

## Метатэкст школьнага падручніка па мове як эталон вучэбна-навуковага маўлення

Л. С. ВАСЮКОВІЧ

У сувязі з разнапланавым ужываннем адзінкі, што прыводзіць да непажаданай у навуковай сферы полісеміі, акрэслімся ў разуменні тэрміна метатэкст. Пад *метатэкстам* будзем разумець тэкст падручніка, што раскрывае, вытлумачвае сутнасць мовазнаўчых паняццяў, з'яў, адлюстроўвае лінгвістычную тэрміналогію, сістэмныя адносіны паміж тэрмінаадзінкамі.

Абавязковым элементам метатэксту выступае тэрмін як неад'емны аtryбут навуковага выказвання. Азначэнне паняцця – вядучая адзнака навуковага тэксту. Дэфініцыя выступае сэнсавым цэнтрам метатэксту, без якога вучэбная адзінка страчвае семантыка-структурную цэласнасць. Аднак азначэнне – толькі вонкавы аtryбут тэрміна. Аднак адна сукупнасць дэфініцый не выяўляе корпуса вучнёўскіх ведаў на лінгвістычным узроўні. Дэфініцыя, механічна ўзноўленая вучнем, не выступае гарантам і паказчыкам сфарміраванасці тэзаўруснага ўзроўню моўнай асобы, на якім развіваецца “гатоўнасць да інфармацыйнай і азначнай перадачы зместу чужога маўлення” [2, с. 61]. Аўтар навуковага тэксту ставіць за мэту не толькі паведаміць канкрэтныя звесткі, але і нясе адказнасць за іх лагічны, паслядоўны і доказны выклад. У такім выпадку ў навуковым маўленні арганічна спалучаюцца задачы паведамлення і вытлумачэння інфармацыі. Значыць, метатэкст школьнага падручніка, спраецываны на дыдактычную сітуацыю, павінен утрымліваць такую састаўную частку, як *тлумачальна-ілюстрацыйны кампанент*, што выступае лагічным зв'язам паміж лінгвістычнымі паняццямі і іх дыдактычным асвятленнем.

Аўтасемантычнасць, спецыфіка гэтага кампанента (у параўнанні з азначэннем як стрыжнёвым фрагментам) метатэксту выяўляецца на ўзроўні логікі, дзе сутнасна размяжоўваюцца такія паняцці, як *апісанне і азначэнне*. Апісанне ў адрозненне ад азначэння не ставіць за мэту “акрэсліць прадмет шляхам устанаўлення найбліжэйшага роду і відавочнай прыкметы. Апісанне прадмет азначае пералічыць шэраг адзнак, якія больш або менш усебакова раскрываюць яго” [3, с. 408]. Задачу прадэманстраваць прадмет навуковага паведамлення, раскрыць сутнасць прыкметы паняцця, выкласці яго змест бярэ на сябе тлумачальна-ілюстрацыйная частка.

Адрозненне гэтага элемента метатэксту ад папярэдняга блока, прадстаўленага дэфініцыяй, раскрываецца праз дыдактычныя задачы адзінкі. Як вядома, метатэкст прадугледжвае не адкрыццё, не фарміраванне навуковай тэорыі, а паведамленне інфармацыі, што набыла агульнавядомы ў межах пэўнай галіны характар. Спецыфіку гэтага кампанента якраз і складае функцыянальная двухпланавасць метатэксту, абумоўленая ўзаемадзеяннем кагнітыўнай і камунікатыўнай функцый. З аднаго боку, метатэкст школьнага падручніка ўтрымлівае канкрэтныя лінгвістычныя веды, якія падлягаюць асэнсаванню і засваенню. З другога боку, перадача інфармацыі адбываецца ў спецыфічных дыдактычных умовах: спецыяліст паведамляе навуковыя звесткі адрасату з іншым лінгвістычным “кодам”, з іншым узроўнем лінгвістычнага мыслення. Гэта вымушае аўтара метатэксту адбіраць змест і моўныя сродкі афармлення, якія забяспечваюць успрыманне і разуменне інфармацыі. Улічваючы вучэбны характар метатэксту, тлумачальна-ілюстрацыйны кампанент павінен вырашаць наступныя задачы:

