

Людміла Васюковіч

Віцебск

Вучэбны тэкст як асноўны кампанент школьнага падручніка па мове

Замацаванне ў навуковай літаратуры тэрміна *вучэбны тэкст* (ВТ) вымушае звярнуцца да аналізу адпаведных дэфініцый з мэтай усваядоміць спецыфіку родавідавай іерархіі *тэкст – вучэбны тэкст*. Паспрабуем правесці аналіз, арыентуючыся на прынцыповае адрозненне вучэбнага тэксту ад іншых разнавіднасцей і вылучаючы ў азначэннях відавую і функцыянальную характарыстыку адзінкі. Гэта бачыцца неабходным для абгрунтавання лінгвістычнай і дыдактычнай сутнасці вучэбнага тэксту.

Часткай дэфініцый вучэбнага тэксту можна праігнараваць, зыходзячы з таго, што яны ўтрымліваюць характарыстыкі, выключна суадносныя з тэкстам як лінгвістычным феноменам: тэкст – гэта *любая паслядоўнасць сказаў, арганізаваная ў часе або ў прасторы такім чынам, што прадугледжвае цэлае* (Кох В.). Падобныя азначэнні не акрэсліваюць і не выкрываюць задач і функцый, што замацоўваюцца за вучэбным тэкстам. Гэта ў сваго чаргу вядзе да таго, што дэмаркацыйная лінія паміж тэкстам як родавым паняццем і тэкстам як відавай адзінкай (вучэбны тэкст) спіраецца, нівеліруецца. У сувязі з гэтым абмяжуемся дэфініцыямі, што маюць у сваім саставе адзнакі, скіраваныя на вылучэнне дыдактычнай спецыфікі. Зазначым, што гэтыя азначэнні розныя па ступені набліжанасці да вызначэння педагагічна арыентаванай сутнасці адзінкі. Частка з іх мае надзвычай шырокую трактоўку, прапанаваную ў агульнай форме: пад вучэбным варта разумець *любы тэкст, які выкарыстоўваецца ў вучэбным працэсе, незалежна ад та-*

го, з'яўляецца ён арыгінальным або састаўленым аўтарамі вучэбных матэрыялаў¹.

Як сведчаць працытаваныя фармулёўкі, далучанасць тэксту да працэсу выкладання не гарантуе праяўлення рыс, уласцівых вучэбнаму тэксту. З гэтай прычыны прыведзеныя азначэнні адхіляем у якасці рабочых, паколькі яны ўтрымліваюць другасныя для ўмоў вучэбнай камунікацыі характарыстыкі.

Як вядома, да азначэння паняцця можна прыйсці праз характарыстыку прыкмет, уласцівых адзінцы. У такім выпадку ў якасці канстытутыўных, рэлевантных у дыдактычных адносінах выступаюць наступныя адзнакі:

– граматычныя (маецца на ўвазе частотнасць, прадстаўленасць вывучаемых адзінак у тэксце): *вучэбны тэкст – гэта зыходнае наведанне, якое ўтрымлівае логіка-смантычную інфармацыю і арганізавана паводле прыпынку аптымальнай насычанасці сродкамі, прызначанымі для вывучэння*²;

– інфармацыйныя: *асноўны тэкст выступае галоўнай крыніцай вучэбнай інфармацыі, абавязковай для вывучэння і засваення вучнямі. Ядро асноўнага тэксту складаюць веды аб асноўных паняццях, законах, тэорыях і спосабах дзейнасці (у тым ліку аб лагічных формах і метадах пазнання)*³;

– дыдактычныя (падпарадкаваныя вырашэнню пэўных задач): *пад вучэбным тэкстам мы разумеем такі тэкст, які ў комплексе з іншымі сродкамі навучання дазваляе стварыць аптымальныя ўмовы для найлепшага вырашэння задач навучання і выхавання школьнікаў, усебаковага развіцця іх асобы*⁴;

– функцыянальныя: *Пад вучэбнымі мы разумеем тэксты, здольныя выконваць матывацыйныя, інфармацыйныя і кантралюючыя функцыі*⁵;

¹ С. К. Фоломкина, *Функции текста*, [в:] *Лингвистические проблемы текста*, Москва 1983, с. 15.

² Н. В. Витт, *Характеристика учебного текста и задания к нему*, Москва 1986, с. 49.

³ Д. Д. Зуев, *Школьный учебник*, Москва 1983, с. 103.

⁴ Н. А. Храмова, *О критериях отбора учебных текстов*, [в:] *Лингвометодические основы работы над текстом при обучении русскому языку*, Ленинград 1982, с. 65.

⁵ В. А. Бойко, *Отбор и методическая обработка научных текстов в учебных целях*, Автореф. дисс. ...пед. н., Москва 1980, с. 4.

– адрасатна-камунікатыўныя: *Вучэбны тэкст ... арыентаваны на людзей пэўнай групы: сацыяльнай, нацыянальнай, узроставай і г.д.* (Бабайлава А. Э.);

– дзейнасныя (Бабайлава А. Э., Зімяня І. А., Клычнікава З. І., Сідараў Е. В. і інш.): *тэкст... адначасова выступае як носьбіт камунікатыўнай дзейнасці, у ім утрымліваецца сумешчаная мадэль камунікатыўных дзеянняў*⁶. Гэтыя адзнакі, на нашу думку, варта ўключыць у актыў анталагічных характарыстык. Справа ў тым, што вучэбны тэкст ніколі не выступае як самадастатковы, самаізаляваны элемент. Ён арганічна ўваходзіць у ланцужок камунікатыўнага акта і складае яго істотную састаўную. Адштурхоўваючыся менавіта ад вучэбнага тэксту, настаўнік арганізуе тэкставую дзейнасць на ўроку, імкнучыся спасцігнуць камунікатыўную праграму, закладзеную аўтарам. Вучань, уключаючыся ў тэкставую дзейнасць, выбудоввае на аснове прапанаванага другасны, уласны тэкст, што нараджаецца на аснове зыходнага, аўтарскага. Фактычна тэкст выступае асновай вучэбных аперацый, эталонам маўленчага твора, які вучань стварае ў прадуктыўных відах маўленчай дзейнасці.

З усіх пералічаных характарыстык (граматычная, інфармацыйная, дыдактычная, функцыянальная, адрасатная, дзейнасная) дзве з іх – граматычная і адрасатная – выглядаюць недастаткова пераканаўчымі ў плане адназначнай суаднесенасці толькі з вучэбнымі тэкстамі. На нашу думку, тыповасць прадстаўленай граматычнай з’явы павінна разглядацца не як вядучая, а як другасная велічыня. Як вядома, камунікатыўны намер носьбіта мовы можа рэалізавацца праз разнастайную колькасць граматычных формул. Любая мова валодае неабмежаванымі магчымасцямі ў плане выражэння зместу. Граматычныя формулы, канструкцыі, узоры выступаюць базавымі толькі на пачатковым этапе вывучэння, калі ідзе знаёмства, напрыклад, са спецыфічнымі асаблівасцямі, варыянтамі афармлення сказанага. Граматычныя формулы набываюць, безумоўна, вядучую ролю падчас выканання трэніровачных практыкаванняў. У далейшым, калі асоба здольная актыўна карыстацца мовай, яе моўная свядомасць знойдзе патрэбныя формулы, канструкцыі для абрамлення думкі. У межах тэксту граматычная аформленасць сказанага іграе важную, але, мабыць, не вядучую ролю.

⁶ Е. В. Сидоров, *Проблемы речевой системности*, Москва 1987, с. 71.

Што да адрасаванасці вучэбнага тэксту, выкажам наступныя меркаванні. Тэкст ёсць выключна чалавечы набытак, створаны і прызначаны толькі для чалавека. Тэкст, які ніколі ніхто не прачытае, страчвае сваю камунікатыўную сутнасць, ён ператвараецца ў інфармацыю, пазбаўленую адрасата. Змест тэксту раскрываецца, ажывае толькі пры кантакце – непасрэдным ці апасродкаваным (нават праз стагоддзі) – з носьбітам (-і) мовы. З гэтай прычыны тэкст не можа быць неадрасаваным, ён траціць змест і сэнс, калі застаецца выключаным з працэсу зносін. Такім чынам, калі кваліфікаваць характарыстыкі вучэбнага тэксту ў радыусе цэнтральны – нецэнтральны, вядучы – другасны, то такія адзнакі, як граматычная і адрасатная, можна аднесці да перыферыйных.

З усіх вядомых нам азначэнняў ВТ найбліжэй да навуковага спазнання аб'екта падышла Бабайлава А. Э., якая бачыць у тэксце феномен трохадзінства: прадукт, сродак і аб'ект камунікацыі пры навучанні мове. Звернемся да дэфініцыі, прапанаванай даследчыцай:

Гэта тэкст, арганізаваны ў дыдактычных мэтах у сэнсава-змястоўных, моўных і кампазіцыйных адносінах у адзіную сістэму, частка агульнай інфармацыі падручніка, прызначанай для арганізаванага станаўлення тэкставай дзейнасці, на аснове якой падаецца сістэма ведаў па пэўнай дысцыпліне, выпрацоўваюцца ўменні і навыкі людзей пэўнай групы (узроставай, нацыянальнай і г.д.) на пэўным этапе навучання⁷.

Гэтае азначэнне возьмем за аснову, аднак лічым неабходным удакладніць яго праз наступныя моманты:

а) першая частка азначэння (*тэкст, арганізаваны ў дыдактычных мэтах...*) абмяжоўвае сферу дзеяння дэфініцыі, суадносіць гэтую фармулёўку толькі з уласнавучэбнымі тэкстамі, якія спецыяльна ствараюцца аўтарамі-складальнікамі з дыдактычнымі мэтамі. У такім разе па-за межамі дэфініцыі аказваюцца арыгінальныя тэксты, што першасна не ставяць перад сабой вучэбных задач, а рэалізуюць камунікатыўныя намеры сваіх стваральнікаў (мастацкія, навуковыя, публіцыстычныя творы). Думаецца, гэтае азначэнне можна пашырыць і на арыгінальныя тэксты, што выступаюць у якасці вучэбных, за кошт удакладнення: *Тэкст, уключаны ў кантэкст вучэбнай камунікацыі*;

⁷ А. Э. Бабайлова, *Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку*, Саратов 1997, с. 12.

б) у вучэбным тэксце, падабраным з улікам канцэпцыі школьнага падручніка, уключаным у дыдактычны кантэкст, адбываецца канкрэтная і адназначная параметрызацыя адрасата паводле яго псіхалага-педагагічных характарыстык, паколькі складальнікі вучэбных кніг загадзя ведаюць і арыентуюцца на “свайго” адрасата. Невыпадкова тэксты падручнікаў для вучняў пачатковых і старэйшых класаў адрозніваюцца не толькі тэматычна, але і сваёй лексіка-сінтаксічнай, кампазіцыйнай аформленасцю.

