне, яго структура, параметры. На думку філосафаў, сістэмны падыход ёсць канкрэтнае ўвасабленне дыялектычнага метаду, пры якім прад-метам спазнання з’яўляюцца сістэмныя аб’екты (І.В. Блаўберг, М.С. Каган, В.П. Кузьмін, В.А. Лектарскі, В.М. Садоўскі, А.І. Уёмаў, Э.Г. Юдзін і інш.). У кантэк-сце нашага даследавання такім сістэмным аб’ектам выступае вучэбны тэкст.

На фоне разнамаснага мноства значэнняў сістэмы, аналіз якіх праведзены ў працах В.М. Садоўскага, мы канстатуем як найбольш класічную пазіцыю М.С. Кагана, паводле якой:

а) сістэмы пачынаюцца там, дзе пэўныя элементы аказваюцца так або інакш спарадкаванымі, утвараюць пэўнае цэлае;

б) найвышэйшым тыпам сістэмы з’яўляецца такі, якому ўласцівы складаная іерархічная арганізацыя, адзінства ўнутраных і знешніх функцый [8, с. 19–20]. Сістэмны падыход дае мажлівасць разглядаць *вучэбны тэкст* (далей ВТ) як самастой-ны аб’ект, а таксама як частку больш шырокай сістэмы – школьнага падручніка па мо-ве. Пры гэтым маем на ўвазе наступнае:

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

– сістэма мае структуру, элементы, узаемасувязі паміж якімі дэманструюць іерархічную залежнасць;

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

– сістэма як цэлае набывае новыя якасныя ўласцівасці, што адсутнічаюць у яе састаўных элементаў. 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 кантэксце. Вучэбны тэкст як элемент педагагічнай сістэмы валодае ўсімі ўласцівасцямі, што характарызуюць яго як цэласны аб’ект. Зыходнае, “базавае” разуменне сістэмы апырыёры патрабуе прызнання таго, што вучэбны тэкст уяўляе сабой іерархічнае шматзроўневае ўтварэнне. “Для гэтага, – як сцвярджае М.С. Каган, – трэба адштурхоўвацца не ад эмпірычнага вылучэння пэўных элементаў, што выяўляюцца ў вывучаемай сістэме, а з уяўлення аб гэтай сістэме як унутрана адзінай” [8, с. 21].

Вучэбны тэкст як сістэмны аб’ект дэманструе аб’яднанне ўзаемазвязаных элементаў. Па-іншаму, тэкст ёсць макраструктура, якая не з’яўляецца арыфметычнай сумай састаўных частак, а грунтуецца на інтэграваным адзінстве іх зместавых, структурных і функцыянальных уласцівасцей. Аднак вучэбны тэкст – якасна новае ўтварэнне, 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) устанавленне сувязей паміж імі, якія забяспечваюць функцыянальнае адзінства сістэмы.

Тэкст як аб’ект даследавання не можа разглядацца абстрагавана, па-за межамі сістэмы. Вучэбны тэкст у дыдактычнай 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 элемент педагагічнай сістэмы і г.д.). Самаарганізаваны, здольны да самаразвіцця аб’ект набывае ўласцівасць узаемадзейнічаць 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 адукацыі. Прызнанне сістэмнасці аб’екта даследавання абумоўлівае наступныя, значымыя ў кантэксце нашай працы аспекты:

- вучэбны тэкст апырыёры разглядаецца з пазіцый сістэмнага падыходу, у межах якога сам аб’ект выступае як сістэма;
- вучэбны тэкст уяўляе сабой інтэграванае адзінства зместава-функцыянальных элементаў;
- тэкст як дыдактычная сістэма набывае ўласцівасці, што адсутнічаюць у яе састаўных элементаў;
- вучэбны тэкст як падсістэма здольная рэагаваць на змены, што адбываюцца ў педагагічнай сістэме;

- вучэбны тэкст уяўляе сабой дыдактычную праекцыю эвалюцыі моўнай сістэмы.

Вучэбнаму тэксту як сістэмнаму аб'екту ўласціва 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 факсіруе адносіны паміж суб'ектамі навучальнага 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 ВТ падручніка. Функцыянальная цэласнасць тэксту выяўляецца і праз мадэль тэкставай дзейнасці, рэалізаванай у метадычным апарате выдання.

Прызнанне тэксту ў якасці сістэмнага аб'екта падразумявае даследаванне яго структуры, якая адлюстроўвае ўзаемадзеянне (сістэму сувязей) паміж састаўнымі элементамі. Структура аб'екта характарызуецца як “рэляцыйны каркас сістэмы; сетка адносін паміж яе элементамі” (Г.П. Мельнікаў), як узаемадзеянне паміж формай і зместам. Аднак структура аб'екта выступае не фармальнай, а зместавай характарыстыкай, пры гэтым форма з'яўляецца сродкам выяўлення зместу. Структуру нельга кваліфікаваць як незалежнае, самадастатковае, ізаляванае паняцце, яна – вытворная адзінка, абумоўленая зместам і функцыянаваннем сістэмнага аб'екта. Пазнанне цэласнага адзінства ўключае дэталізацыю прыватных структур, што вызначаюцца асноўнымі зместавымі лініямі.

Неабходнасць вылучэння элементаў цэлага запатрабавала ўвядзення паняцця структурнага элемента вучэбнай кнігі, акрэсленага з пазіцыі вядучай, дамінуючай функцыі. Услед за Д.Д. Зуевым, пад *структурным элементам* падручніка разумеем “блок (сістэму элементаў), які знаходзіцца ў цеснай узаемасувязі з іншымі састаўнымі, мае пэўную форму і ажыццяўляе свае функцыі ўласцівымі яму сродкамі” [7, с. 95]. Увядзеннем тэрміна *структурны элемент* падкрэсліваем істотную акалічнасць: галоўнае ў сістэме – не фіксацыя, канстатацыя яе састаўных, а іх узаемазалежнасць, узаемадачынненні. Вылучэнне і аналіз элементаў сістэмы – першасная ступенька да вывучэння цэласнасці аб'екта на новым узроўні – узроўні дыферэнцаванага адзінства. Аналіз элементаў – неабходны якасны этап пры пераходзе ад аналітычнага да сінтэтычнага спазнання, што мае на ўвазе даследаванне ўнутранай прыроды *цэлага* як выніку ўзаемадзеяння яго састаўных.

Вучэбны тэкст як цэласная адзінка набывае функцыі і характарыстыкі, што адсутнічаюць у асобных састаўных сістэмы. Адпаведна састаўныя развіваюць новыя функцыянальныя ўласцівасці, якія не атаясамліваюцца з якасцямі цэласнага аб'екта. Зазначым, што элемент у сваім аўтаномным самадастатковым варыянце і элемент у сістэме цэлага дэманструе розную “ступень свабоды” (П.К. Анохін). Элемент, выступаючы састаўной часткай сістэмы, не можа ўспрымацца і асэнсоўвацца як абсалютна самастойнае і незалежнае ўтварэнне. У каардынатах сістэмы частка падпарадкаваная цэламу, арыентавана на агульную задачу.

Вылучэнне структурных элементаў не ёсць адвольны і фармальны акт. Кожны макра- і мікраэлемент луструе пэўны зрэд станаўлення і функцыянавання сістэмы, нясе

адбітак цэласнасці. Прычым гаворка ідзе не пра механічнае падпарадкаванне цэламу, а пра функцыянальную інтэграцыю асобных (пры пэўных умовах самадастатковых) элементаў. Напрыклад, тэкст як частка мастацкага твора, мастацкі тэкст як кампанент падручніка, мастацкі тэкст у зборніку практыкаванняў, не губляючы сваёй унутранай эстэтычнай сутнасці, неаднолькава функцыянуе ў кантэксце розных *субсістэм*. Тэкст як частка твора арыентаваны на выяўленне поглядаў аўтара, сістэмы яго маральных каштоўнасцей, патэнцыяльнага, духоўнага сэнсу. Мастацкі тэкст у зборніку практыкаванняў служыць ілюстрацыйнай ролі моўных сродкаў, з дапамогай якіх перадаецца ідэйны, эмацыянальны змест. Тэкст як кампанент падручніка, выконваючы дыдактычныя задачы, становіцца аб'ектам успрымання, разумення і асэнсавання вучэбнай інфармацыі. Такім чынам, састаўныя сістэмы не раствараюцца ў аб'екце, захоўваюць сваё функцыянальнае прызначэнне, але ў межах сістэмы набываюць новыя якасці і характарыстыкі.

У функцыянальным рэчышчы тэкст падручніка павінен будавацца ў адпаведнасці з вядучым кампанентам вучэбнай дзейнасці. Як вядома, зместавы патэнцыял традыцыйнай савецкай школы быў скіраваны на прыярытэт тэарэтычных ведаў. Працяглы час дыскутавалася пытанне аб суадносінах двух тыпаў пазнання — навуковага і вучэбнага. Дылема заключалася ў выбары адной з пазіцый: прызнанне тоеснасці гэтых формаў інтэлектуальнай дзейнасці або рашучае супрацьпастаўленне вучэбнага і навуковага пазнання. Доўгія гады выбар рабіўся на карысць тэорыі: “Вучэбны прадмет безумоўна павінен быць лагічна арганізаваны. Аснова для стварэння логікі вучэбнага прадмета – структура базіснай навукі, якая ўключае фундаментальныя тэорыі, прынятыя метады даследавання і тэарэтычныя вывады” [12, с. 58]. Паводле гэтай пазіцыі, першаснае месца ў навучанні адводзілася фактам, законам, паняццям, правілам.

Новыя адукацыйныя рэаліі запатрабавалі перагляду зыходных прынцыпаў канструявання зместу адукацыі. Педагагічная навука распрацавала дыдактычную мадэль вучэбнага прадмета як цэласнасць, што ўбірае прадметны змест і сродкі яго засваення. Вядучыя дыдакты (І.К. Жураўлёў, Л.Я. Зорына, І.Я. Лернер і інш.) прапанавалі класіфікацыю вучэбных прадметаў паводле іх вядучага кампанента. Згодна з гэтай класіфікацыяй, вылучаюцца: “1) вучэбныя прадметы з вядучым кампанентам “навуковыя веды” або асновы навук (фізіка, хімія, біялогія, астраномія, геаграфія, гісторыя, чалавек і грамадства і інш.); 2) вучэбныя прадметы з вядучым кампанентам “спосабы дзейнасці” (родная і замежная мова, чарчэнне, фізкультура, інфарматыка, комплекс дысцыплін працоўнага навучання); 3) вучэбныя прадметы з вядучым кампанентам “мастацкая адукацыя і эстэтычнае выхаванне” (літаратура, выяўленчае мастацтва, музыка)” [5, с. 169].

Беларуская мова ўваходзіць у групу прадметаў з вядучым кампанентам “*спосабы дзейнасці*”. Аднак з прычыны кансерватызму (які, безумоўна, павінен быць уласцівы сістэме адукацыі) і на сённяшні дзень застаецца непарушнай традыцыя стварэння падручнікаў па мове па аналогіі з вучэбнымі кнігамі па прадметах з базавай састаўнай “навуковыя веды”. У выніку робіцца свядомая стаўка на лінгвістычную тэорыю, на зададзеныя нарматывы ў галіне ведаў, уменняў і навыкаў. Асноўнай функцыяй

вучэбнага тэксту, як і дзесяцігоддзі таму, застаецца пазнавальная, у рэчывы якой тэкст разглядаецца найперш як інфармацыйная сістэма. Такі падыход не адпавядае спецыфіцы вучэбнага прадмета, арыентаванага на дзейнасныя кампаненты ў змесце адукацыі. У выніку змест сённяшняга падручніка пярэчыць агульнапрызнанай формуле: істотна не тое, што вучань ведае пра мову, а тое, што ён умее “рабіць” з ёю.

Вывучэнне беларускай мовы павінна быць скіравана не толькі на тэарэтычнае веданне, але і на актыўнае маўленчае развіццё вучня. Пабудова падручніка ў адпаведнасці з вядучым дзейнасным кампанентам лагічна ўпісваецца ў рэчыва сённяшняй адукацыйнай палітыкі, у якой “перамяшчэнне традыцыйнай функцыі з пазнавальнай на развіццёвую абумоўлена пэўнымі зменамі ў поглядах на сістэму адукацыі, а таксама радыкальнымі пераўтварэннямі ў самой адукацыйнай галіне” [22, с. 25].

Пры ігнараванні падобных ідэй школа па-ранейшаму будзе вучыць ведам, а не ўменню імі распарадзіцца, не ўразуменню іх каштоўнасці і значнасці дзеля самаразвіцця, самапазнання, самарэалізацыі асобы. Фетышызацыя тэорыі, абстрактна-лагічных ведаў замацоўвае абсалютны прыярытэт пазнавальнай функцыі, выступае традыцыйна-ілюстрацыйнай формай падачы інфармацыі ў вучэбных тэкстах. Засвоены матэрыял пры гэтым становіцца самамэтай, а не сродкам дасягнення адукацыйных задач. Сучасная педагагічная навука вызначальную ролю адводзіць развіццю асобы, адпаведна развіццёвыя мэты навучання павінны кваліфікавацца як сутнасныя, базавыя, асноватворныя. Як слухна сцвярджае В.В. Давыдаў, “задача сучаснай школы заключаецца не толькі ў тым, каб даць вучням тую або іншую суму ведаў, але і навучыць іх самастойна арыентавацца ў навукавай і любой іншай інфармацыі. Але гэта азначае, што школа павінна вучыць думаць, разважаць, г. зн. актыўна развіваць асновы мыслення. Іншымі словамі, неабходна такая адукацыя, якая мае развіццёвы характар” [3, с. 3].

Тэкст падручніка з базавым кампанентам “спосабы дзейнасці” рэалізуе ідэі развіццёвага навучання, у кантэксце якіх вучэбная інфармацыя набывае асобны статус. Адпаведна веды не атаясамліваюцца з аб’ёмам звестак, якімі валодае вучань. Узровень асобы вызначаецца яе інфармацыйнай культурай, здольнасцю здабываць патрэбныя звесткі, сістэматызаваць іх і асэнсавана, адэкватна распараджацца ў розных маўленчых сітуацыях. Веды заўсёды будуць мець суб’ектыўную значнасць, уласную інтэлектуальную каштоўнасць.

Псіхалага-педагагічная аснова ствараемай мадэлі ВТ рэалізуецца ў кантэксце **асобна арыентаванага навучання**, пры якім “станаўленне і развіццё асобы школьніка – мэтанакіраваны працэс, зарыентаваны ў першую чаргу на стварэнне такіх педагагічных умоў праз адпаведны змест і тэхналогію адукацыі, якія б давалі магчымасць кожнаму вучню фарміраваць уласную індывідуальнасць як найвышэйшую форму праяўлення асобы” [23, с. 19]. Невыпадкова сучаснай, паводле прызнання вядучых дыдактаў, можа быць толькі школа, ва ўмовах якой кожнае дзіця раскрываецца як унікальная, непаўторная індывідуальнасць. Рэалізацыя гэтай ідэі можа быць забяспечана ў пазнавальным кантэксце, у межах якога вучань перапасна ўспрымаецца як суб’ект, што валодае пэўным вопытам атрымання і перапрацоўкі інфармацыі (у тым ліку і лінгвістычнай). Філасофія адукацыі робіць стаўку на вучня як актыўнага суб’екта пазнавальнай дзейнасці, раўнапраўнага партнёра з уласнай

пазіцыяй, з абуджанай рэфлексіяй у адносінах да свайго і чужога маўлення, якое паступова набліжаецца да пэўнага эталона.

У рамках асобасна арыентаванага навучання ўзрастае вага і статус моўнай асобы як вучня, так і настаўніка. Педагогіцы спатрэбіліся дзесяцігоддзі, каб сцвердзіцца ў тым, што асабістыя дасягненні вучняў залежаць не толькі ад якасці рэфармавання зместу, метадаў, тэхналогіі навучання, але і ад асобы настаўніка, яго індывідуальна-псіхалагічных якасцей і прафесіянальных уменняў. Разам з тым самы падрыхтаваны і гуманістычны настаўнік не зможа забяспечыць выніковасці працэсу спасціжэння ведаў (нават пры дасканалых падручніках, тэхналогіях), калі ў школьніка не сфарміравана матывацыйная сфера, калі ў сістэме вучнёўскіх каштоўнасцей моўны ідэал ацэньваецца як патэнцыяльная, а не рэальная значнасць.

Ва ўмовах асобасна арыентаванага навучання найпершай і найважнейшай характарыстыкай выступае прызнанне унікальнага вопыту дзіцяці. Прымаючы непаўторнасць, самабытнасць асобы вучня, трэба ўсвядоміць і выключнасць, індывідуальнасць яго ведаў, навыкаў, у тым ліку і маўленчых. Мажліва, не без уплыву лінгвістычных ідэй педагогіка была вымушана прызнаць каштоўнасць асобы і яе запатрабаваньні, паколькі мовазнаўства на працягу апошніх дзесяцігоддзяў актыўна аперыруе паняццямі “моўная індывідуальнасць”, “індывідуальныя веды”. Пры гэтым важна падкрэсліць, што тэрмін “індывідуальныя веды” ўказвае не на іх змест, спецыфічны для таго або іншага чалавека (у такім выпадку варта было б гаварыць пра “асобасныя веды”): гаворка ідзе аб прынцыповых асаблівасцях ведаў як набытку індывіда” [6, с. 39]. Інтэлектуальнай уласнасцю вучня як моўнай асобы выступае яго маўленчы вопыт, што ўключае: тэарэтычныя веды, эмпірычныя назіранні за лінгвістычнымі з’явамі і рэфлексію ўласнага і чужога маўлення, карэкціроўку яго ў адпаведнасці з агульнапрынятым эталонам.

Сутнасным пры пабудове мадэлі выступае **тэкстацэнтрычны прынцып**, які часам падразумявае толькі выкарыстанне тэкстаў у вучэбным працэсе. Наша разуменне гэтага прынцыпу ахоплівае наступныя моманты:

а) падручнік па мове павінен рэалізаваць тэкстацэнтрычны прынцып, пры якім за адзінку навучання прымаецца тэкст. Тэкст у вучэбнай кнізе выконвае дыдактычныя функцыі – пазнавальныя, развіцёвыя, выхаваўчыя. Выбар тэксту ў якасці дыдактычнай адзінкі забяспечвае найперш сінтаксічную аснову вывучэння лінгвістычных з’яў. Моўныя адзінкі па-за тэкстам не раскрываюць сваіх функцыянальных магчымасцей. Толькі ў тэксце, уступаючы ў граматыка-семантычныя адносіны, яны ўтвараюць сэнс выказвання. Менавіта ў тэксце моўныя элементы ў поўнай меры рэалізуюць сваё значэнне, тэкстаўтваральныя функцыі. Тэкст фактычна выступае як сродак развіцця маўленча-камунікатыўных здольнасцей, забяспечвае ўмовы для фарміравання навыкаў слухання, разумення, чытання, узорнага пісьма. Вучэбная дзейнасць ажыццяўляецца ў працэсе асэнсавання, аналізу, перапрацоўкі інфармацыі, пададзенай у тэксце;

б) спазнанне мовы адбываецца толькі праз тэкст. Тэкст ёсць аснова для наладжвання дыялога, звернутага да аўтара, да самога сябе, да суб’ядніка. Тэкст заўсёды мае індывідуальны характар, спасціжэнне заключанай у ім інфармацыі таксама ёсць асобасны акт. Спазнанне тэксту патрабуе яго разумення, асэнсавання і

вытлумачэння для сябе, а потым для іншых. Зыходным, адпраўным пунктам у навучанні мове, у засваенні чужога і назапашванні ўласнага вопыту можа адбывацца толькі праз тэкст. Паводле М.М. Бахціна, спецыфіка гуманітарных навук якраз і заключаецца ў скіраванасці “на чужыя думкі, сэнс, значэнні і да т.п., рэалізаваныя і дадзеныя толькі ў выглядзе тэксту” [1, с. 226];

в) падручнік як сістэма, як аб’ект педагагічнага даследавання мае тэкставую прыроду. Вучэбная кніга, у нашым разуменні, ёсць феномен, спецыфічнае ўтварэнне, што складаецца з мноства асобных тэкстаў, аб’яднаных дыдактычным прызначэннем. Падручніку ў цэлым уласцівы такія тэкставыя катэгорыі, як цэласнасць, звязнасць, дыскрэтнасць, закончанасць. Аднак гэтыя паняцці, рэалізаваныя ў вучэбнай кнізе, маюць спецыфіку і атрымліваюць педагагічную інтэрпрэтацыю. Так, вучэбная кніга не адлюстроўвае іерархіі элементаў, як у класічным, тыповым тэксце. Структурнае адзінства падручніка складаецца з тэматычна разнародных кампанентаў, з гэтай прычыны магчымыя змяненні, замены ў тэкставай прасторы кнігі без сэнсавых страт. Аднак цэласнасць выдання, падпарадкаванага дыдактычным задачам, не выклікае сумнення.

Унутранае адзінства тэксту абумоўлівае яго асноватворную ўласцівасць – дыскрэтнасць, што дазваляе разглядаць падручнік як выданне, якое ўключае мноства разнастайных тэкстаў, аб’яднаных адзнакамі сістэмы – наяўнасць элементаў, узаемасувязь паміж імі. Пры гэтым элемент сістэмы (тэкст) выступае зыходнай адзінкай, якая ўтрымлівае адзнакі, уласцівыя цэламу. Такім чынам, тэкст як дыдактычная адзінка, як частка сістэмы валодае адзінствам, звязнасцю, падзельнасцю, характэрнымі як для асобнага твора, так і для ўсяго падручніка. Апроч гэтага, тэкст вучэбнай кнігі мае такую ўласцівасць, як камунікатыўнасць, якая праецыруецца на ўспрыманне, разуменне, асэнсаванне і перапрацоўку лінгвістычнай інфармацыі. Падручнік як цэласны тэкст характарызуецца дыялектычным адзінствам — інтэграванасцю асобных тэкстаў на аснове дыдактычных функцый, а таксама іх сегментацыяй, паколькі кожны кампанент падручніка выконвае ўласныя спецыфічныя задачы.

Прызнанне падручніка ў якасці цэльнага тэксту ўнікае недастаткова абгрунтаванага, на нашу думку, падзелу тэкстаў вучэбнай кнігі на асноўны, паясняльны, дадатковы [7]. У рэчышчы нашага падыходу гаворка ідзе пра адзіны кніжны тэкст, які ўключае як вербальны, так і невербальны (напрыклад, наглядны) аспекты. Тым больш, што невербальная інфармацыя (рэпрадукцыі, ілюстрацыі, малюнкі, табліцы, схемы і інш.) суадносіцца не з блокам афармлення, а ўяўляе сабой элемент зместу падручніка.

Разгорнем метадычныя падыходы да стварэння мадэлі вучэбнага тэксту. Як вядома, любая мадэль дэтэрмінуецца асаблівасцямі аб’екта і прадмета даследавання [14, с. 235]. Паколькі ВТ прызначаны для арганізацыі пазнавальнай дзейнасці, вызначымся ў яе структуры, якая непасрэдным чынам дэтэрмінуе структуру даследаванай мадэлі ВТ. Гэтую акалічнасць лічым надзвычай важнай, паколькі абавязковай умовай мадэліравання з’яўляецца “захаванне ў структуры адлюстраванага структуры таго, што адлюстроўваецца” [19, с. 192].

Паколькі мадэліраванне найперш ахоплівае структурны аспект, у якасці асновы для пабудовы лінгвадыдактычнай мадэлі прымаем структуру вучэбнай дзейнасці. Сярод даследчыкаў няма адзінай пазіцыі адносна структуры вучэбнай дзейнасці, аднак само паняцце набыло ўстойлівую дэфініцыю: “*Дзейнасць вучэбная* – адзін з відаў дзейнасці, накіраваны на засваенне ведаў, фарміраванне ўменняў і навыкаў самастойна вучыцца, прымяняць атрыманыя веды на практыцы [15, с. 174]. Найбольшае прызнанне і навуковы аўтарытэт атрымала структура вучэбнай дзейнасці, распрацаваная Д.Б. Эльконіным. Прымаем гэтую структуру, паколькі яе састаўныя вылучаны з улікам не толькі характару тэарэтычных ведаў, але і шляхоў, спосабаў іх прысваення. Д.Б. Эльконін вылучае ў структуры вучэбнай дзейнасці чатыры ўзаемазвязаныя элементы: “*Вучэбная задача* – тое, што павінен засвоіць вучань (улічваючы спосаб дзеяння); *вучэбныя дзеянні* – тое, што вучань павінен выконваць, каб сфарміраваць узор засвоенага дзеяння і ўзнаўляць гэты ўзор; *дзеянне кантролю* – супастаўленне ўзнаўляемага дзеяння з узорам; *дзеянне ацэнкі* – вызначэнне таго, наколькі вучань дасягнуў выніку, ступені змяненняў, якія адбыліся ў самім дзіцяці [20, с. 219].

Адаптуем прыведзеную структуру дзейнасці з улікам таго, што мы ствараем лінгвадыдактычную мадэль, адпаведна вылучаем як неабходныя і дастатковыя наступныя элементы мадэлі ВТ:

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

Падобны падыход да стварэння мадэлі абгрунтаваны, прапанаваная мадэль адлюстроўвае сувязь паміж традыцыйнымі састаўнымі вучэбнай дзейнасці: *мета – матыў* – *веды* – *дзеянні і кантроль*. Прапанаваны шлях забяспечвае адэкватныя лінгвадыдактычныя параметры вядучых элементаў і аб’ектыўны ўзровень практавання даследаванай мадэлі вучэбнага тэксту.

Аналіз літаратуры, прысвечанай праблеме мадэліравання як форме прадстаўлення ведаў аб педагагічнай рэчаіснасці, што служаць для прырашчэння новай інфармацыі (В.І. Загвязінскі, В.В. Краеўскі, А.М. Сохар, В.Ф. Паламарчук), дэманструе: у залежнасці ад таго, даследуецца аб’ект у стане статыкі або дынамікі, вылучаюцца мадэлі – *структурныя і функцыянальныя*. Да першых адносяць мадэлі, структура якіх аналагічная структуры даследаванага аб’екта. Аднак пры гэтым важна ўсведамляць розніцу паміж структурай і мадэллю. На думку А.Ф. Лосева, “адна і тая ж структура, увасобленая ў розных субстратах, ажыццёўленая на розным матэрыяле, выступае адной і той жа; толькі ў такім выпадку яна ўжо з’яўляецца не проста структурай, а мадэллю” [10, с. 176]. Да функцыянальных належаць мадэлі, якія выяўляюць падабенства ў функцыі, у паводзінах [19, с. 48]. Пры такой трактоўцы мадэль разумеецца як сістэма элементаў, “структура або паводзіны якіх адпаведна ўзнаўляюць структуру або функ-

цью іншай сістэмы аб'ектаў. Гэтая іншая сістэма, якая ўяўляе сабой аб'ект даследавання, або па іншай тэрміналогіі – структуру натуральнага аб'екта, атрымлівае назву арыгінала мадэлі” [19, с. 56].

У кантэксце нашага даследавання мы трактуем ВТ у статычным (як вынік дзейнасці) і дынамічным (як працэс стварэння) аспектах. Адназначна спецыфіка ствараемай мадэлі акрэсліваецца ў структурна-функцыянальным плане. Асэнсаванне мадэлі як асновы для тэорыі пра аб'ект даследавання характэрна для прац філасофскага зместу: “Мадэль ёсць форма рэпрэзентацыі ведаў пра аб'ект-замышчальнік. Мадэль... узнаўляе ўласцівасці і характарыстыкі арыгінала. Узнаўленне ажыццяўляецца як у прадметнай (напрыклад, узор), так і ў знакавай (напрыклад, тэорыя) формах” [11, с. 650].

Такім чынам, пад тэрмінам *мадэль* мы разумеем узор, прадстаўлены ў выглядзе тэорыі, якая раскрывае сістэмна арганізаваную паслядоўнасць элементаў, што выступае структурна-функцыянальным аналагам даследаванай педагагічнай з'явы. На аснове прыведзенага і шматлікіх азначэнняў іншых даследчыкаў вылучым наступныя катэгорыяльныя адзнакі мадэлі:

- мадэль ёсць замышчальнік аб'екта даследавання, аналаг, суадносны з пэўным фрагментам педагагічнай рэальнасці;

- мадэль здольная ўтрымліваць і разгортваць інфармацыю пра аб'ект;

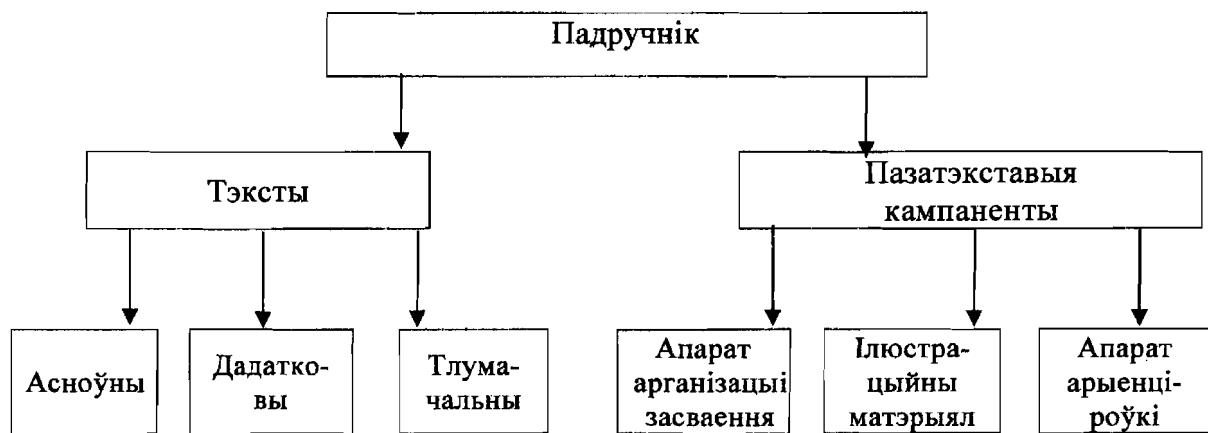
- мадэль знаходзіцца ў адносінах падабенства, блізкасці з рэальным аб'ектам. Аднак гэтая аналогія праводзіцца не ў плане знешніх характарыстык, а ў аспекце структурна-функцыянальным;

- мадэль не можа быць дакладнай копіяй даследаванага аб'екта, яна можа ўзнаўляць яго няпоўна і аднабакова. Пры пабудове мадэлі важна ахапіць істотныя ўласцівасці прататыпа, якія акрэсліваюць яго вычарпальныя характарыстыкі;

- як мадэлі, так і іх матэрыяльныя арыгіналы выступаюць сістэмай, што выяўляе сутнасныя зместавыя, структурныя і функцыянальныя якасці аб'екта.

Зазначым, што ў актыве сучаснай педагагічнай тэорыі – нешматлікія варыянты пабудовы мадэляў. У рэчышчы тэорыі школьнага і вузаўскага падручніка першыя спробы былі зроблены ў агульнадыдактычным плане (У.Г. Бейлінсон, У.П. Бяспалька, Д.Д. Зуеў і інш.), а таксама ў кантэксце стварэння вучэбнай кнігі па замежных мовах (А.У. Марчанка і інш.). Апошнім часам відавочна актывізаваліся пошукі аптымальных мадэляў у галіне выкладання матэматыкі (К.А. Ананчанка, М.М. Раганоўскі) і гісторыі (М.І. Мініцкі).

Малалікасць распрацаваных мадэляў тлумачыцца, на нашу думку, поліфункцыянальнасцю, сістэмнасцю, шматаспектнасцю аб'ектаў педагагічнага даследавання, кампаненты якіх з цяжкасцю паддаюцца фармалізацыі. Апроч гэтага, такія спробы найперш выкананы пераважна ў лінейна-паслядоўным адлюстраванні элементаў вучэбнай кнігі, што перашкаджае прадэманстраваць узаемасувязь і іерархію яе састаўных. Звернемся да найбольш вядомай мадэлі школьнага падручніка, распрацаванай у манаграфічным даследаванні Д.Д. Зуева. У сваім графічным варыянце гэтая мадэль перадае ідэю аб'яднання тэкставых і пазатэкставых кампанентаў [7, с. 106]:



Прымаючы і станоўча ацэньваючы блокавую арганізацыю прапанаванай Д.Д. Зуевым мадэлі, наўрад ці можна пагадзіцца з тым, што даследчык размяжоўвае тэкст і пазатэкставыя састаўныя. Так, апарат арганізацыі засваення, апарат арыенціроўкі ўяўляюць сабой, на нашу думку, нішто іншае, як інструментальна-практычныя тэксты, якія з'яўляюцца неабходнай часткай падручніка, паколькі выконваюць задачу сродкаў кіравання пазнавальнай дзейнасцю вучняў, якая арганізуецца з дапамогай тэкстаў. Практыкаванні, заданні да іх, пытанні, схемы ўдакладняюць, дэталізуюць асноўны тэкст, яны прызначаны для ўразумення і засваення інфармацыі. Фактычна ўсе так званыя пазатэкставыя кампаненты праграмуюць дзейнасць вучняў, скіраваную на фарміраванне тэкставых уменняў.

На нашу думку, размежаванне тэкставых і пазатэкставых кампанентаў неэтакгодна і па той прычыне, што кожны тэкст падручніка мае не толькі зместавыя, але і працэсуальныя характарыстыкі, адлюстраваныя праз умовы заданняў, практыкаванняў, пытанні (паводле тэрміналогіі Д.Д. Зуева, гэтыя элементы якраз і складаюць апарат арганізацыі засваення). Па-другое, наўрад ці можна пагадзіцца з тым, што ілюстрацыйны матэрыял у прапанаванай мадэлі разглядаецца як пазатэкставы, паколькі любы з яго элементаў (напрыклад, схема, табліца, ілюстрацыя і г.д.), прыведзены ў вучэбнай кнізе, або арганічна звязаны са зместам, папярэдне або паралельна прадстаўленым у вербальнай форме, або непасрэдна выступае сэнсавым элементам, які ў згорнутым выглядзе з'яўляецца асновай для стварэння патэнцыяльнага тэксту. Асэнсоўваючы вопыт папярэдніх даследаванняў, мы арыентуемся на пабудову інтэграванай мадэлі, заснаванай на адлюстраванні “дыялектычнай узаемасувязі элементаў, што магчыма пры фарміраванні яе з пазіцыі сістэмнага падыходу” [2, с. 13]. Пры гэтым мадэль уяўляе сістэмна арганізаванае аб'яднанне структура-функцыянальных элементаў.

Мадэль выступае метадалагічным інструментарыем тэарэтычнай пабудовы, зыходнай умовай назапашвання новых ведаў пра аб'ект даследавання. Неабходнасць прымянення мадэліравання абумоўлена сітуацыяй, пры якой мадэль выступае ў якасці прамежкавага звяна паміж тэорыяй і яе практычным увасабленнем. Распрацаваная структура пры гэтым бярэ на сябе ролю каардынатора і інтэрпрэтатара зыходных палажэнняў адлюстраванай згорнутаай інфармацыі. Мадэль дазваляе канцэптуалізаваць

веды адносна аб'екта даследавання, ажыццявіць пераход ад адназначных да многазначных, ад прыватных да цэласных, ад аднамерных да шматмерных сутнасных характарыстык. Разам з тым мадэль як спосаб адлюстравання аб'екта не атаясамліваецца з тэорыяй. Як вядома, тэорыя мае выгляд сістэмы ідэй, законаў, якія ўяўляюць сабой цэласную карціну развіцця прыроды, грамадства і мыслення. Змест мадэлі прадстаўлены ў выглядзе ідэалізаваных аб'ектаў, праз якія рэалізуюцца сфармуляваныя законы, аднак, калі можна так сказаць, “у чыстым выглядзе”. З гэтай прычыны “мадэль ёсць заўсёды пэўнае канкрэтнае ўтварэнне, у той або іншай форме або ступені нагляднае, канчатковае або даступнае для азнаямлення ці практычнага дзеяння” [19, с. 15]. З гэтых пазіцый мадэль можна трактаваць як этап ідэалізацыі абстрактнай разумовай канструкцыі. Пабудова мадэлі раскрывае змест, якасны ўзровень тэорыі як сістэмы зыходных палажэнняў. Мадэль як форма кадзіравання інфармацыі змяшчае не толькі аб'ектыўнае, рэальнае, але і патэнцыяльнае веданне.

Пры распрацоўцы мадэлі мы бяром за аснову гіпатэтычную ідэю прызнання вучэбнага тэксту як сістэмы. Пры гэтым даследаванні сістэмаўтваральных якасцей аб'екта з'яўляецца зыходным этапам навуковага спазнання. Тэкст падручніка як цэласнае адзінства і элемент педагагічнай сістэмы ўсведамляецца як сінтэзаваны аб'ект, што рэалізуе іерархію знешніх і ўнутраных сувязей паміж яго састаўнымі. Гэта дае мажлівасць канстатаваць, што вучэбны тэкст – не толькі сума асобных элементаў, але найперш інтэграванае аб'яднанне, функцыянальнае адзінства, якое можа быць расчлянёным толькі ў тэарэтычным плане. Сам аб'ект пры гэтым характарызуецца новымі, набытымі рысамі, не ўласцівымі асобна ўзятым элементам.

Сістэмны падыход забяспечвае пабудову канцэптуальнай мадэлі тэксту падручніка ў найбольш агульным, іерархізаваным выглядзе. Узаемазалежнасць як тыповае праяўленне сістэмнасці аб'екта падразумявае мажлівасць сегментацыі адзінкі на састаўныя элементы, кожны з якіх, у сваю чаргу, можа быць прадстаўлены як састаўная частка мадэлі і ў той жа час як цэласнае ўтварэнне. Пры гэтым сувязь асобных кампанентаў настолькі моцная, што змяненне аднаго выклікае трансфармацыі іншых, а значыць сістэмы ў цэлым. Мадэль праз абстрагаванне аб'екта даследавання ствараецца як праекцыя рэальнага і патэнцыяльнага. Аднак мадэль выбудоўваецца не толькі з мэтай асэнсавання наяўных кампанентаў тэкстаў дзейных падручнікаў, яна заклікана выконваць прагнастычную ролю, што забяспечвае пераход ад працэсу канстатацыі асобных характарыстык да іх прагназавання на ўзроўні аптымальнага варыянта.

Пазнанне аб'екта даследавання шляхам кастрування мадэлі не абмяжоўваецца ведамі, здабытымі ў выніку абагульнення, сістэматызацыі назапашаных фактаў. Функцыі мадэлі заключаюцца не толькі ў прагназаванні шляхоў развіцця аб'екта, але і ў змяненні, пераўтварэнні педагагічнай рэальнасці. Адэкватная, абгрунтаваная мадэль вучэбнага тэксту выступае аб'ектам спазнання, канстрування і пераўтварэння. Пабудова мадэлі тэксту падручніка забяспечвае сістэмнасць падыходаў яе рэалізацыі. Аднак распрацоўка тыпалагічнай мадэлі тэксту як своеасаблівай праграмы дзейнасці складальнікаў вучэбнай кнігі не абмяжоўвае творчых мажлівасцей аўтараў. Шляхі рэалізацыі дадзенай мадэлі – пры захаванні яе сістэмаўтваральных, сутнасных элементаў і іх інтэграваных характарыстык – могуць быць рознымі.

Значым, што мадэль вучэбнага тэксту дапамагае асэнсаваць падручнік як складаную шматпланавую з'яву ў адзінстве ўзаемадзеяння сутнасных характарыстык кожнага з элементаў. Мадэль як форма ведаў пра аб'ект даследавання адлюстроўвае прынцыпы арганізацыі тэксту вучэбнай кнігі як сістэмы, дэманструе раўналежнасць яе элементаў, кожны з якіх у працэсе функцыянавання аказвае ўплыў на цэласную арганізацыю падручніка. Сваім прызначэннем мадэль заклікана не канстатаваць, а дэманстраваць узаемаабумоўленасць і ўзаемазалежнасць сваіх састаўных.

Такім чынам, вучэбны тэкст як сістэмны аб'ект можа быць апісаны праз сукупнасць асноваўтваральных адзнак: мэта, змест, структура, працэсуальныя характарыстыкі. Ён акумулюе набыткі лінгвістычнай навукі, увасобленыя ў тэарэтычных правілах, звестках, фактах, апісаннях, разгортвае ўзорны вопыт маўленчай дзейнасці, зафіксаваны ў вусных і пісьмовых выказваннях розных стыляў і жанраў. Адпаведна мадэль вучэбнага тэксту можа быць прадстаўлена як сістэма *мэтавага, зместавага, дзейнаснага, культуратворчага, кантрольна-ацэначнага* элементаў.

Мадэліраванне тыпалагічнага вучэбнага тэксту з мэтай пошукаў аптымальных спосабаў яго арганізацыі забяспечвае:

- вызначэнне статуса вучэбнага тэксту як метасістэмы іерархічнага ўзроўню;
- устанаўленне аптымальнага набору элементаў, што забяспечваюць функцыянаванне сістэмы, яе развіццё і самаразвіццё;
- прызнанне сістэмаўтваральнай асновай тэксту вучэбнай кнігі яго структурна-функцыянальную арганізацыю, якая абумоўлівае ўзаемасувязь і ўзаемазалежнасць састаўных;
- уразуменне таго, што тэкст падручніка выступае не толькі крыніцай асноўнай вучэбнай інфармацыі, але і праектуе дзейнасць вучня і настаўніка па яе засваенні.

Распрацаваная мадэль раскрывае састаў і ўзаемасувязь элементаў. Кожны з элементаў рэпрэзентуе пэўны фрагмент структуры тэксту, функцыі, арыентавання на дасягненне мэты навучання. *Мэтавы элемент* выступае зыходным пры пабудове мадэлі. Мэта, з'яўляючыся элементам дыдактычнага праектавання вучэбнага працэсу, адлюстроўвае як знешнія, пераменныя паказчыкі запланаваных вынікаў навучання (пэўны ўзровень ведаў, уменняў, навыкаў), так і ўнутраныя, што сведчаць пра сфарміраваныя якасці, адукацыйныя каштоўнасці асобы. Адпаведна дыягнастычна сфармуляваная мэта мае як знешні (напр., сацыяльны заказ), так і ўнутраныя аспекты – патрэбнасць прызнаваць валоданне мовай базавым, фундаментальным уменнем, адносіны да мовы як да асобасна значымай і грамадскай каштоўнасці. Мэтавы элемент мадэлі інтэгрыруе, сінтэзуе мэтаўстаноўкі аўтара тэксту (настаўніка) і вучня як суб'ектаў пазнання: паведаміць інфармацыю – успрыняць, перадаць – зразумець, замацаваць – запамніць, актывізаваць – інтэрпрэтаваць, ацаніць.

Мэтавы элемент мадэлі рэалізуецца праз умову-задачу да ВТ, якая выконвае функцыю матывацыі і арганізацыі пазнавальнай дзейнасці вучня. Сродкамі вучэбнай задачы забяспечваецца развіццё матывацыйнай сферы (патрэбнасць у пазнанні, унутраная матывацыя, цікавасць да прадмета). Мэтавы элемент праектуецца як спецыфічная

інструкцыя да вучэбнага тэксту, з дапамогай якой аўтар падручніка звяртаецца да пэдагагічнага адрасата, забяспечваючы актыўнасць пазнання (напр., арыентацыя на паспяховае выкананне вучэбнага задання, станоўчая рэакцыя на цяжкасці, гатоўнасць выкарыстоўваць дадатковыя звесткі, самастойны аналіз шляхоў выканання лінгвістычнай задачы і г.д.). Тым самым мэтавы элемент забяспечвае асэнсаванне задач вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, яе планаванне і прагназаванне.

Зместавы элемент мадэлі вучэбнага тэксту прадстаўлены на інфармацыйным, рэпрадуктыўным, творчым і эмацыянальна-каштоўным узроўнях. Элемент працэсу дыдактычнае структураванне мовазнаўчага матэрыялу, яго асэнсаванне і разуменне. ВТ у каардынатах створанай мадэлі ўсведамляецца як адрэзак зместу, што ўбірае ў розных суадносінах сістэму лінгвістычных ведаў і спосабы дзейнасці па яе засваенні. Пры гэтым аптымальныя суадносіны паміж рэпрадуктыўным і творчым узроўнямі зместу вучэбнага тэксту могуць быць захаваны пры рацыянальным спалучэнні інфармацыйна-ілюстрацыйнага і праблемна-пошукавага спосабаў выкладу лінгвістычнага матэрыялу. Прыёмамі аптымізацыі зместу ВТ выступаюць: супярэчнасці паміж фактамі і вывадамі; наяўнасць праблемных лінгвістычных сітуацый, рытарычных пытанняў; увядзенне варыянтных узораў разважанняў у пошуках адказаў на прапанаваныя пытанні.

Культуратворчы элемент мадэлі інтэгрыруе тры сэнсава блізкія сферы: культура, асоба, тэкст. У гэтым кантэксце веданне прэцэдэнтных адзінак з'яўляецца паказчыкам прыналежнасці асобы да пэўнай культуры. Актуалізуецца дыдактычная вага тэкстаў, што рэпрэзентуюць узоры айчыннай філалагічнай культуры (маўленчай, рытарычнай, герменеўтычнай). ВТ па мове сваім зместам, метадычнай арганізацыяй фарміруе культуру вучэбнай дзейнасці, культуру разумовай працы, культуру чытання, пісьма, слухання. Культуратворчы элемент можа быць забяспечаны ўсведамленнем таго, што культура ёсць “сукупнасць спосабаў творчай дзейнасці” (Т.С. Георгіева). Аднаводна вучэбныя тэксты падручніка па мове павінны вызначацца культурай творчых адносін да слова. Творчасць, рэалізаваная ў сваім і ацэненая ў чужым кантэксце, выступае арганічнай часткай філалагічнай культуры.

Дзейнасны элемент мадэлі рэпрэзентуе ВТ як інструмент арганізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў. ВТ, запраграмаваны на дзейнасць, задае адпаведныя формы арганізацыі вучэбнага працэсу: алгарытмічныя прадпісанні, рэкамендацыі, інструкцыі, заданні і практыкаванні розных тыпаў, неабходныя для фарміравання і засваення відаў дзейнасці. Мадэліраванне дзейнаснага элемента прагназуе наступныя параметры вучэбнага тэксту:

- ВТ у аптымальным варыянце выступае інструментам арганізацыі і прадуктам камунікатыўна-пазнавальнай дзейнасці;
- ВТ арыентаваны не толькі на засваенне тэарэтычных звестак, але і вучыць усвядомленым спосабам аперывавання лінгвістычным матэрыялам;
- сістэма вучэбных тэкстаў школьнага падручніка прагназуе аптымальныя прапорцыі паміж аналітычнай, аналітыка-сінтэтычнай і творчай дзейнасцю;
- у кантэксце створанай мадэлі тэкст падручніка выступае ўзорам пазнавальнай дзейнасці, дыдактычнай “клетачкай” пазнання, якая характарызуецца матывам, мэтанакіраванасцю, этапамі рэалізацыі і кантролю.

Кантрольна-ацзначны элемент мадэліруецца праз аналітычную, ацзначную і карэкцыйную функцыі. Пры гэтым функцыя кантролю з боку настаўніка паступова трансфармуецца ў функцыі самакантролю і самакарэкцыі. Прыярытэтнае значэнне набывае ацзначная дзейнасць вучня, яго гатоўнасць да самастойных рашэнняў, да рэфлексіі ўласнай дзейнасці. Адэкватны вучэбны тэкст забяспечвае кантроль і ацэнку не толькі вынікаў, але, галоўным чынам, працэсу рашэння вучэбнай задачы, а таксама тых змяненняў, якія адбываюцца ў інтэлектуальным развіцці моўнай асобы.

У кантэксце фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі ўзнікае праблема кантролю якасці маўленчай дзейнасці. Традыцыйныя колькасна-якасныя паказчыкі ацэньваюць створаныя тэксты з пазіцыі фармальнай колькасці дапушчаных памылак. Вядучымі, на нашу думку, павінны стаць якасць тэксту, яго зместавы аспект, камунікатыўныя задачы, якія вучань здольны вырашаць сродкамі мовы.

Спецыфічнымі адзнакамі мадэлі ВТ падручніка па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы выступаюць:

- дэталізацыя *мэтавага элемента* мадэлі прадвызначаецца Канцэпцыйяй профільнага навучання, праграмай па беларускай мове для 11–12 класаў. Мэталы элемент скіраваны на фарміраванне моўнай асобы, авалоданне мовай як сродкам самарэалізацыі асобы, зносін і пазнання свету.

Зместаваму элементу мадэлі ВТ характэрна:

- дыферэнцыяцыя ўзроўняў навучання – базавы, павышаны і паглыблены;
- зместавы элемент “прырошчваецца” за кошт метаведаў, з дапамогай якіх усведамляюцца рацыянальныя прыёмы працы з тэкставай інфармацыяй, адбываецца знаёмства старшакласнікаў са структурай лінгвістычнай тэорыі (навуковая тэорыя – асноўныя палажэнні – факты – прычынна-выніковыя сувязі);

- перавага тэарэтычнага матэрыялу над эмпірычным;

- увядзенне тэрмінаў у ВТ традыцыйным шляхам: азначэнне даецца праз родавую прымету і відавныя адрозненні;

- характар выкладу інфармацыі, які дэманструе частотныя формы дыдактычнай перапрацоўкі лінгвістычнага зместу: згортванне, разгортванне, пераканструяванне зыходных паведамленняў, што забяспечвае адэкватнае разуменне вучэбнага тэксту. Так, *згортванне* інфармацыі можа ісці за кошт пазбаўлення семантычнага дубліравання, агушчэння другарадных звестак, аналогій, прыкладаў і г.д. *Разгортванне* інфармацыі адбываецца наступнымі шляхамі: паўната доказаў, прыкладаў, канкрэтызацыі фактычнага матэрыялу; гістарычных экскурсаў; параўнанняў і аналогій; паўтораў у розных формах з мэтай лепшага засваення матэрыялу, уліку розных стыляў мыслення вучняў, папулярызацыя навуковага выкладу.

У цэлым змест ВТ скіраваны на фарміраванне цэласнай лінгвістычнай карціны свету, на выхаванне свядомай моўнай пазіцыі. Тэкст асэнсоўваецца як прэзэнтант нацыянальнай культуры і маральна-этычных каштоўнасцей.

Дзейнасны элемент мадэлі ВТ характарызуецца наступнымі адзнакамі:

- вучэбны тэкст выступае згорнутай схемай пазнавальнай дзейнасці, якая забяспечвае арыенціроўку, планаванне, рэалізацыю, кантроль (самакантроль) тэкставых уменняў;

- тэарэтычны матэрыял суправаджаецца пытаньнямі, заданьнямі, арыентаванымі на арганізацыю самастойнай дзейнасці вучняў;
- аб'ектам увагі становіцца вучэбны тэкст не толькі на зместавым, але і на кампазіцыйна-структурным, канцэптуальным узроўнях;
- рэалізацыя аптымальных суадносін паміж рэпрадуктыўнымі і прадуктыўнымі, маналагічнымі і дыялагічнымі тэкставымі ўменнямі;
- свядомае ўзбагачэнне станоўчага маўленчага вопыту вучняў, фарміраванне творчых адносін да чужога і ўласнага тэксту, да рознаварыянтнага рашэння лінгвістычных задач;
- пераўтварэнне характару вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, павышэнне ўдзельнай вагі прадуктыўных заданняў;
- дыялагічнае ўзаемадзеянне настаўніка і вучняў у працэсе навучання.

Прапануючы праз сістэму тэкстаў арыенціровачную аснову вучэбнай дзейнасці, неабходна пазбягаць жорсткай, фармалізаванай алгарытмізацыі і залішняй рацыяналізацыі ўзораў, прыкладаў, магчымых рашэнняў. Фармулюючы ўмовы вучэбных тэкстаў, не заўсёды мэтазгодна абсалютызаваць, дыферэнцыраваць узроўні выканання заданняў, скіроўваючы іх на паслядоўнае праходжанне этапаў рэцэпцыі, неўсвядомленага і асэнсаванага ўзнаўлення. Неабходна фарміраваць уменні не толькі рацыянальнага, аперацыянальнага, але і пачуццёвага ўспрымання вучэбнага матэрыялу, актывізаваць уласныя каштоўнасныя ацэнкі. Адпаведна ўзнікае неабходнасць вар'іраваць “тактыку” і “стратэгію” ўмоў працы з тэкстам, метадыкі каменціравання вучэбнага тэксту, якая не можа быць адназначнай, строга рэгламентаванай, дагматычнай. Ніводную схему вучэбнай дзейнасці нельга абсалютызаваць, у адваротным выпадку прапанаваны ўзор становіцца шаблонам, за якім знікае, губляецца творчасць і самазначнасць кожнага тэксту.

Абавязковай састаўной мадэлі ВТ з'яўляецца *культура творчы сегмент* як аснова зместу сучаснай адукацыі. Тэкст культуры – у процівагу тэксту як уласна лінгвістычнаму факту – абвясчаецца лінгвадыдактычнай каштоўнасцю. Значымымі становяцца задачы разумення і асэнсавання тэкстаў як канстантаў культуры.

Засваенне прэцэдэнтных, эталонных тэкстаў служыць паказчыкам прыналежнасці асобы да пэўнай культуры. Школьны курс мовы не можа задавальняцца фарміраваннем лінгвістычных паняццяў. Найважнейшай задачай выступае асэнсаванне мовы як гісторыка-культурнага феномена, які рэпрэзентуе духоўныя каштоўнасці этнасу, яго мову, гісторыю, традыцыі. На першы план выступаюць не сукупнасць звестак, засвоеных вучнем, а інфармацыйная культура асобы, культура працы з тэкстам, культура слова, чытання, пісьма, слухання, культуратворчых адносін да слова як сродку самавыяўлення асобы. У ідэале вучэбныя тэксты падручніка па мове як сацыякультурны феномен рэпрэзентуюць узоры айчынай філалагічнай культуры (маўленчай, рытарычнай, герменеўтычнай).

Кантрольна-ацэначны элемент мадэлі рэалізуе наступныя параметры:

- арыентацыя на ВТ, які ўтрымлівае механізм самакантролю, самакарэкцыі і самаацэнкі індывідуальных дасягненняў;
- свядомая ўстаноўка на ацэнчнае ўспрыманне ўласных і чужых тэкстаў;

– фарміраванне адносін да роднай мовы як нацыянальна-культурнай з’явы ў адзінстве яе пазнавальна-камунікатыўнай і эстэтычнай функцый; асэнсаванне мовы як уласнай нацыянальнай і агульначалавечай каштоўнасці.

Такім чынам, мадэль ВТ уяўляе сабой сістэмна арганізаванае ўтварэнне, кожны ўзровень якога акрэслівае пэўныя элементы структуры вучэбнай дзейнасці. Лічым, што створаная мадэль з’яўляецца *інварыянтнай*, а значыць можа быць адаптавана для іншых ступеняў 12-гадовай школы. Мадэль утрымлівае вядучыя істотныя элементы ў іх узаемасувязі і ўзаемаабумоўленасці. Прапанаваная мадэль адлюстроўвае цэласны сістэмна-структурны характар арганізацыі аб’екта даследавання, узаўяляе асноватворныя параметры арыгінала.

Літаратура

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин // Русская словесность: Антология. – М., 1997. – С. 226–244.
2. Гречихин, А.А. О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника / А.А. Гречихин // Проблемы школьного учебника: сб. ст. – М., 1985. – Вып. 15: Типология школьного учебника. – С. 12–32.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
4. Дахин, А.И. Педагогическое моделирование / А.И. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
5. Журавлев, И.К. Дидактическая концепция содержания базового образования / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер // Дидактические проблемы построения базового содержания образования: сб. науч. тр. / Ин-т теоретич. педагогики. – М., 1993. – С. 162–209.
6. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений / А.А. Залевская // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6. – С. 31–42.
7. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
8. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Изд-во политич. лит-ры, 1994. – 328 с.
9. Лисейчиков, О.Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана обучения / О.Е. Лисейчиков. – Минск: НИО, 2001. – 207 с.
10. Лосев, А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А.Ф. Лосев. – М.: МГПИ, 1988. – 296 с.
11. Модель // Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – М. – Минск, 2001. – 1030 с.
12. Пинский, А.А. Логика науки и логика учебного предмета / А.А. Пинский, Г.М. Голин // Советская педагогика. – 1993. – № 12. – С. 53–59.

13. Русецкий, В.Ф. Теория и практика формирования профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога в педагогическом вузе (на материале лингвистических дисциплин): автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.Ф. Русецкий; Белор. гос. ун-т. – Минск, 2002. – 40 с.
14. Славин, А.В. Проблема возникновения нового знания / А.В. Славин. – М.: Наука, 1976. – 294 с.
15. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
16. Старжынская, Н.С. Асновы развіцця беларускага маўлення і навучання роднай мове дашкольнікаў: аўтарэф. ... дыс. д-ра пед. навук: 13.00.07 / Н.С. Старжынская; Белар. дзярж. пед. ун-т. – Мінск, 1998. – 37 с.
17. Уёмов, А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
18. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
19. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.
20. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 221 с.
21. Языкознание: большой энцикл. словарь. / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
22. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.
23. Яленскі, М.Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М.Г. Яленскі. – Мінск: НІА, 2002. – 212 с.

Паступіла 19.09.2007