а) дэталізацыя, канкрэтызацыя зместу навуковай інфармацыі, па-іншаму, прапаганда – распаўсюджванне і растлумачэнне – ведаў для чытачоў, вучняў. Значым, што маем у ўвазе менавіта папулярызацыю навуковых ведаў, прадстаўленне іх у зразумелай і даступнай форме;



б) забеспячэнне кантакту з патэнцыяльным чытачом – шляхам актыўнага дэталёвага чытання, праз даступнасць і займальнасць матэрыялу, вылучэнне ў ім асноўнай і дадатковай інфармацыі.

Змястоўнасці, дарэчнай вобразнасці, актыўнасці метатэксту служаць наступныя прыёмы зместавай і кампазіцыйнай арганізацыі тлумачальна-ілюстрацыйнага кампанента (падкрэслім, мэта гэтых прыёмаў – дапамагчы чытачу ўспрыняць, асэнсаваць і засвоіць лінгвістычныя звесткі):

1) характар вучэбнай інфармацыі пазначаны не аб'ектывавным, строга лагічным яе выкладам, а шляхам далучанасці непасрэднага спажыўца інфармацыі да працэсу спазнання, да логікі разважанняў аўтара метатэксту. Фармальна гэта выражаецца праз выкарыстанне займенніка *мы*, а таксама дзеясловаў, ужытых у форме першай асобы множнага ліку: “Аднак, слухаючы жывую гаворку, *мы заўважаем*, што гэтыя правілы не заўсёды вытрымліваюцца; “Дыялектныя словы могуць уводзіцца пісьменнікамі ў мастацкім творы для стварэння мясцовага каларыту, моўнай характарыстыкі герояў (*прыгадаем* “Палескую хроніку” І. Мележа)”;<sup>1</sup>

2) навуковая садружнасць аўтара метатэксту і рэальнага чытача абумоўліваецца, падкрэсліваецца частотнымі пытальна-рытарычнымі канструкцыямі. Гэтыя элементы метатэксту трансфармуюць нейтральна-аб'ектыўны змест у інтэлектуальную форму даступнай вучэбнай інфармацыі. Пры гэтым рытарычнае пытанне фармулюе праблему, якая тут жа знаходзіць сваё выражэнне і вырашэнне. Напрыклад: “А што мы называем словам? Слова – гэта...”; “Мы слухаем выказванне на замежнай мове, якую не ведаем. Што ж мы ў такім выпадку чуем? Маўленне”; “Якое ж месца рыторыкі сярод іншых навук?”; “Ці задумваліся вы калі-небудзь, што такое мова, як яна ўзнікла, колькі на свеце існуе моў і чаму іх так шмат?” і інш.;

3) метатэксту школьнага падручніка ўласціва семантычнае дубліраванне, дэталізацыя апорных навуковых звестак. Прагматызм гэтага прыёму праяўляецца ў чаргаванні неабходнай і залішняй, асноўнай і дадатковай інфармацыі, што падразумявае сэнсавае развіццё тэмы і яе значымых кампанентаў. Метатэкст неаднаразова дубліруе, “перагаворвае” найважнейшыя веды праз паўтарэнне, семантычную таўталогію аднаго і таго навуковага зместу.

Аўтар метатэксту вучэбнай кнігі валодае больш высокай ступенню свабоды ў выбары і падачы звестак, не звязаны жорсткай структурай інфармацыі, выступае як актыўны інтэрпрэтатар матэрыялу, адаптуючы яго да ўзроўню ведаў адрасата. Свабода аўтара выяўляецца ў кампазіцыйнай паслядоўнасці пададзенай інфармацыі, у выбары спосабаў яе структурнай арганізацыі, у свядомай арыентацыі на адпаведныя моўныя сродкі. Аўтар вольны і ў варыятыўнасці выкладу сэнсавага ядра – асноўных палажэнняў метатэксту. Улік фактару адрасата метатэксту абавязвае да дыдактычнай рэалізацыі асноўнай функцыі навуковага пазнання – вытлумачэнне вядучых характарыстык прадмета апісання. У сувязі з гэтым лексіка тлумачальна-ілюстрацыйнага кампанента метаадзінкі ўтрымлівае не толькі тэрміны, але і словы агульнанавуковыя, агульнаўжывальныя. Пры гэтым характэрныя факты менш строгага (у параўнанні з дэфінітыўным кампанентам метаадзінкі) ужывання лінгвістычнай тэрміналогіі. Менавіта ў гэтай частцы метатэксту адбываецца дыдактычная перапрацоўка ўласна навуковай інфармацыі, што знешне знаходзіць сваё выяўленне ў наступных тэндэнцыях:

а) канкрэтна-вобразная падача навуковага зместу праз актыўнае ўжыванне метафарычных, параўнальных зваротаў. Пры гэтым асноўная функцыя метатэкставых метафар і параўнанняў заключаецца ў вытлумачэнні навуковых паняццяў і з'яў, у адрозненне, напрыклад, ад мастацкіх тэкстаў, дзе гэтыя вобразныя адзінкі выконваюць эмацыянальна-экспрэсіўную задачу;

б) абавязковы пераход ад ведаў тэарэтычнага характару да дыдактычнага вытлумачэння фактаў, прыкладаў;

в) змяншэнне інфармацыі да мінімальна магчымага аб'ёму. Напрыклад: “Мова – гэта сістэма фанетычных, лексічных і граматычных адзінак, з дапамогай якіх выражаюцца думкі, пачуцці, волевыяўленне. Мова – асноўны сродак зносін паміж людзьмі” (11 клас).

Праўда, мінімалізацыя вучэбнай інфармацыі праз тлумачальна-ілюстрацыйны кампа-

<sup>1</sup> Фактычным матэрыялам для артыкула выступаюць прыклады, запазычаныя з наступных школьных падручнікаў: Гваздовіч Г.А. і інш. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 10-11 кл. агульнаадукац. школы. – Мн.: Нар. асвета, 1999; Несцяровіч В.І. і інш. Беларуская мова: падручнік для 10-11 кл. агульнаадукац. школы. – Мн.: Нар. асвета, 1999.



нент не павінна адзначна ўспрымацца як станоўчы момант. Вельмі часта гэта прыводзіць да павярхоўнага, а часам і недакладнага выкладу матэрыялу на старонках школьнага падручніка. Больш таго, сцісласць тлумачальна-інфармацыйнай часткі метаадзінкі прыводзіць да падачы навуковых звестак як загадзя вядомай, гатовай інфармацыі, якая патрабуе выключна запамінавання. Мінімальна наратыўнасць абцяжарвае цэласнасць успрымання і засваення зместу. Прычым далёка не кожны вучань здольны кампенсаваць адсутнасць вытлумачальнага кампанента, самастойна ўсвядоміць і ўзнавіць логіку разважанняў аўтара.

На нашу думку, вучэбны метатэкст у межах тлумачальна-ілюстрацыйнага кампанента можа і павінен утрымліваць элементы навукова-папулярнага выкладу матэрыялу (аднак папулярнасць вытлумачэння не павінна пераважаць у іншых кампанентах метаадзінкі). Мажліва, строгая дыферэнцыяцыя вучэбнага навуковага тэксту і яго навукова-папулярнай разнавіднасці прыводзіць да таго, што метатэкст падручніка па мове набывае негатыўныя характарыстыкі вучэбнай літаратуры – сухой, нецікавай, клішыраванай. Катэгарычнае беспадстаўнае развядзенне гэтых тэкстаў пакіне за межамі школьнага падручніка мноства набыткаў навукова-папулярнай літаратуры, якія застануцца за старонкамі вучэбных выданняў. Тым больш, што аўтары акадэмічных навуковых выданняў – напрыклад, манаграфій – пакідаюць за сабой права пацвярджаць тэарэтычныя развагі цікавымі, арыгінальнымі прыкладамі (нагадаем толькі знакамітую фразу акад. Л. Ул. Шчэрбы пра “глокую куздру”). Дарэчы, падобныя спосабы ўстанаўлення кантактаў аўтара з чытачом сугучныя традыцыям першых усходнеславянскіх граматык, для якіх характэрнымі выступалі “багатая вобразнасць, градацыя, паралелізм, мастацкая рытмічная арганізацыя, экспрэсія паэтычных этымалогій” [5, с. 37]. Гэтыя сродкі кантактавання са “спажывцом” вучэбных тэкстаў абумоўленыя дыдактычнай задачай, спраецыванай на працэс асэнсавання інфармацыі. На думку даследчыка Сохара А. М., “першым і непасрэдным вынікам добрага вытлумачэння павінна быць выяўленне сэнсу, спасціжэнне сутнасці навуковых фактаў, з’яў, працэсаў” [7, с. 121].

Такім чынам, элементы навукова-папулярнага выкладу матэрыялу дапушчальныя ў межах тлумачальна-ілюстрацыйнага кампанента, аднак наяўнасць падобных элементаў мае абмежаваны характар. Яны не павінны засланяць, тым больш нівеліраваць навуковую сутнасць апісання моўных адзінак. Пераход ад абстрактна-лагічных ведаў (тэарэтычных палажэнняў, фармулёвак правілаў, азначэнняў) да іх канкрэтызацыі адбываецца ў ілюстрацыйным кампаненце метатэксту. Значым, што гэты кампанент таксама выступае як абавязковы, стандартны для тэкставай мадэлі навуковага стылю. Аднак змест і структура гэтай метачасткі – у адрозненне ад дэфінітыўнага фрагмента тэксту – менш строгая і рэгламентаваная. Яна дапускае элементы творчай трансфармацыі ў працэсе каменціравання прыкладаў-ілюстрацый.

На нашу думку, метатэкст школьнага падручніка павінен выступаць эталонам, тыповай камунікатыўнай адзінкай вучэбна-навуковага маўлення. Зместавыя, лагічныя, моўныя характарыстыкі метаадзінкі свядома або падсвядома засвойваюцца вучнямі. Асэнсаванае запамінаанне адбываецца праз аналіз зместу і структуры адзінкі, які ў ідэале неаднаразова праводзіць настаўнік. Інтуітыўнае, спантаннае асваенне тэкставай мадэлі адбываецца ў тым выпадку, калі вучань успрымае форму і сэнс адзінкі як узор для пераймання, які служыць эталонам, стандартам для пабудовы ўласных выступленняў, адказаў на пытанні лінгвістычнай тэматыкі.

Значым: шмат якія хібы моўнага выкладання можна патлумачыць недасканаласцю метадычнага апарату падручнікаў, якія і па сённяшні дзень для многіх школьнікаў застаюцца асноўнай крыніцай вучэбнай інфармацыі. Метадычная арганізацыя матэрыялу, змест і структура падручніка патрабуюць тэарэтычнага асэнсавання і рэальнага ўдасканалення як мадэлі маўленчых паводзін вучняў у разнастайных камунікатыўных сітуацыях (напісанне ліста, водзыву, падрыхтоўка да рэпрадуктыўных і прадуктыўных формаў маўленчай дзейнасці і інш.).

Так, частотнай, “штатнай” сітуацыяй на ўроку мовы з’яўляецца вусны адказ па змесце правіла. