

Л.С. Васюковіч

Вучэбны лінгвістычны тэкст у сістэме эксперыментальнага навучання

Артыкул падрыхтаваны на матэрыяле навучальнага эксперымента, які праводзіўся аўтарам на базе наступных школ: Арэхаўская СШ (настаўніца І.Ф. Сыроўчанка), Іллюшынская СШ Ушацкага раёна (наст. І.С. Казачонак), СШ № 21 г. Оршы (наст. Н.А. Чарняўская), СШ № 7 г. Оршы (наст. Т.А. Дароніна), Асвейская СШ Верхнядзвінскага раёна (наст. К.С. Аляксеева), Бярозкаўская СШ Докшыцкага раёна (наст. С.С. Мядзюха), СШ № 29 г. Віцебска (наст. Э.У. Вакар).

Мэта навучальнага эксперымента заключалася ў выяўленні эфектыўнасці метадычнай сістэмы па фарміраванні базавых тэкставых уменняў, неабходных і дастатковых для аптымальнай працы з лінгвістычным тэкстам школьнага падручніка. Адным з этапаў эксперыментальнага навучання з'яўлялася напісанне пісьмовага пераказу. Прапанаваная сістэма працы забяспечвала фарміраванне прадуктыўных уменняў, скіраваных на стварэнне тэксту на аснове зыходнага: пераказваць тэкст, захоўваць стыль, кампазіцыйную форму першаснага тэксту, логіку аўтара ў развіцці думкі, адбіраць моўныя сродкі з улікам камунікатыўнай задачы, ствараць уласны тэкст, інтэрпрэтуючы і ацэньваючы зыходную інфармацыю.

Як вядома, для навуковага маўлення тыповай і першаснай выступае пісьмовая форма рэалізацыі. 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 мае 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» [1].

Вучэбны тэкст з'яўляецца агульнапрызнаным носьбітам, крыніцай навуковых звестак. Пры пераказе прадметам аналізу выступае не толькі змест тэксту, але і 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 працы з навуковым тэкстам увасабляе сабой пераход ад рэпрадуктыўных да прадуктыўных формаў дзейнасці. Пераказ, што нараджаецца ў выніку перапрацоўкі інфармацыі зыходнага тэксту, характарызуецца як рэпрадуктыўная форма. Аднак ён выступае як вынік творчай дзейнасці, як уласная, індывідуальная варыяцыя спасцігнутага сэнсу. Пры гэтым адбываецца актывізацыя маўленчага патэнцыялу моўнай асобы вучня, творчая перабудова і пераасэнсаванне зместу зыходнай адзінкі, выкарыстанне моўных формул, не ідэнтычных формам першаснага тэксту.

Пры выбары формаў працы трэба кіравацца 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» [1, с. 6]. 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 працы з улікам сучасных дасягненняў метадычных даследаванняў:

– 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 запаміnanне, а глыбокае разуменне, аналіз зместу і тых моўных сродкаў, што перадаюць сутнасць сэнсавых дамінантаў. Адбываецца толькі ўскоснае кіраванне зыходнага матэрыялу, паколькі перад вучнем стаіць задача ўсвядоміць змест інфармацыі, прааналізаваць ход развіцця думкі, выбудаваць іерархію кампанентаў, разгарнуць уласную праекцыю тэксту;

– пераказ ёсць уласная інтэрпрэтацыя зместу зыходнай адзінкі. Асэнсоўваючы і перапрацоўваючы тэкст, аўтар па-свойму расстаўляе сэнсавыя акцэнты. Пры гэтым узнікае індывідуальны (у пэўнай ступені суб'ектыўны) варыянт, асабістая праекцыя першаснага тэксту. Пераказ, спалучаючы тлумачэнне зместу і свядомую ацэнку прачытанага, выступае як індывідуалізаваная форма маўленчай дзейнасці;

– уменне пераказваць тэкст (інакш кажучы, будаваць уласную праекцыю) не ставіць за мэту абсалютнае і поўнае выкарыстанне ўжытых моўных сродкаў. У любым выпадку арсенал лексічных адзінак і сінтаксічных канструкцый вучонага-мавазнаўца і вучня будзе адрозным. Моўны лексікон асобы выключна індывідуальны, уменне ім адэкватна распарадзіцца варты расцэньваць як уменне камунікатыўнае, што адносіцца да ўзроўню тэкставай кампетэнцыі, адным з кампанентаў якой выступае «валоданне моўнымі сродкамі выяўлення ўзаемазвязей паміж элементамі зместу, што дазваляе стваральніку тэксту забяспечыць адэкватную рэканструкцыю (сінтэз) цэлага адрасатам інфармацыі» [2].

З улікам названых тэарэтычных палажэнняў адзін з этапаў эксперымента праводзіўся з мэтай сфарміраваць свядомае ўменне пераказваць тэкст. Вучням прапаноўвалася пісьмова пераказаць навуковы тэкст, захаваўшы яго зместавыя і структурныя характарыстыкі. Выбар навуковага тэксту тлумачыцца наступнымі акалічнасцямі.

Адбор тэкстаў павінен адбывацца з улікам іх функцыянальнай мэтазгоднасці. Тэкстатэка сучасных падручнікаў, на жаль, надзвычай бедна адлюстроўвае асаблівасці мовы навуковай літаратуры. Дыдактычную базу вучэбных кніг складаюць пераважна тэксты мастацкай. Замацаваная тэндэнцыя захоўваецца і ў найноўшых выданнях. Як правіла, зборнікі тэкстаў для пераказаў змяшчаюць галоўным чынам тэксты мастацкай або публіцыстычнай літаратуры. Школьная практыка дэманструе нераспрацаванасць метадыкі працы з навуковымі тэкстамі.

Пераказ навуковых тэкстаў выяўляе ўзровень ваподання вучнямі лінгвістычнай тэрміналогіяй, актыўнае выкарыстанне якой з'яўляецца састаўным кампанентам моўнай кампетэнцыі. Як вядома, кампетэнцыя пра-дугледжвае 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 пра

ўзровень прадметнай 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.

У працэсе правядзення эксперыменту паўстала пытанне адносна крытэрыяў ацэньвання вучнёўскіх пераказаў. Крытэрыі, замацаваныя ў сучаснай школьнай практыцы, традыцыйна арыентаваны на выяўленне дапушчальных памылак. Як вядома, у тэкстах навуковага стылю вядучую ролю іграе інфармацыйная функцыя. Пры гэтым моўнае афармленне зместу набывае стандартныя формы, максімальна уніфікуецца. Менавіта зместавы аспект дае права даследчыкам адводзіць сродкам выкладу (моўным 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, пераадольваючы абмежаваныя магчымасці моўных сродкаў, пераўтварае і развівае іх, тым самым садзейнічаючы і развіццю мовы як сістэмы» [3].

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 дыферэнцуе чатыры ступені валодання матэрыялам:

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

II ступень – адэкватная перадача зместу шляхам узнаўлення «аўтарскай мовы», нязначныя моўныя 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 [4].

Прыведзеная дыферэнцыяцыя ўзроўняў адэкватнасці пераказаў уяўляе сабой крок наперад у параўнанні з традыцыйнымі падыходамі, паколькі ўлічвае не толькі моўны, але і зместавы аспект вучнёўскіх прац. Аднак у аснову ацэнкі пакладзены дамінуючы псіхалінгвістычны крытэрыі – ступень дакладнасці разумення тэксту, які дапаўняецца паказчыкамі моўнага афармлення. Вылучаныя крытэрыі не выступаюць раўназначнымі і раўналежнымі, што ў пэўнай ступені зніжае вартасць прапанаваных падыходаў. Што да сфармуляванага паказчыка – «абмежаванасць мовай першакрыніцы», то ён з пазіцыі традыцыйнага падыходу 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» [5]. 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. Лічым, што крытэрыі для ацэнкі пераказаў павінны выпрацоўвацца з улікам наступных палажэнняў:

– пераказ ёсць *другасны* тэкст, які ствараецца на аснове зыходнага. Аднаводна пераказ трэба ўспрымаць і ацэньваць як новы, ва ўсякім выпадку, адрозны ад зыходнага тэкст, створаны другім аўтарам, з іншай, чым у арыгінале, камунікатыўнай задачай. Што да лінгвістычнага афармлення, то пераказ –

самастойны тэкст. Адпаведна творчае пераасэнсаванне зместу найперш павінна брацца ў разлік пры ацэньванні пераказу. Пераказ як свядомы акт перадачы іншага, чужога маўлення ёсць адначасова працэс творчага выбару ідэй, ацэнак, моўных канструкцый;

– пераказ ёсць вынік цэласнага (тэматычнага, структурнага, лінгвістычнага і г.д.) аналізу зыходнага тэксту (а не аднаго з яго аспектаў) [6].

З улікам гэтых палажэнняў за асноўны 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 (нулявы)*: неадэкватная перадача зместу, пропуск прэдыкацый першага парадку, скажэнне або поўнае ігнараванне моўных фактаў, выразная тэндэнцыя да капіравання тэксту;

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

- *прадуктыўны (сярэдні)*: захаванне асноўных палажэнняў, ідэй, канцэпцыі аўтара, зместавых і структурных характарыстык тэксту;

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

Эксперыментальная праграма ставіла за мэту распрацаваць і праверыць эфектыўнасць прапанаванай сістэмы падрыхтоўкі пераказу навуковага тэксту. Нагадаем, што пераказ разумеўся не толькі як рэпрадуктыўнае ўзнёўленне, але найперш як творчае пераасэнсаванне зыходнай адзінкі. У сістэме эксперыментальнай працы пераказ ацэньваўся як праекцыя чужога тэксту з мэтай стварэння ўласнага.

Большасць вучнёўскіх прац пазначаны выразнай тэндэнцыяй да падрабязнага, дэталёвага (найчасцей неістотнага) выкладу як самага простага і механічнага шляху перадачы зместу. З улікам гэтай тэндэнцыі сістэма заданняў была скіравана на выпрацоўку ўменняў пераказу з абавязковымі элементамі аналізу (згортванні, абагульнення) 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 актуалізацы матэрыялу ўзнаўляецца схема аналізу, якую можна і патрэбна запаўняць як мага падрабязней» [3, с. 96]. Распрацаваная схема агаворвала наступную паслядоўнасць дзеянняў вучняў:

- *аналіз сэнсавы-кампазіцыйнай структуры зыходнага тэксту*. На гэтым этапе найважнейшае значэнне набывае выяўленне камунікатыўнай задачы аўтара і асэнсаванне зместу адзінкі. Менавіта спасціжэнне задачы і сэнсу тэксту (што праяўляецца ў яго дакладным і дэталёвым разуменні) выступае ў якасці цэнтральнай лініі схемы;

- *асэнсаванне навуковай інфармацыі* як вынік свядомай трансфармацыі зыходнага тэксту. Гэты этап працы трактуецца даследчыкамі як «перавод адзінкі на «сваю мову» (М.І. Жынкін), фарміраванне «ядзернага сказа» (Н. Хомскі), вызначэнне «прадметна-схемнага кода» (М.І. Жынкін), выдзяленне «сэнсавых вехаў» (А.М. Сакалоў, Г.С. Касцюк), «апорных пунктаў» (А.А. Смірноў). Пад асэнсаваннем навуковай інфармацыі разумеецца семантычнае згортванні тэксту, прадстаўленне яго зместавай праграмы ў выглядзе сціслых тэзісаў або пунктаў плана. На гэтым этапе адбываецца ацэнка

інфармацыі паводле значнасці. Ідзе своеасаблівае ранжыраванне навуковых ведаў, звестак, значнасць якіх выяўляецца ў межах сэнсава-структурных частак. Вылучаецца, адасабляецца залішняя інфармацыя, якая ў любым выпадку прысутнічае ў навуковым тэксце, паколькі яна забяспечвае дэталёвасць успрымання. Збыткова інфармацыя выключаецца шляхам адшуквання паўторнага, сінанімічнага вытлумачэння. Дубліруючая інфармацыя можа выключацца за кошт тэматычнага аб'яднання 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 асноўных палажэнняў зместу зыходнай адзінкі). Гэты этап прадугледжвае сістэму практыкаванняў па моўным афармленні тэксту, што рэалізуецца праз заданні, на аснове якіх адна і тая ж інфармацыя перадаецца рознымі моўнымі сродкамі. Этап важны і ў плане назапашвання традыцыйных маўленчых формул, уласцівых навуковаму стылю.

Вынікі эксперыментальнага навучання дазваляюць сцвярджаць наступнае:

1) у сістэме практыкаванняў завяршальным этапам пры адэкватнай інтэрпрэтацыі зместу адзінкі павінна быць творчая праца (пераказ навуковага тэксту);

2) прапанаваная схема, што прадугледжвае паслядоўнасць дзеянняў вучняў пры аналізе навуковага тэксту, сістэма практыкаванняў забяспечваюць фарміраванне ўменняў, неабходных для адэкватнай перадачы зместу зыходнага тэксту:

а) вылучаць і ацэньваць асноўную інфармацыю (дакладна і дэталёва асэнсоўваць змест адзінкі, уменне арыентавацца ў структуры тэксту, вызначаць лагічныя сувязі паміж прыведзенымі фактамі);

б) ранжыраваць інфармацыю паводле ступені значнасці і навізны;

в) адэкватна інтэрпрэтаваць атрыманую інфармацыю, афармляць яе праз адпаведныя маўленчыя формулы навуковага стылю.

ЛІТАРАТУРА

1. *Лазаренко, К.А.* Психолінгвістыческая природа письменной коммуникации и функциональная нагрузка ее моделей: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / К.А. Лазаренко. – Киев, 1995. – С. 4.
2. *Дымарский, М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст / М.Я. Дымарский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 151 с.
3. *Дридзе, Т.М.* Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту / Т.М. Дридзе // Психолінгвістыческая и лінгвістыческая природа текста и особенности его восприятия; под ред. Ю.А. Жлуктенко и А.А. Леонтьева. – Киев, 1979. – С. 94.
4. *Ембулаева, Т.Е.* Работа с учебными лингвистическими текстами / Т.Е. Ембулаева // Русский язык в школе. – 1990. – № 3. – С. 6.
5. *Мурина, Л.А.* Проблема формирования коммуникативной компетенции / Л.А. Мурина // Русский язык и литература. – 2001. – № 1. – С. 319.
6. *Протчанка, В.У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с.

S U M M A R Y

The system of methods of the educational text pattern realization in the elaboration of pupils' text-informational competence is designed and experimentally tested. This system consists of the following components: knowledge of the text, text activity, text activity skills of the analytical and productive character.

Поступила в редакцию 5.03.2007