

Інститут педагогіки АПН України

Казанджиєва Марина Симеонівна

УДК 371.302.2

**Формування комунікативно-мовленнєвих умінь
у процесі роботи з навчальними текстами
шкільних предметів немовного циклу**

13.00.02 – теорія і методика навчання
російської мови

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Київ – 1999



Дисертація є рукописом.

Робота виконана в Сумському державному педагогічному інституті ім.А.С.Макаренка
Міністерства освіти України.

Науковий керівник - доктор педагогічних наук, професор

МЕЩЕРЯКОВ Валентин Миколайович, Тольяттін-ський філіал
Самарського державного університету, зав. кафедрою російської
мови.

Офіційні опоненти: - доктор педагогічних наук, професор

ПАШКІВСЬКА Наталя Арсенівна, головний науковий співробітник лабораторії методики російської мови та мов етнічних меншин Інституту педагогіки АПН України;

- кандидат педагогічних наук
ДАВИДЮК Людмила Володимирівна, в.о.доцента кафедри методики мови та літератури Київського педагогічного університету ім.М.Драгоманова.

Провідна установа - Тернопільський державний педагогічний університет ім.В.Гнатюка Міністерства освіти України, кафедра російської мови та літератури.

Захист відбудеться “ 28 ” квітня 1999 р. о 14-00 год.

на засіданні спеціалізованої вченої ради К 26.452.02 в Інституті педагогіки АПН України (252053, м.Київ, ул.Артема, 52-а).

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту педагогіки АПН України.

Автореферат розісланий “ 24 ” березня 1999 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради


Н.В. БОНДАРЕНКО

Загальна характеристика роботи

Актуальність проблеми. Темою дослідження є питання про комунікативно-мовленнєвий потенціал шкільних предметів немовного циклу. Цей напрям методичних досліджень і система розвитку зв'язного мовлення учнів були визначені ще Ф.І.Буслаєвим. Учений пов'язував формування мовленнєвих умінь зі змістом і обсягом усіх видів мовленнєвої діяльності, які використовуються учнями в процесі навчання. Ці ідеї були підтримані Л.В.Щербою, який запропонував для підвищення ефективності методики викладання мови розмежувати мовну систему, мовний матеріал та мовленнєву діяльність.

Цей аспект розвитку мовлення в школі тривалий час стримувався внаслідок відсутності теорії мовленнєвої діяльності, розвиток якої, в свою чергу, залежав від стану розробки теорії тексту і текстоутворення та теорії мовленнєвої комунікації.

Результати досліджень у галузі теорії тексту і текстоутворення та теорії мовленнєвої комунікації, одержані останнім часом (О.О.Леонт'єв, М.Р.Львов, Т.О.Ладиженська, В.М.Мещеряков та ін.), дозволили порушити питання про детальну розробку ідей Ф.І.Буслаєва. Необхідність цього зумовлена тим, що теоретичні можливості традиційних методів розвитку мовлення в школі, по суті, вичерпані, і актуальним стає пошук нових підходів до проблем розвитку мовлення в школі.

Одним з таких підходів, як уявляється, і може бути з'ясування та осмислення методичних резервів, які містяться в дидактичній системі шкільної освіти в цілому. Розвиток мовлення в цьому новому аспекті виводить проблему за межі шкільного курсу рідної мови - у галузь, яку називають

мовленнєзнавством.

Мовленнєзнавство - це сфера суміжних за предметом розгляду наукових дисциплін (мовознавства, логіки, психології, теорії мовленнєвої комунікації, методики викладання російської мови), в якій осмислюються й узагальнюються всі види мовленнєвої діяльності - слухання, читання, говоріння та письмо.

Мовленнєзнавчі аспекти в практиці шкільного навчання не є новими. Психологи та методисти вже давно помітили залежність ефективності навчання від рівня мовленнєвої підготовки учнів. Встановлено (Г.М.Орлова), що несформована граматична будова мовлення учнів призводить до того, що поза увагою залишається до 20-25% текстової інформації. Наприклад, якщо молодші школярі не володіють знаннями та вміннями аналізувати і конструювати речення з дієприслівниковими та дієприкметниковими зворотами (а також з іншими формами відокремлюваного, напівпредикативного мовлення), вони не розуміють і не можуть переказати навіть прості тексти. Ці спостереження підтверджуються і матеріалами дослідження рівня розуміння учнями навчальних текстів. Це означає, що сформованість граматичної будови мовлення школярів має загальнопредметне значення і виходить за межі змісту шкільного курсу рідної мови - у мовленнєзнавство.

На жаль, мовленнєзнавчий аспект шкільного курсу рідної мови досить тривалий час залишався поза увагою і не розглядався як самостійний предмет навчання. Внаслідок цього окремі проблеми мовленнєзнавства (поділ тексту на частини та добір до них заголовків, складання плану тексту, визначення способів зв'язку між частинами тексту і т.ін.) сприймалися лише як методичні, розглядалися поза системою мовленнєзнавчих понять і не стали самостійним напрямком навчання. Проте мовленнєзнавство має свій предмет, свій зміст, який лише частково співпадає з вивченням слова, словосполучення, частин мови, типів простих та складних речень тощо.

Зміст та обсяг мовленнєзнавства визначається тими завданнями, які вирішує учень у контексті всіх видів мовленнєвої діяльності - слухання, читання, письма та говоріння. Зрозуміло, що всі ці види мовленнєвої діяльності пов'язані з текстом: у процесі слухання та читання текст є об'єктом мовленнєвої діяльності, а в процесі мовлення і письма - її метою.

Текст у статистиці, тобто текст як готовий результат, є предметом теорії тексту. Текст у динаміці, тобто в процесі текстоутворення, належить до теорії текстоутворення.

Аналіз текстів у статистиці дає можливість виділити категоріальні ознаки тексту, жанри текстів, типові набори компонентів змісту в кожному жанрі і на цій основі - моделі текстів. Прагматична цінність теорії тексту полягає в тому, що зміст і обсяг її базових понять дозволяють звести незліченну кількість ознак реально існуючих текстів до певного набору категоріальних (тобто суттєвих, обов'язкових) і тому відтворюваних ознак. Теорія текстоутворення пов'язана з теорією актів мовленнєвої комунікації, базовими складовими якої є: 1) умови, необхідні для актів мовленнєвої комунікації (мовленнєва ситуація, баланс спільних знань, предмет обговорення - референт); 2) учасники мовленнєвої ситуації та їхній статус; 3) мета мовленнєвої комунікації та наміри комунікантів. Теорія актів мовленнєвої комунікації передбачає, крім того, осмислення етапів мовленнєвої комунікації - орієнтуючого, плануючого, виконавчого та контролюючого. Теорія текстоутворення вводить поняття про механізми та фактори текстоутворення, а також про одиниці текстоутворення.

Зрозуміло, що всі наведені мовленнєзнавчі відомості та пов'язані з ними вміння, по-перше, виходять за межі шкільного курсу рідної мови, а по-друге, мають безпосереднє відношення до всіх видів мовленнєвої діяльності: слухаючи вчителя, читаючи тексти підручників, учень повинен розуміти характер та види інформації, яка пропонується; створюючи та "озвучуючи" власні тексти, учень повинен будувати їх відповідно до загальноживаних жанрових еталонів.

Усі види мовленнєзнавчих відомостей та умінь використовуються в будь-яких формах навчальної діяльності. Але є така галузь самостійної роботи учнів, де вони виступають у комплексі, -

це читання навчальних текстів, за якого здійснюється переробка навчальної інформації відповідно до цілей навчання.

Об'єктом дослідження є процес читання навчальних текстів шкільних предметів немовного циклу.

Предмет дослідження - зміст та обсяг самостійної роботи учнів у процесі засвоєння учбової інформації (її сприймання, осмислення та відтворення).

В основу дослідження покладено **гіпотезу**: формування комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для роботи з навчальними текстами, стане більш ефективним, якщо зміст та обсяг мовленнєзнавчих умінь визначатиметься і вводитиметься в навчальний процес з урахуванням комунікативно-мовленнєвого потенціалу всіх шкільних предметів, внаслідок чого знання та вміння, одержані в процесі вивчення рідної мови, зможуть бути використані при вивченні інших шкільних предметів.

Метою дослідження є визначення тих мовленнєвомислительних відомостей та умінь, які повинні стати матеріалом для уроків розвитку мовлення з наміром використання їх у процесі засвоєння навчальної інформації з усіх шкільних предметів, та розробка методики їх формування в навчальному процесі на базі факультативного курсу з мовленнєзнавства.

Для реалізації поставленої мети і перевірки гіпотези необхідно було вирішити такі **завдання**:

1) проаналізувати навчальні тексти предметів немовного профілю, зокрема з географії, за категоріальними ознаками; встановити жанрову своєрідність навчальних текстів, яка виявляється в наборах компонентів, типових для текстів кожного жанру; визначити мовленнєвомислительні дії та операції, які лежать в основі типових компонентів змісту; виявити структурні та композиційні еталони текстів “навчальних” жанрів;

2) встановити типологію післятекстових завдань і зіставити їх з відповідними типами вторинних текстів (текстів відповідей);

3) розробити методику конструювання діяльнісних програм, які покладено в основу передтекстового та власне текстового етапів роботи з навчальним матеріалом, на мовленнєзнавчій основі.

Методологічною основою дослідження є положення про зв'язок мови, мовлення і мислення, про функції мовлення як засобу мислення і спілкування, вихідні положення теорії мовленнєвої комунікації, праці вчених в галузі теорії тексту та текстоутворення.

Для вирішення поставлених завдань у роботі було використано такі **методи дослідження**: теоретичний (аналіз літератури), педагогічний (аналіз програм, підручників та навчальних посібників, спостереження за навчальним процесом), експериментальний (виявлення рівня мовленнєвих знань та умінь у процесі роботи з текстом, дослідне навчання), статистичний (обробка даних, одержаних у ході експерименту).

Дослідження проводилось у **три етапи**.

На **першому етапі** (1991-1992 рр.) вивчалась література з теми дослідження, формулювалася гіпотеза, проводилося спостереження за навчальним процесом, аналізувалися шкільні підручники.

На **другому етапі** (1993-1994 рр.) було проведено аналіз мовленнєвомислительних аспектів навчального матеріалу шкільного курсу географії, виявлено параметри навчальних текстів і відповідей на післятекстові запитання, підготовлено матеріали для проведення експериментального навчання.

Третій етап (1995-1996 рр.) був пов'язаний з розробкою методики конструювання діяльнісних програм на мовленнєзнавчій основі, з перевіркою програми дослідного навчання, коректуванням системи вправ і завдань мовленнєзнавчого характеру.

Наукова новизна. У дослідженні визначено зміст та обсяг теоретичних відомостей про текстові основи всіх видів мовленнєвої діяльності учнів. Розроблено типологію завдань та вправ

мовленнєзнавчого характеру, визначено методичні основи формування у школярів мовленнєзнавчих відомостей та умінь; виявлено жанри первинних і вторинних текстів на матеріалі шкільного курсу географії для VI класу; розроблено прийоми моделювання текстів відповідей на запитання; встановлено послідовність роботи з мовленнєзнавчими поняттями та виявлено групи вмінь, пов'язаних із процесом створення відповідей на запитання до текстів.

Теоретичне значення дослідження полягає в науковому обґрунтуванні системи розвитку мовлення на основі мовленнєзнавчих відомостей, спрямованої на підвищення комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів, а також у системному розгляді навчальних текстів і післятекстових завдань. **Практичне значення** визначається тим, що створено методичне забезпечення запропонованої системи навчання. Методичні рекомендації та комплекс дидактичних засобів можуть бути використані в практичній роботі вчителів середніх загальноосвітніх шкіл, навчальних закладів нового типу, стати основою спецкурсу з мовленнєзнавства. Програма з курсу “Шкільне мовленнєзнавство” може бути використана при створенні програм і шкільних підручників, а також посібників для вчителів середньої школи.

Особистий внесок автора полягає у виявленні комунікативно-мовленнєвого потенціалу шкільних предметів немовного циклу, обґрунтуванні системи мовленнєзнавчої роботи та розробці шляхів підвищення ефективності мовленнєвої підготовки учнів.

Вірогідність результатів дослідження та основних висновків підтверджується даними аналізу методичної літератури, даними експерименту, результатами дослідного навчання.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалися в процесі дослідного навчання в середніх школах (СШ №21 м.Суми, муніципальні гімназії №№48,36,14 м.Тольятті). Основні положення та результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях - в Московському державному педагогічному інституті ім.В.І.Леніна (Москва, січень 1996 р.), в Новгородському педагогічному інституті (травень 1996 р.), в Сумському педагогічному інституті ім.А.С.Макаренка (лютий 1997 р.), обговорювалися на засіданнях кафедри російської мови та методики її викладання у цьому інституті.

На захист винесено:

- теоретичне обґрунтування доцільності введення в шкільний курс рідної мови системи мовленнєзнавчих відомостей і умінь;
- зміст і обсяг мовленнєзнавчої роботи;
- створену на основі аналізу і узагальнення досвіду програму курсу шкільного мовленнєзнавства, що може не тільки бути використана на уроках розвитку мовлення, але й стати основою спецкурсу з мовленнєзнавства.

СТРУКТУРА І ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Основний зміст викладено на 176 сторінках. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури і додатка.

У вступі обґрунтовується актуальність теми дослідження, формулюється гіпотеза, визначаються мета і завдання роботи, характеризуються базові поняття (мовленнєзнавство, категоріальні ознаки текстів та ряд інших).

У першому розділі дисертації - "Мовленнєзнавчі основи засвоєння навчальної інформації" - предметом аналізу є зміст роботи щодо сприймання та осмислення учнями інформації. Він визначається, з одного боку, характером цілей навчання, а з іншого - специфікою навчального матеріалу та обсягом мовленнєзнавчих відомостей, необхідних для засвоєння інформації.

У розділі аналізуються роботи, присвячені характеристиці цілей навчання. Основні типології цілей (Б.Блум, Д.С.Толінгерова, В.П.Беспалько та ін.) в інтегрованому вигляді можна подати таким переліком: засвоєння інформації (конкретного матеріалу, термінології, фактів, визначень тощо); використання простих і складних мислительних операцій (визначення, порівняння, інтерпретація, аргументування та ін.); розуміння інформації (пояснення, інтерпретація, аргументування, екстраполяція); використання продуктивного мислення; відтворення знань (інформації); застосування інформації; синтез знань та їх усвідомлення; оцінка; репродуктивна діяльність; творча діяльність.

В сукупності класифікації Б.Блума, Д.С.Толінгерової і В.П.Беспалька дають досить повний перелік цілей, які використовують в навчальному процесі. Деякі суперечності в критеріях класифікації можна зняти більш загальним формулюванням завдання - визначенням змісту та обсягу мовленнєзнавчої роботи на різних етапах засвоєння навчальної інформації (в процесі її сприймання й осмислення, на етапах відтворення та застосування).

Робота з навчальними текстами на етапі сприймання й осмислення інформації передбачає значний обсяг мовленнєзнавчих відомостей і вмінь. Зрозуміло, що в межах шкільного курсу географії чи будь-якого іншого предмета немовного циклу давати такі знання та формувати такі мовленнєзнавчі вміння нереально. Отже, всі ці знання й уміння повинні формуватися або на уроках розвитку мовлення, або в межах нового предмета, який називають **шкільним мовленнєзнавством**.

Таке мовленнєзнавство дозволило б, починаючи з побутових реалій, поступово залучати і матеріал усіх шкільних предметів. Так, наприклад, при введенні відомостей про структуро- та текстоутворюючу роль понять можна сказати, що у відносно самостійних у структурному та смислово-відношеннях частинах тексту (в абзацах, блоках абзаців - компонентах тексту) виділяються так звані тематичні або концептуальні речення, а в них - інформеми, тобто "тематичні" поняття, які потребують поширення за допомогою прикладів, порівнянь, наведення причин, наслідків і т.ін. Цей матеріал можна застосовувати у роботі з навчальними текстами будь-якого шкільного предмета - історії, фізики, біології тощо. Досвід переконує, що

мовленнєзнавчі відомості засвоюються і усвідомлюються лише в контексті різних предметів шкільного циклу.

Введення відомостей про способи поширення тематичних речень (наведення прикладів, деталізація за допомогою опису, визначення тощо) також потребує закріплення на матеріалі навчальних текстів різних шкільних предметів і забезпечує свідоме узагальнення знань про структуру та компоненти текстів-визначень, характеристик, інструкцій тощо.

У розділі міститься програма мовленнєзнавчої роботи в VI-VIII класах. Зміст цієї роботи може бути представлений як перелік базових мовленнєзнавчих понять та мовленнєзнавчих тем, а також умінь аналізу і трансформації первинних навчальних текстів.

До базових мовленнєзнавчих понять віднесено: 1) поняття про види текстової інформації (тематична, предметно-мовленнєва, інформемна, концептуальна, понятійна, фактуальна) і 2) поняття про одиниці та компоненти тексту. Мовленнєзнавчі теми представлено в лексичному аспекті (текстові функції та види слів), логічному (поняття, визначення поняття, види понять, логічна структура тексту), синтаксичному (абзац, типи абзаців, способи поширення інформемного речення в абзаці). Вміння аналізу первинних текстів складаються: 1) з виділення в тексті слів-заголовків та предметно-мовленнєвих слів (тобто слів, які називають предмет мовлення), а також речень, в яких знаходяться інформеми; 2) з визначення способів поширення інформем в абзацах та аналізу видів інформації.

Відповідно до програми вміння трансформації навчального матеріалу полягають у складанні простих планів до навчальних текстів (на основі слів-заголовків і предметно-мовленнєвих слів) та довідкових анотацій (на основі простих планів), у конструюванні речень, які містять інформеми, тощо.

Робота за такою програмою потребує серйозної мовленнєзнавчої підготовки, зміст якої складають загальнопредметні знання і спеціальнопредметні вміння. До загальнопредметних належать знання про поняття, способи визначення понять і т.ін. Спеціальнопредметні - це вміння заповнювати "мовленнєзнавчі схеми" навчальним матеріалом конкретного предмета.

Мовленнєзнавчий матеріал, запропонований у розділі, став основою експерименту щодо "синхронізації" загальнопредметної та спеціальнопредметної інформації. Експеримент продемонстрував несформованість умінь переносу мовленнєзнавчих умінь з одного матеріалу на інший, підтвердив необхідність організації роботи на етапі сприймання та осмислення інформації.

Проблема відтворення навчальної інформації, у свою чергу, пов'язана з аналізом проблем жанрів текстів, структурної та композиційної будови текстів, типових для кожного жанру компонентів змісту, моделей первинних та вторинних текстів.

Вирішенню цих завдань і присвячено другий розділ дослідження - "Мовленнєзнавчі основи відтворення навчальної інформації".

Відтворення навчального тексту починається, як відомо, з аналізу післятекстових завдань (запитань).

У розділі показано, що післятекстові (домашні) завдання мають подвійну спрямованість. З одного боку, вони фокусують цілі навчання і в такому розумінні орієнтовані на зміст первинних текстів незалежно від мовленнєвої реалізації результатів роботи з текстом (це, як правило, немовленнєві завдання). Інша група завдань - це такі запитання до первинного тексту, за допомогою яких здобувається інформація, необхідна для створення вторинного тексту. Наприклад: "Як відрізняються плани місцевості від дрібномасштабних карт щодо розміру території, масштабу і детальності зображення місцевості?". Або: "Розкажіть про земну кору за планом: а) назва оболонки; б) з яких гірських порід складається; в) приблизна товщина". Післятекстові завдання в цьому випадку стають фактором текстотворення.

Аналіз післятекстових (домашніх) завдань і результатів роботи за цими завданнями засвідчив, що вони, наприклад, у шкільному підручнику географії можуть бути поділені на мовленнєві,

немовленнєві та завдання змішаного типу.

Завданнями мовленнєвого характеру потребують відповідей у формі визначення, опису, характеристики, зіставлення, узагальнення і т.ін. До завдань немовленнєвого характеру віднесені ті, відповіді на які реалізуються у формі малюнків, схем, планів і т.ін. Завдання змішаного типу передбачають мовленнєвий коментар немовленнєвих дій. При цьому всі цілі навчання реалізуються у різних наборах післятекстових завдань (мовленнєвих і немовленнєвих) та їх текстових корелятив.

Наведемо приклади:

1. Мета: використання простих мислительних операцій (визначення, порівняння тощо). Запитання: *Що називається планом місцевості? Чим він відрізняється від аерофотознімка?* Текстовий корелят - відповідь-визначення та відповідь-зіставлення (порівняння).

2. Мета: використання складних мислительних операцій (інтерпретація, аргументування). Запитання: *За якими ознаками ви можете визначити, що перед вами не звичайна гора, а гора вулканічного походження?* Текстовий корелят - відповідь-виведення (встановлення причин або наслідків).

3. Мета: репродуктивна діяльність (діяльність за алгоритмом). Завдання (немовленнєве): *виконати на місцевості зйомку одним із способів, указаних учителем.* Текстовий корелят - текст-коментар немовленнєвих дій.

4. Мета: застосування інформації. Завдання: *користуючись лінійним масштабом і циркулем, визначте якусь відстань на плані місцевості (с.5 атласу).* Текстовий корелят - текст-коментар немовленнєвих дій.

Типізація цілей завдань приводить до типізації їх мовленнєвих втілень (визначення, порівняння тощо), тобто до текстів конкретних жанрів.

В процесі аналізу етапів створення мовленнєвих висловлювань на основі навчальної інформації (сприймання та осмислення первинного учбового тексту - післятекстове завдання - текст відповіді на запитання) з'ясувалося, що і первинні, і вторинні (створені на основі первинних) тексти підлягають типізації і можуть вважатися самостійними жанрами.

Теоретичне обґрунтування цієї тенденції є актуальним, оскільки: 1) жанрова своєрідність первинних текстів може бути пов'язана з методикою одержання інформації: тексти кожного жанру характеризуються типовими наборами компонентів змісту, конкретними логічними відношеннями між ними, структурними та композиційними еталонами; 2) жанрова своєрідність вторинних текстів має безпосереднє відношення до синтезу результатів роботи з первинними текстами у формах моделей висловлювань типу відповідей на післятекстові запитання.

Однак розробка цього аспекту дослідження викликала ряд суперечностей, сутність яких полягає в тому, що: 1) навчальні тексти складаються з відносно самостійних компонентів, які виконують в кожному випадку цілком визначену функцію; 2) текстові функціональні єдності виявляють тенденцію до кореляції з відповідними синтаксичними структурами та характерною для жанру лексикою і фразеологією. Виникає припущення про те, що тексти параграфів підручників складаються з фрагментів, які можуть бути кваліфіковані як самостійні жанри. Але це припущення, з одного боку, суперечить тому, що такі фрагменти не є самостійними текстами, а з іншого - у відповідях на післятекстові запитання (наприклад, коли учень викладає лише частину інформації, яка міститься у параграфі) кожний такий фрагмент параграфа виступає як самостійний текст.

Отже, поняття "жанр" виявляється ширшим, ніж поняття "текст". З огляду на це необхідно визначити і розмежувати базові для дослідження поняття - жанр і текст.

Аналіз літератури щодо змісту і обсягу поняття "жанр" виявляє три головних напрями в дослідженнях: 1) стилістичний, який в основу жанрових розмежувань поклав своєрідність лексичного, фразеологічного, синтаксичного пластів тексту (В.В.Виноградов, М.М.Кожина, В.В.Одинцов); 2) функціональне, або функціонально-смісловне (Ч.Морріс, С.Скварчинська, А.Вежицька, Ст.Гайда та ін.); 3)

“парадигматичне” (М.М.Бахтін та ін.).

Відповідно до сучасних уявлень, що інтегрують досягнення у вказаних напрямках, термін “жанр” вживається у трьох значеннях. По-перше, це поняття розглядається у різних сферах використання, що дозволяє розмежувати жанр як факт суспільної свідомості, як інструмент наукового опису і як елемент дійсності. По-друге, жанр – це сукупність мовленнєвомислительних актів і в цьому розумінні кваліфікується як діяльність. По-третє, жанр може бути еталоном, матрицею, інструментом ідентифікації текстів щодо їхньої жанрової природи.

При співвіднесенні цих інтерпретацій жанру з відповідями на завдання стає зрозумілим, що стосовно наших цілей жанр (у третьому значенні) - це еталон, що повторюється, відтворюється в сукупності мовленнєвомислительних операцій, які зумовлюють жанрово специфічні результати.

Все це дозволяє класифікувати як самостійні жанри і тексти параграфів у цілому, і їхні фрагменти, які реалізуються у відповідях на післятекстові запитання.

Проблема співвідношення понять “жанр” і “текст” може бути знята концепцією дискурса, пріоритет відкриття якої належить М.М.Бахтіну. Згідно з цією концепцією, будь-яке висловлювання (в тому числі будь-який текст) функціонує в типізованих соціальних контекстах, які компенсують текстову ненормативність соціально значущих висловлювань. В цьому розумінні відповіді учнів на запитання вчителя або післятекстові завдання є текстами “дискурсного” типу (або “мовленнєвими жанрами”, за М.М.Бахтіним).

Такий підхід дозволяє навчальні тексти і висловлювання учнів на їх основі вважати мовленнєвими жанрами. У спеціальній літературі немає загальноприйнятої класифікації навчальних текстів. Критеріями їх класифікації можуть бути: структурні та композиційні еталони; типові набори компонентів змісту; типові набори мовленнєвомислительних дій та операцій, які лежать в основі конкретних жанрів текстів; цілі навчання, які реалізуються у діяльнісних програмах. Головним серед наведених критеріїв є другий (типові набори компонентів змісту), який реалізує таку категоріальну ознаку тексту, як цілісність.

Навчальні тексти (тексти параграфів, частин і розділів у підручнику географії для VI класу) реалізуються у таких жанрах (при цьому для кожного жанру текстів характерні свої набори типових компонентів змісту):

1) тексти “інформативного” типу: а) тексти-огляди (типові компоненти змісту: фоновий компонент¹; прагматичний компонент; подання референта (питання чи проблеми) в якійсь перспективі - часовій, просторовій, традуктивній тощо; б) тексти “проблемного” типу (типові компоненти змісту: фоновий; прагматичний; характеристика проблеми; перелік можливих способів вирішення; характеристика одного чи декількох способів вирішення проблеми; висновки); в) тексти “референтного” типу (типові компоненти змісту: фоновий; прагматичний; визначення референта (дефініція); загальна характеристика (або опис) референта; класифікація (або категоризація) видів референта; поелементна характеристика (або опис); деталізуючі, ілюстративні, релятивні елементи (вони можуть бути факультативними); висновки або підсумки);

2) тексти “інструктивного” типу (типові компоненти змісту: прагматичний компонент; визначення предмету мовлення; зазначення способу функціонування (способу дії); діяльнісна програма або проблемно-інструктивний компонент; підсумки).

Головним критерієм наведеної класифікації є характер предмета мовлення (референта). Така класифікація не суперечить загальноприйнятому поділу текстів на описи, розповіді та роздуми, в основу якого покладено характер організації текстового матеріалу.

Зміст розділу дозволяє зробити висновок про те, що перша ланка ланцюжка “сприймання та осмислення тексту - післятекстові завдання - відповіді на післятекстові завдання” потребує

¹ Фонові компоненти можуть бути різних типів: актуалізуючий, пояснювальний, етимологічний, аксіологічний, історична довідка тощо. Прагматичний компонент - зазначення необхідності, важливості, цінності предмета обговорення.

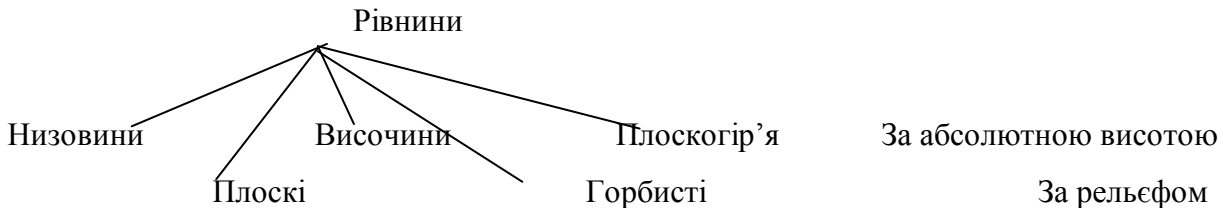
формування вмінь “бачити” структуру тексту, його компоненти. На відміну від інших видів читання (ознайомчого, вибіркового і т.ін.), для якого цілком достатньо загальновідомих умінь, читання навчальних текстів відповідно до післятекстових завдань стає більш ефективним, якщо учні легко орієнтуються у компонентному складі тексту.

Читання навчальних текстів крізь призму післятекстових завдань виявляє одну з найскладніших для учнів проблем - трансформацію первинних учбових текстів у тексти-пояснення, роздуми та характеристики, тобто трансформацію текстів у вторинні. Це останнє завдання потребує введення до інформаційного запасу учнів типових кореляцій між первинними та вторинними навчальними текстами. Характер цих кореляцій безпосередньо пов'язаний з типами післятекстових завдань.

У розділі подано зміст мовленнєзнавчої роботи, необхідної для відтворення навчальної інформації на передтекстовому та власне текстовому етапах і запропоновано зразки діяльнісних програм. Щодо мовленнєзнавчого матеріалу, який забезпечує сприймання та розуміння навчальних текстів для VI класу, достатніми виявилися 2 групи мовленнєзнавчих відомостей: 1) знання про слово і поняття та види понять і 2) знання про компоненти тексту.

Цей матеріал є достатнім і для формування уявлень про типи трансформації первинних текстів у форми вторинних текстів типу відповіді на післятекстові завдання. Учні, виправляючи помилкові дефініції, продукують тексти-роздуми; доповнюючи тексти-описи чи характеристики, переводячи статичні дефініції у динамічні, працюють з текстами-інструкціями тощо.

Виділяючи тематичні поняття в тексті, групуючи їх за тематичними полями первинного тексту і аналізуючи відношення між поняттями (родо-видові, відношення підпорядкування, суміжності, перехрещення і т.ін.), учень навчається визначати і складати структурну схему тексту, на основі якої за певною моделлю характеризує загальний зміст первинного тексту. Наприклад: “У тексті, присвяченому рівнинам суходолу, розглядаються такі поняття: рівнина, плоска, горбиста, низовина, височина, плоскогір'я. Відношення між ними можна показати схематично:



На першому рівні наведеної схеми характеризується поняття “рівнина”. Підпорядкованими виявляються такі поняття, як низовини, височини, плоскогір'я - з одного боку, плоскі та горбисті - з іншого. Дано визначення основного поняття: “Рівнина - це частина поверхні земної кори з різницею відносних висот не більше як 200 м”. У тексті параграфа наведено цікаві приклади. Ось деякі з них: ... Отже, ключовими поняттями теми є такі: “рівнина”, “рельєф рівнини”, “висота рівнини”.

У розділі також міститься каталог мовленнєзнавчих відомостей та умінь, необхідних для осмислення і трансформації первинного тексту.

У третьому розділі дисертації - “Експериментальне та дослідне навчання” - характеризуються проблеми, які визначили зміст і організацію експериментального та дослідного навчання. Вони, як зазначалося, пов'язані з цілями навчання і реєстром базових мовленнєзнавчих понять. Зміст програми мовленнєзнавства в VI класі може бути репрезентований таким переліком навчальних тем:

1. Слово і поняття. Ознаки поняття. Види понять (видові, родові, тематичні тощо). Визначення понять. -
2. Поняття про інформемі (тематичні поняття, які потребують поширення). Поняття про тематичні і концептуальні речення в абзацах. -
3. Способи поширення інформем у тематичному та концептуальному реченнях абзаців. -
4. Абзац. Вимоги до абзаців. Структура абзацу. Види абзаців. -
5. Поняття про компоненти тексту (тобто текстові фрагменти, які виконують певні

функції). Способи поширення інформем у тематичних і концептуальних реченнях текстових фрагментів. - 6. Поняття про види текстової інформації (тематична, концептуальна, фактуальна). - 7. Поняття про тему тексту. - Поняття про текст та його категоріальні ознаки. Категорія інформативності тексту. Способи виділення та фіксації текстової інформації. 9 - Слухання і способи виділення інформації. - 10. Категорія цілісності тексту. Поняття про типові набори компонентів змісту. Поняття про модель тексту тощо.

Експериментальне навчання проводилося в межах факультативу у середніх школах. Усього експериментальним і дослідним навчанням було охоплено 120 учнів VI класів, які працювали за програмою факультативу “Шкільне мовленнєзнавство”. У сукупності з уроками розвитку мовлення (на яких вводилися окремі мовленнєзнавчі відомості і формувалися практичні вміння) обсяг факультативу становив 48 годин. Кожне заняття починалося з уведення мовленнєзнавчих понять і демонстрації їх текстового потенціалу на матеріалі рідної мови й навчальних текстів з географії для шостого класу. Далі пропонувалися завдання та вправи для колективної роботи, зміст якої визначався післятекстовими завданнями до параграфів шкільного підручника географії.

Результати експериментального навчання представлено в таблиці:

Мовленнєзнавчі відомості та уміння	Рівень засвоєння в %		
	Побутовий матеріал	Матеріал шкільного курсу російської мови	Матеріал шкільного курсу географії
1. Розмежування родових і видових понять.	92	67-72	42-45
2. Виділення істотних ознак понять.	87-91	71-76	42-47
3. Визначення обсягів понять.	52-62	37-42	16-21
4. Визначення понять (дефініції): - впізнавання; - конструювання.	68-72 6-12	90 52-67	67-72 27-32
5. Виділення інформем у концептуальних і тематичних реченнях абзаців.	60-71	60-62	41-47
6. Визначення способів поширення тематичних і концептуальних понять.	17-21	23-24	12-17

Отже, підвищення ефективності навчання пов'язане з оволодінням мовленнєвомислительними операціями, які лежать в основі завдань. Так, наприклад, для усвідомленого визначення понять було необхідно спочатку поелементно оволодіти такими мовленнєвомислительними операціями, як визначення (аналіз структури дефініцій), знаходження родових понять, виділення істотних ознак тощо. Сукупність цих мовленнєвомислительних операцій доцільно оформляти у вигляді алгоритму - діяльнісної програми, яка забезпечує усвідомленість самостійних дій і, як наслідок, узагальнення та перенесення умінь на матеріал текстів різних шкільних предметів. У рамках дослідного навчання таке коректування забезпечило 20-24% прирощення відповідних умінь.

Основні результати дослідження подані у **висновках**.

1. Дослідження довело, що, крім традиційних засобів розвитку мовлення в школі (збагачення

словника, формування граматичної будови мовлення, оволодіння функціональними стилями і т.ін.), навчальним матеріалом на уроках розвитку мовлення має стати система мовленнєзнавчих понять, пов'язаних з усіма видами мовленнєвої діяльності.

2. Основу системи мовленнєзнавчих відомостей складають базові поняття теорії тексту та текстоутворення (текст, одиниці тексту, структура тексту, компоненти тексту, види текстової інформації, категоріальні ознаки тексту тощо) і теорії мовленнєвої комунікації, зорієнтовані на роботу з навчальними текстами, які можуть виступати об'єктами мовленнєвої діяльності (при слуханні або читанні) чи метою мовленнєвої діяльності (у процесі письма або говоріння).

3. Одним з напрямів мовленнєзнавчої підготовки учнів повинно стати оволодіння жанрами первинних і вторинних навчальних текстів.

4. Відбір і систематизація мовленнєзнавчих відомостей і умінь повинні здійснюватися з урахуванням своєрідності навчальних текстів шкільних предметів мовного і немовного циклів.

5. Основним напрямом у оволодінні мовленнєзнавчими вміннями є формування вмінь самостійного конструювання учнями діяльнісних програм на передтекстовому та текстовому етапах роботи з навчальним матеріалом.

Доцільною, на наш погляд, є подальша розробка типології навчальних текстів. Поглибленого аналізу потребує і передтекстовий етап роботи з навчальною інформацією. До перспектив дослідження слід віднести також вдосконалення програми шкільного мовленнєзнавства.

Основні положення дисертації викладено у публікаціях:

1. Контекст функционирования как основа анализа речемыслительных феноменов. - В сб. "Языковые единицы в аспекте функционирования". - Сумы, 1994. - с.30-34 (в соавторстве).
2. Школьные ответы по домашним заданиям на уроках неязыковых циклов как методический резерв развития речи. - В сб. "Вопросы функционирования русского языка и методики его преподавания". - Сумы, 1995. - с.25-31 (в соавторстве).
3. К вопросу о типах учебных текстов. - В сб. "Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка" - Сумы, 1996. - с.73-77.
4. В.Н.Мещеряков, М.С.Казанджиева и др. Основы школьного речеведения (VI-VIII и IX-XI классы). Программы. Методика. Образцы дидактического материала. - Тольятти, 1996. - 61 с.
5. Об одном способе описания "интегрированных" учебных текстов. - В сб. "Текст. Теория и методика". - Тольятти, 1996. - с.38-43.
6. Речеведческие аспекты работы с учебным текстом //Теоретичні аспекти освіти та виховання (вип.5). – Суми: Наука, КДЛУ, 1997. – с.370-374.
7. Знания о тексте как основа речевого развития школьников //Русская словесность в школах Украины. – 1998. - №2. – с.10-11.
8. О теоретических основах школьного курса речеведения //Язык и литература в школе. – 1998. - №1-2. – с.12-15.

Казанджиева М.С.

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі роботи з навчальними текстами шкільних предметів немовного циклу. - Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 - теорія і методика викладання російської мови. - Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1998.

В дисертаційному дослідженні запропоновано програму курсу шкільного мовленнєзнавства, в основу якої покладено мовленнєзнавчі відомості й уміння, що мають безпосереднє відношення до всіх видів мовленнєвої діяльності школярів. В роботі описано жанри текстів на матеріалі шкільного курсу географії для VI класу, а також методика формування мовленнєзнавчих умінь у процесі засвоєння навчальної інформації на уроках немовного циклу.

Апробація програми шкільного мовленнєзнавства здійснювалася в процесі роботи факультативу в середній школі.

Ключові слова: мовленнєзнавство, учбові тексти, компоненти текстів, діяльнісні програми,

Казанджиева М.С.

Формирование коммуникативно-речевых умений в процессе работы с учебными текстами школьных предметов неязыкового цикла. - Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 - теория и методика преподавания русского языка. - Институт педагогики АПН Украины, Киев, 1998.

В диссертационном исследовании затронуты проблемы, относящиеся к речеведению - области смежных по предмету речи наук (языкознания, логики, теории речевой коммуникации, методики преподавания русского языка), в которой осмысливаются и обобщаются все виды речевой деятельности.

Рассмотрение речеведческих проблем в качестве составной части работы по развитию речи объясняется тем, что теоретические возможности традиционных методов развития речи в школе, по сути, исчерпаны и актуальным становится изыскание новых подходов к проблеме развития речи в школе. Одним из таких подходов и может стать выявление и осмысление методических резервов, заключенных в методической системе современного школьного образования в целом.

Речеведческий аспект школьного курса родного языка не разрабатывался как самостоятельный предмет, в результате чего отдельные проблемы речеведения (деление текста на части и их озаглавливание, составление плана текста и т.п.) рассматривались как методические, вне системы речеведческих понятий и не выделялись в самостоятельный предмет обучения.

Центральным понятием школьного речеведения является текст: в процессе слушания и чтения он выступает объектом речевой деятельности, а в процессе говорения и письма - ее целью. Содержание и объем речеведения как составной части работы по развитию речи определяются теми задачами, которые решает учащийся в контексте всех видов речевой деятельности. Целью исследования и является определение речеведческих знаний и умений, которые должны содержаться в материале уроков развития речи в расчете на использование в процессе освоения учебной информации по всем школьным предметам.

В связи с этим основной задачей стал анализ учебных текстов по предметам неязыкового цикла и послетекстовых заданий к ним, а также разработка методики конструирования деятельностных программ, лежащих в основе работы с учебным текстом. В основу анализа учебных текстов в школьных учебниках географии положены структурные и композиционные эталоны, типичные наборы компонентов содержания, типичные наборы речемыслительных операций и действий, лежащих в основе каждого конкретного жанра учебных текстов, а также учебные цели, реализующиеся в деятельностных программах. На основе указанных критериев разработана

типология учебных текстов, содержащихся в школьных учебниках географии для VI-VII классов, а также описаны жанры учебных текстов. Анализ возможностей и перспектив введения речеведческих знаний подтвердил, что эти знания и умения должны формироваться либо на уроках развития речи, либо в рамках нового предмета, который можно было бы назвать школьным речеведением.

Введение в учебный обиход речеведческого материала потребовало в основу работы положить “бытовые” тексты и лишь затем - тексты школьных учебников. Такой подход обеспечил осознанное восприятие и освоение учащимися базовых речеведческих понятий (понятий о видах текстовой информации, о единицах и компонентах текста и т.д.).

Речеведческие знания, необходимые для работы с учебными текстами, и составили содержание программы речеведения для VI-VII и для IX-XI классов.

В диссертационном исследовании предложена программа курса школьного речеведения, в основе которой лежат речеведческие знания и умения, имеющие непосредственное отношение ко всем видам речевой деятельности учащихся. Базовые понятия речеведения и речеведческие темы представлены в виде трех основных блоков: “лексическое речеведение” (текстовые функции и виды слов), “логическое речеведение” (понятие, определение понятий, виды понятий, логическая структура текста), “синтаксическое речеведение” (абзац, типы абзацев, способы распространения информемного предложения абзаца), “прагматическое речеведение” (функции каждой части текста в общем ходе мысли). Основным направлением речеведческой работы является формирование умений самостоятельного конструирования учащимися деятельностных программ (“текстопорождающее речеведение”) на предтекстовом и текстовом этапах работы с учебным материалом.

Предложенная программа была проверена в ходе экспериментального обучения в гуманитарных классах средних школ. Полученные в ходе обучения результаты показали, что предложенная методика решает задачи развития речи школьников, учащийся получает возможность “видеть” текст, осознанно воспринимать и воспроизводить учебную информацию.

Повышение эффективности обучения оказалось связанным также с отработкой речемыслительных операций, лежащих в основе учебных заданий. Совокупности этих речемыслительных операций и составили в итоге деятельностные программы на предтекстовом и собственно текстовом этапах работы с учебным материалом на речеведческой основе.

Апробация программы школьного речеведения осуществлялась в процессе работы факультатива в средней школе.

Ключевые слова: речеведение, учебные тексты, компоненты текстов, деятельностные программы, речемыслительные действия и операции.

Kazandzhieva M.S.

Formation of the communicative speech skills in the process of working at academic texts belonging to the school subjects of non-linguistic orientation. - Manuscript.

The dissertation (with the rights of manuscript) for obtaining an academic degree of a Candidate of Pedagogical Sciences. Major - 13.00.02 - Methods of the Russian language teaching. - The Institute of Pedagogics by the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, 1998.

The dissertation is intended to develop a special school course aimed at perfecting pupils' speech skills. The basis of this course is made up of speech acquisition knowledge and skills. The latter are immediately connected with all kinds of pupils' speech Activity. The research paper thoroughly investigates different genres of academic texts from the Geography text - book for the sixth. The manuscript suggests the methodology of the formation of Speech skills on the basis of school subjects of non-linguistic orientation.

The effectiveness of the suggested new course was approved by the teachers who had used it.

Key words: speech acquisition, academic texts, texts components, activity programs, thought and speech provoking actions and operations.