Зазначым, што ў навуковай літаратуры ёсць спробы перанесці дыдактычныя функцыі падручніка на функцыі вучэбных тэкстаў: *Аналіз вучэбных тэкстаў, да якіх, апроч патрабаванняў даступнасці (эразумеласці), значнасці і пераканаўчасці, прад’яўляюцца многія патрабаванні, што вынікаюць з дыдактычных функцый падручніка*⁸. Думаецца, такія адназначны перанос не мае абгрунтаванай падставы з наступных пазіцый: па-першае, аўтары могуць дастаткова суб’ектыўна, аднабакова трактаваць функцыі падручніка, падпарадкоўваючы іх уласнаму бачанню і разуменню. Па-другое, падручнік, выконваючы сацыяльны заказ грамадства (як і сістэма адукацыі ў цэлым), вымушаны лічыцца з запатрабаваннямі часу, ва ўмовах якога ствараецца. Напрыклад, падручнікі савецкага перыяду арыентаваліся на ідэалы, каштоўнасці, абвешчаныя Камуністычнай партыяй і сацыялістычнай дзяржавай. Адпаведна ўхваляліся тэксты, якія тэматычна адлюстроўвалі дасягненні і перавагі савецкага ладу жыцця. Пры гэтым граматыка, моўныя формы адпрацоўваліся на ідэалагізаваным матэрыяле, заведама выконваючы другасную, падпарадкавальную ролю. Так, А. В. Цекучоў, маючы на ўвазе падручнікі савецкай агульнаадукацыйнай школы, адзначаў, што тэксты павінны

а) адлюстроўваць савецкую рэчаіснасць ..., барацьбу народаў за мір; б) утрымліваць гістарычныя факты з гісторыі барацьбы рабочага класа з буржуазіяй, гісторыі народаў СССР, эпизоды Вялікай Айчыннай вайны; в) вылучаць пэўныя факты з розных галін навукі, літаратуры, мастацтва розных часоў і народаў, апісваць дзейных асоб мастацкіх твораў; г) адзначаць факты з жыцця прыроды⁹.

Значыць, функцыі падручніка і тэкстаў не могуць атаясамлівацца, беспадстаўна прыроўнівацца, хаця, безумоўна, тэкст як частка больш

⁸ Д. Д. Зуев, *Школьный...*, с. 111.

⁹ А. В. Текучёв, *Методика русского языка в средней школе*, Москва 1980, с. 87.

складанай сістэмы – падручніка – павінен “упісвацца” ў метадычную канцэпцыю складальнікаў вучэбнай кнігі.

Мы ўсведамляем, што тэкст, уключаны ў дыдактычны кантэкст, набывае дадатковыя характарыстыкі ва ўмовах вучэбнай дзейнасці. Звернемся да асноўных, істотных рыс гэтага феномена. Вылучэнне новых адзнак ВТ бачыцца заканамерным, паколькі немагчыма аб’ект даследавання (у дадзеным выпадку тэкст) абстрагаваць ад таго асяроддзя, у якім ён функцыянуе, рэалізуецца. Натуральна, што сама вучэбная камунікацыя (вучэбная дзейнасць) пэўным чынам дэтэрмінуе адметнасць аб’екта. Зразумела, што адзін і той жа тэкст, спраецыраваны на розныя ўмовы бытавання (напрыклад, у залежнасці ад навуковай, мастацкай, грамадска-палітычнай, афіцыйнай сфер зносін), будзе атрымліваць адрозную трактоўку, ацэнку і нават сэнсавое нападўненне.

Вызначымся ў характары вучэбнай дзейнасці з мэтай акрэсліць спецыфіку, дадатковыя якасці вучэбнага тэксту. Само паняцце дзейнасці кваліфікуецца як філасофская катэгорыя, якая праламляецца праз адметнасць гуманітарных і іншых дысцыплін. Так, доктар філасофскіх навук М. С. Каган пад дзейнасцю разумее *спосаб існавання чалавека*, а традыцыйную формулу *Ното сарієнс* (чалавек разумны) удакладняе як *Ното адгєнс* (чалавек дзейны)¹⁰. Пачынаючы з даследаванняў Выгоцкага Л. С. і Рубінштэйна С. Л., усталявалася традыцыя вылучаць тры асноўныя віды дзейнасці: гульня, навучанне і праца. Так, Рубінштэйн С. Л. пад вучэбнай дзейнасцю разумее такі *спосаб навучання*, пры якім *чалавек авалодвае новымі ведамі і з’явамі*. Пры тым ён спецыяльна скіраваны на засваенне гэтых ведаў і фактаў як на сваю *непасрэдную мэту* (Рубінштэйн С. Л.).

Наследуючы традыцыі Выгоцкага Л. С. і Рубінштэйна С. Л., Лявонцьеў А. М. вылучае два віды дзейнасці: працу і зносіны¹¹. Аўрорын В. А. сярод галін чалавечай дзейнасці вылучае сферу арганізаванага навучання, у межах якой адрознівае пачатковую, сярэднюю і вышэйшую падсферы¹². Каган М. С. у сістэме катэгарыяльных апазіцый суб’ект – аб’ект вылучае тры віды дзейнасці: пераўтваральную, пазнавальную і каштоўнасна-арыентацыйную. У рэчышчы пазнаваль-

¹⁰ М. С. Каган, *Человеческая деятельность (опыт системного анализа)*, Москва 1974, с. 5.

¹¹ А. Н. Леонтьев, *Проблема деятельности в психологии*, “Вопросы философии” 1972, № 9, с. 97.

¹² В. А. Аврорин, *Проблемы изучения функциональной стороны языка*, Ленинград 1975, с. 78.

най дзейнасці *актыўнасць суб'екта, скіраваная на аб'ект, не мадыфікуе яго, не разбурае і не рэканструіруе, а адлюстроўваецца ім і вяртаецца да суб'екта ў выглядзе ведаў аб гэтым аб'екце*¹³.

Відавочна, вучоныя, карыстаючыся разнароднай тэрміналогіяй (навучанне, вучэбная (пазнавальная) дзейнасць, спосаб навучання і інш.) і вылучаючы ў азначэннях пэўныя дыферэнцыраваныя моманты, аказваюцца адзінадушнымі ў галоўным: вучэбная (пазнавальная) дзейнасць характарызуецца спецыфікай, што праяўляецца найперш у актыўнасці суб'екта, у выніку чаго вучань набывае спецыяльныя веды і ўменні. Прычым засваенне ведаў, уменняў становіцца мэтай свядомай, мэтанакіраванай, спецыяльна арганізаванай дзейнасці. У гэтым заключаецца

змястоўнае адрозненне вучэбнай дзейнасці ад працоўнай (практычнай), скіраванай на вытворчасць матэрыяльных умоў жыцця чалавека, і ад пазнавальнай (тэарэтычнай) дзейнасці, якая забяспечвае “вытворчасць” навуковых ведаў, а не іх прысваенне асобнымі індывідуумамі. У гэтым жа прынцыповае адрозненне вучэбнай дзейнасці ад працэсу навучання, для якога змештавая характарыстыка засвоеных ведаў другарадная, неістотная¹⁴.

Улічваючы, што пазнанне ў знакавым узаемадзеянні спадарожнічае (з'яўляецца адначасовым) камунікацыі (Дрыдзе Т. М.), мы поруч з адзінкай *вучэбная дзейнасць (камунікацыя)* будзем як раўнапраўны ўжываць тэрмін *камунікатыўна-пазнавальная дзейнасць*.

Прызнаўшы за вучэбнай камунікацыяй статус дзейнасці, у яе структуры (як і ў іншых сферах чалавечай дзейнасці) становіцца магчымым вылучыць тры асноўныя элементы: *Суб'ект, які надзелены актыўнасцю і накіроўвае яе на аб'екты або іншых суб'ектаў; аб'ект, на які скіравана актыўнасць суб'екта (дакладней – суб'ектаў), сама гэтая актыўнасць, якая выяўляецца ў тым або іншым спосабе авалодання аб'екта суб'ектам або ў наладжванні суб'ектам камунікатыўнага ўзаемадзеяння з іншымі. У кантэксце нашага даследавання суб'ектам выступае настаўнік (у некаторых выпадках – вучань), які арганізуе, накіроўвае і кантралюе тэкставую дзейнасць, скіраваную на рэальнае або прагназаванае ўспрыманне і інтэрпрэтацыю тэксту менавіта ва ўмовах вучэбнай сітуацыі, вучэбнай дзейнасці. Такім чынам, тэкст па-за дыдактычным кантэкстам і тэкст*

¹³ М. С. Каган, *Человеческая...*, с. 92.

¹⁴ В. В. Репкин, *Строение учебной деятельности*, “Вестник Харьковского университета” 1976, № 9, с. 4.

у ролі аб'екта тэкставай дзейнасці – гэта розныя рэчы (скажам, розныя тэксты). Тэкст як адзінка вучэбнай камунікацыі ўяўляе сабой больш шматпланавую з'яву, чым тэкст па-за працэсам навучання. Вучэбны тэкст атрымлівае дадатковую функцыянальную нагрузку, выступаючы адзінкай вучэбнай камунікацыі. У такім выпадку тэкст (як адзінка вучэбнай дзейнасці), паводле канцэпцыі Выгоцкага Л. С.¹⁵, адлюстроўваючы структуру самой дзейнасці, павінен забяспечваць арыенціроўку, выкананне і самакантроль актыўнага суб'екта (вучня) у той канкрэтнай дзейнасці, якая фарміруецца з яго дапамогай і праз яго.

Пацвердзім нашы назіранні наступнымі разважаннямі: адзін і той жа тэкст (напрыклад, мастацкі), уключаны ў розныя сферы зносін, выконвае неаднолькавую функцыянальную нагрузку. Так, тэкст, задзейнічаны ў сваёй асноўнай сферы, – сферы мастацкай літаратуры – закліканы рэалізаваць эстэтычныя, культурныя каштоўнасці. Той жа тэкст, апублікаваны на старонках перыядычнага выдання, не адрозніваючыся сваімі мастацкімі якасцямі, аднак уключаны ў інфармацыйнае поле газеты, часопіса, можа атрымліваць агітацыйна-публіцыстычнае гучанне (асабліва ў кантэксце гістарычных, памятных падзей). Тэкст, пераказаны на бытавым узроўні (напрыклад, субсяседнікі абменьваюцца ўражаннямі аб прачытаным), у залежнасці ад мастацкага густу, агульнага ўзроўню ўдзельнікаў размовы можа страціць альбо ўзвысіць свой эстэтычны патэнцыял. Той самы тэкст у рэчышчы вучэбнай дзейнасці, захаваўшы абавязковую структурную трохкампанентнасць (умова-задача, уласнатэкст, кантралюючыя заданні), набудзе дыдактычныя характарыстыкі і мэты. Толькі пры такой умове тэкст здольны рэалізаваць спецыфічныя вучэбныя функцыі.

Прыняўшы трохузроўневую структуру ВТ, прааналізуем кожны з яе састаўных (*умова-задача, уласнатэкст, кантралюючыя заданні*). Кожны з іх суадносіцца з пэўным этапам вучэбнай дзейнасці, выступае як значымы, самакаштоўны і неабходны элемент працэсу навучання.

Так, умова-задача ВТ сённяшніх падручнікаў па мове ўяўляе сабой клішыраваны набор патрабаванняў, звернутых да вучняў (прачытайце, адкажыце, спішыце, растлумачце, перадайце, падрыхтуйце і інш.). Падобныя заданні ствараюць ілюзію наяўнасці вучэбнай задачы ў загаднай форме. У такім варыянце ўмова найчасцей выяўляе эмпірычную ўстаноўку складальнікаў падручніка. Сама гэтая ўстаноўка-за-

¹⁵ Л. С. Выготский, *Мышление и речь*, Москва 1999, с. 46.

дача мае аб'ектыўна-суб'ектыўны змест. Аб'ектыўнасць зместу забяспечваецца фактаграфічнай інфармацыяй тэксту (факты, з'явы, адзінкі, канструкцыі), задзейнічанай пры рэалізацыі пэўнай камунікатыўнай задачы. Суб'ектыўнасць зместу ўмовы абумоўліваецца ўласным вопытам, густам, метадычнай канцэпцыяй складальнікаў падручніка.

Акрэслім змест умовы-задачи вучэбнага тэксту як састаўнога элемента вучэбнай дзейнасці (папярэдне ўмовімся прызнаваць за тэкстам адзінку дзейнасці, субстытут дзейнасці, паводле Сарокіна Ю. А.). Аперыруючы паняццем дзейнасці як феноменам псіхалагічнай навукі, нагадаем: *Дзейнасць – гэта не рэакцыя і не сукупнасць рэакцый, а сістэма, якая мае сваю будову, свае ўнутраныя пераходы і ператварэнні, сваё развіццё*¹⁶. Адпаведна ўмова-задача, ці, па-іншаму, вучэбная задача, выступае адным з кампанентаў вучэбнага тэксту. Перш чым выявіць спецыфіку вучэбнай задачы, удакладнім, што мы разумеем пад гэтым паняццем. Тым больш, што ў навукавай літаратуры тэрмін ужываецца ў адносінах да розных катэгорый (Балл Г. А., Давыдаў В. В., Занкоў Л. У., Лявонцьеў А. М., Машбіц Е. І., Рубінштэйн С. Л. і інш.): 1) да катэгорыі мэты дзеянняў суб'екта; 2) да катэгорыі сітуацыі (якая ўключае побач з мэтай і ўмовы дзеянняў); 3) да вербальнай маўленчай фармулёўкі праблемы (Рубінштэйн С. Л.). Паколькі вучэбная дзейнасць накіравана на дасягненне пэўных мэтай навучання, засяродзімся на задачах, якія суадносяцца з катэгорыяй мэты. Таму *вучэбнай* будзем называць задачу, праз якую суб'екту даюцца мэты навучання. Невыпадкова некаторыя даследчыкі схільны бачыць у працэсе навучання *працэс рашэння дыдактычных задач* (Машбіц Е. І.). Акрэслімся: умова-задача ў межах вучэбнай камунікацыі ў ідэале павінна валодаць наборам інтэгральных характарыстык. Гэтыя характарыстыкі дастаткова разнародныя ў трактоўцы розных даследчыкаў, што можна патлумачыць складанасцю зместавых і структурных асаблівасцей самой дзейнасці:

1) Умова-задача ў рэчышчы вучэбнай камунікацыі праграмуе дзейнасць суб'екта (вучня). Як правіла, вучэбная задача скіравана на засваенне пэўных спосабаў дзеянняў. Значыць, практычна-канкрэтная задача (напрыклад, выбраць правільны канчатак у слове, дапісаць дыялог, вызначыць асноўную думку тэксту і г.д.) – гэта той мінімальны ўзровень, якога можа дасягнуць індывід у працэсе вучэбнай дзейнасці.

¹⁶ А. Н. Леонтьев, *Проблема деятельности в психологии*, «Вопросы философии» 1972, № 9, с. 98.

Уласна вучэбная задача патрабуе авалодання вучнем тэарэтыка-абагульненымі спосабамі дзеянняў. Так, напісаць рэцэнзію на мастацкі ці навуковы твор вучань зможа, калі будзе валодаць тэарэтычнымі ведамі аб гэтым маўленчым жанры, яго мэтах, структуры, сістэме суб'ектыўна-ацэначных сродкаў і г.д. Правапіс канчатка ў канкрэтным слове растворуцца і загубіцца ў моўнай памяці вучня, аднак спосаб разважання пры выбары правільнага канчатка павінен быць засвоены, "прысвоены" вучнем у курсе роднай мовы. Такім чынам, прадметам вучэбнай дзейнасці з'яўляюцца *навуковыя паняцці, законы навукі і заснаваныя на іх агульныя спосабы выдзялення ўласцівасцей, паняццяў або рашэння некаторага класа канкрэтна-практычных задач*¹⁷. Пры перамяшчэнні мэты вучэбнай дзейнасці на яе вынік (*развіццё патрэбнасці ў тэарэтычных адносінах да рэчаіснасці*, паводле В. В. Давыдава) адбываецца падмена тэарэтычнай устаноўкі канкрэтна-практычнай. Пры сфарміраванасці ўстойлівых пазнавальных інтарэсаў вучань характарызуецца найперш цікавасцю да працэсу спазнання, а не толькі да яго вынікаў. З гэтых пазіцый дакляраваць прыярытэт практычных задач у курсе вывучэння роднай мовы – значыць закрэсліваць набыткі лінгвістычных, псіхалагічных даследаванняў 70–80 гадоў.

2) Вучэбная задача ў ідэале не толькі падводзіць вучня да сутнасці практыкавання, змяшчае неабходныя звесткі, але ў разгорнутым (скарочаным) выглядзе ўтрымлівае мэту і праграму суб'екта або задае ўмовы, пры якіх магчымае выкананне задання.

3) Вучэбная задача адпавядае сваёй псіхалагічнай сутнасці ў тым выпадку, калі фармулюе не толькі мэту, але і прагназуемы ў тым ці іншым выглядзе спосаб яе рэалізацыі. Прапанаваны спосаб аптымальны пры ўмове, што суб'ект, знаёмы з алгарытмам рашэння задачы або здольны (падрыхтаваны) да асэнсавання ланцужка разумовых аперацый, якія забяспечваюць правільны адказ. Няздольнасць скарыстаць прапанаваны алгарытм (апорны канспект, схема, табліца, інструкцыя, умоўны запіс і г.д.) альбо няўменне ў тэарэтычным плане ўсвядоміць паслядоўнасць этапаў задачы прыводзіць да памылкі. Так, вучань, не маючы перад сабой табліцы скланення назоўнікаў, або не здольны ўзнавіць паэтапнасць дзеянняў пры выбары канчатка ў слове, напрыклад, (у) песн ... можа дапусціць арфаграфічную памылку. Валодаючы ўзорам разважання, па-іншаму – спосабам дасягнення мэты (што? песня – гэта назоўнік 1-ага скл. з мяккай асновай, у Р.-Д. і М. склонах

¹⁷ В. В. Давыдов, *Виды обобщения в обучении*, Москва 2000, с. 73.

такія назоўнікі маюць канчатак – і), вучань спраўляецца з арфаграфічнай задачай.

4) Задача-ўмова як элемент вучэбнага тэксту павінна скіроўваць на актыўны, свядомы характар дзейнасці, што ставіць за мэту засвоіць пэўныя веды, уменні, навыкі, а таксама формы маўленчых паводзін. Задачы, арыентаваныя на механічную дзейнасць (дапісванне, падстаноўка і інш), павінны дапаўняцца элементамі, скіраванымі на знаходжанне невядомага на аснове сувязі з вядомым, альбо ўтрымліваць выпадкі, запраграмаваныя “на збой” пры аднастайным выкананні практыкавання (напрыклад, выключэнні, нацыянальна маркіраваныя варыянты, формы, што не развіваюцца паводле аналогіі, выпадкі гістарычна-традыцыйных ужыванняў і г.д.).

5) Найважнейшай характарыстыкай задачы-ўмовы выступаюць вучэбныя дзеянні, што суправаджаюць яе вырашэнне. Таму асноўная задача (матыў – мэта, паводле Лявонцьева А. М.) канкрэтызуецца, распадаецца на больш дробныя, дэталізаваныя, якія ўяўляюць сабой асноўныя ступенькі ў руху да мэты, абумоўліваецца і суадносіцца з ёй. Тэарэтычнае ўяўленне аб прадмеце дзейнасці можа матэрыялізавацца, набываць выгляд мадэлі, схемы, паводле якой вызначаюцца прамежкавыя спосабы дасягнення выніку.

Паслядоўная сістэма вучэбных дзеянняў, прадстаўленая ў канкрэтных схемах, аблягчае пошукі рашэння задачы, дысцыплінуе і накіроўвае дзейнасць вучня. Невыпадкова такім жывучым – пры ўсіх метадычных навацях – аказваецца, напрыклад, граматычны разбор ва ўсіх яго разнавіднасцях, які рэгламентуе паэтапнасць дасягнення вынікаў. Аднак пры падобнай схематызацыі вучэбнай дзейнасці важна не пазбаўляць яе ўнутранай тэарэтыка-пазнавальнай сутнасці, скіраванай на лагічны і асэнсаваны перавод граматычнай задачы з імпліцытнай у экспліцытную форму, не ператвараць у механічную, стандартна-зазубраную характарыстыку моўнай з’явы. Патрэбнасць у фармальна-схематычнай інфармацыі (табліцы, схемы, мадэлі і г.д.) можа паступова адпадаць пры выпрацоўцы ўстойлівага навыку пераводзіць тэарэтычныя веды (правілы, дэфініцыі, законы) ва ўсвядомлены аперацыйны план як кіраўніцтва пэўнымі дзеяннямі пры вырашэнні вучэбнай задачы.

Такім чынам, фармулёўка вучэбнай задачы ў падручніку не ёсць выпадковым акт, абумоўлены суб’ектыўным намерам складальніка. Яе сутнасць павінна быць падпарадкавана патрабаванням, што склаліся ў дыдактычнай і псіхалагічнай навуцы да падобных этапаў вучэбнай камунікацыі. У ідэале разгорнутая фармулёўка вучэбнай задачы

павінна заключаць у сабе аспекты сфарміраванай вучэбнай дзейнасці: *матывацыйны, кагнітыўна-операцыйны*, які можна ўявіць як сістэму прыватных задач і спосабаў іх дасягнення, і *зместавы*, што разгортвае праграму дзеянняў суб'екта або неабходныя ці дастатковыя ўмовы вырашэння задачы. Пры гэтым сукупнасць умоў і пазнавальных установак вучэбнай задачы вызначае праграму дзейнасці вучня і акрэслівае напрамак працы з тэкстам. У адваротным выпадку звязаная да мінімуму ўмова-задача арыентуе на такую ж неразгорнутую, спрощаную праграму дзейнасці вучняў (падбярэце прыдатныя паводле сэнсу дзеясловы, дапішыце дыялогі, выкарыстаўшы рэпліку аднаго з суб'еднікаў, адкажыце на пытанні і г.д.). Пры гэтым змест вучэбнай дзейнасці, не мабілізуе, не рэалізуе сваёй цэласнай структуры, зводзіцца да аднаго (часам механічнага) яе этапу.

Спынімся на такім кампаненце вучэбнага тэксту, як *кантралюючыя заданні*. Кантроль выступае лагічным і неабходным звязом вучэбнага працэсу. Правільна наладжаная сістэма кантролю ёсць умова і залог эфектыўнасці навучання, дзейсны сродак кіравання навучальным працэсам, сведчанне адпаведнасці (неадпаведнасці) паміж сфармуляванай ідэальнай мэтай і дасягнутымі рэальнымі вынікамі. У адносінах да вучэбнага тэксту як адзінкі дзейнасці настаўніка і вучня этап кантролю (кантралюючыя заданні) ёсць элемент разумення і асэнсавання прапанаванага падручнікам матэрыялу. Такім чынам, кантроль і самаацэнка вучнем зробленага – абавязковы састаўны кампанент тэкставай дзейнасці.

Трэба зазначыць, што ва ўмовах традыцыйнага навучання кантроль становіцца прэрагатывай настаўніка, які аднаасобна бярэ на сябе функцыю ацэньваць вынікі вучнёўскай дзейнасці. Вучню ў гэтым працэсе адводзіцца абсалютна залежная роля – поўнасьцю згаджацца, падпарадкоўвацца і пасіўна чакаць рашэння настаўніка. Пасіўнасць вучняў настолькі абсалютная, што рэдка хто з іх дазваляе спытацца: “Чаму (за што) вы паставілі мне такую адзнаку?” Адлучанасць вучня ад працэсу кантролю прыводзіць да адсутнасці матывацыйнай базы ўдасканалваць свае вучэбныя ўменні, паколькі права ацэньваць у любым выпадку застаецца за педагогам. Як слухна піша Аманашвілі Ш. А., *ацэначны кампанент выводзіцца з цэласнай структуры вучэбнай дзейнасці*¹⁸.

¹⁸ Ш. А. Амонашвили, *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников*, Москва 1984, с. 64.

На сённяшні дзень сістэма тэкстаў школьнага падручніка здольная ў пэўнай ступені забяспечыць арыенціроўку, працэс выканання прапанаваных заданняў, аднак пазбаўляе вучня магчымасці кантраляваць сябе ў плане адпаведнасці зробленага пэўнаму эталону. Нячастыя ў школьных падручніках узоры разважанняў, прыклады выканання заданняў скіраваныя на забеспячэнне арыенціровачных і выканаўчых дзеянняў, аднак яны не фарміруюць асновы для кантралюючых уменняў, якія дазваляюць праверыць ступень дасягнення мэты або ступень разыходжання з ёю. Распаўсюджаная праца над памылкамі як карэкціровачнае заданне, не забяспечаная алгарытмам дзеянняў вучняў, кардынальна не вырашае праблемы, паколькі падручнікі па мове, як правіла, не прапануюць матэрыялаў па групойцы, сістэматызацыі, свядомаму аналізу пройдзеных арфаграм і пунктаграм. Невыпадкова, што вучань губляецца ў калейдаскопе дапушчальных памылак, кожная з якіх, па яго разуменні, сведчыць пра адзінкаваць ужывання і прымянення пэўнага правіла. У выніку вучні не валодаюць самымі элементарнымі формамі рэфлексіі ўласнай дзейнасці.

Якія ж шляхі вырашэння ўзнятай праблемы, на нашу думку, можна прапанаваць з улікам дасягненняў сучаснай педагагічнай навукі?

1) Кантралюючы, ацэначны кампанент навучальнай дзейнасці павінен стаць састаўной часткай вучэбнага тэксту ў школьных падручніках. Як піша Балл Г. А., *выразна акрэсленая задача – гэта такая задача, для якой у распараджэнні суб'екта маецца алгарытм праверкі прымальнасці мяркуемага рашэння*¹⁹.

2) Пасля выканання заданняў да вучэбнага тэксту ў вучня павінен быць магчымасць адэкватнага асэнсавання вынікаў сваёй дзейнасці ў параўнанні з прапанаваным эталонам: узор падкантрольнага дзеяння, пааперацыйны (паэтапны) састаў кантралюючых заданняў, мажлівасць суаднесці зробленае з “узорнымі” патрабаваннямі да тых ці іншых формаў працы. Дарэчы, складальнікі падручнікаў уразумелі дыдактычную значнасць памятак тыпу “Як напісаць выбарачны (сціслы) пераказ”, “Як падрыхтаваць рэцэнзію” і г.д. Аднак, ігнаруючы вучнёўскім кантролем і самаацэнкай зробленага як неабходным этапам вучэбнай дзейнасці, падручнікі не змяшчаюць асноўных патрабаванняў хаця б да самых распаўсюджаных формаў працы (пе-

¹⁹ Г. А. Балл, *О психологическом содержании понятия «задача»*, «Вопросы психологии» 1970, № 6, с. 82.

раказы, сачыненні, рэцэнзії, водгукі і г.д.). На сённяшні дзень выключным правам на падобную інфармацыю валодаюць педагогі, паколькі гэтыя патрабаванні змяшчаюцца, як правіла, у вучэбных праграмах, а не ў школьных падручніках. Безумоўна, у вучняў, фактычна пазбаўленых уласнай ацэначнай дзейнасці, фарміруецца ўяўленне пра эталон зробленага – аднак не на аснове першакрыніц, а праз ацэначныя выказванні, адзнакі педагога, яго – у некаторай ступені суб'ектыўнае – бачанне ўзораў і шляхоў выканання.

3) Сучасныя падручнікі павінны дапаўняцца формамі кіравання пазнавальнай дзейнасцю вучняў, правіламі і прадпісаннямі, што накіроўваюць і кантралююць працэс засваення тэарэтычных ведаў і выпрацоўкі практычных навыкаў. Аптымальны падручнік – такі, аўтары якога ставяць за мэту не толькі адбор высакаякасных тэкстаў. Праз тэкстатэку (найперш праз тэкставую дзейнасць, якая падразумявае ўмову-задачу, уласнатэкст і кантралюючыя заданні) падручнік павінен адлюстравать сістэму пазнавальнай і практычнай дзейнасці, якая арганічна ўключае заданні, што забяспечваюць арыенціровачныя, выканаўчыя і кантралюючыя ўменні вучняў. Заданні, што развіваюць уменне кантраляваць і ацэньваць зробленае самім школьнікам, – абавязковы этап вучэбнай дзейнасці, рэалізаванай у падручніку. Пры гэтым вучань павінен умець суаднесці свае вучэбныя дзеянні і іх вынікі з прапанаванымі ўзорамі, супаставіць якасць гэтых вынікаў з аптымальным узроўнем выканання заданняў.

4) У сувязі з дакладаванай ідэяй фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі ўзнікае праблема кантролю за якасцю маўленчай дзейнасці. Традыцыйныя колькасна-якасныя паказчыкі ацэньвання моўных навыкаў вучняў не “ўпісваюцца” ў сістэму кантролю за маўленчым развіццём асобы. Так, усталяваныя традыцыйнай практыкай крытэрыі развіцця асобы вучня (хаця і называюцца “крытэрыямі маўленчага развіцця”) суадносяцца, на нашу думку, з лінгвацэнтрычнымі падходамі да выкладання, напрыклад: *валоданне актыўнай лексікай ... валоданне грамадска-філасофскай і навуковай тэрміналогіяй... валоданне тэарэтыка-літаратурнай і мастацтвазнаўчай тэрміналогіяй, выкарыстанне яе ў працэсе аналізу мастацкіх твораў і ў разнастайных выказваннях і г.д.*²⁰

У сувязі з гэтым паўстае задача суаднясення ідэй камунікатыўнага навучання з дадзенымі сучаснай лінгвістычнай навукі. Пераход да

²⁰ С. А. Леонов, *Речевая деятельность учащихся IX–XI классов в процессе изучения литературы*, Автореф. дисс.... д-ра пед. н., Москва 1994, с. 18.

камунікатыўнай методыкі патрабуе новых крытэрыяў маўленчага развіцця асобы, паколькі адпадаюць як асноўныя паказчыкі ацэньвання сказанага (напісанага) пад вуглом колькасці дапушчаных памылак у галіне граматыкі, лексікі, вымаўлення. Вядучымі, як сцвярджаюць вучоныя, павінны стаць такія параметры, як 1) *камунікатыўныя задачы, якія вучань можа вырашыць сродкамі мовы*; 2) *сферы, сітуацыі зносін, у рамках якіх вырашаюцца гэтыя камунікатыўныя задачы, прадметна-змястоўны аспект зносін*; 3) *эфектыўнасць вырашэння гэтых задач, якасць маўленчай дзейнасці*²¹.

Такім чынам, з пазіцый трохчленнай структуры дзейнасці (Выгоцкі Л. С., Лявонцьеў А. М.) *вучэбным*, на нашу думку, можна назваць толькі *той тэкст*, які выступае асновай для вучэбнай камунікацыі, выконвае дыдактычныя задачы і структурна распадаецца на: 1) умову-задачу; 2) уласнатэкст, на аснове якога арганізуецца тэкставая дзейнасць, і 3) кантралюючыя заданні, што выяўляюць ступень разумення і асэнсавання прапанаванага матэрыялу. Пры адсутнасці любой з гэтых структурных частак тэкст пакідае межы вучэбнай камунікацыі і становіцца аб'ектам інтэрпрэтацыі любой іншай – невучэбнай – сферы дзейнасці. Толькі пры адэкватнай арганізацыі вучэбных тэкстаў школьны падручнік зможа набыць статус *нарматыўна-лінгвістычнага і мастацка-эстэтычнага канона ў соцыуме*²².

S U M M A R Y

The frequency of the usage of the term “educational text” in the scientific circulation requires the necessity to identify its specific character as the main component of the school textbook.

The text which is included in the didactic context acquires additional characteristics during the educational process. This process is natural as it's impossible to qualify an educational text outside its functional surroundings. Undoubtedly the educational process determines in a certain way the distinguished features of the object. Under the conditions of the educational communication a text becomes the basis of the communicative activities. It is an organic part of the communicative act and also acts as its significant component. By the means of a text a teacher organizes and directs the textual activities aimed at the understanding of the author's

²¹ Н. М. Смирнова, *Концепция уровней овладения иностранными языками в методической литературе США*, «Русский язык за рубежом» 1993, № I, с. 84.

²² Н. Б. Мечковская, *Ранние восточнославянские грамматики*, Минск, 1984, с. 33.

tasks. On the basis of the given text a pupil builds his own projection of the unit which is made on the basis of the initial, author's unit.

From the position of the trinomial structure of the activity a text can be called educational if it acts as a basis for the educational communication and fulfils the didactic tasks. In the structural plan an educational text consists of the problem task, the text itself (on its basis textual activity is organized) and the tasks which determine the degree of the given information. When one of these components is missing a text becomes an object of some other, not educational activity.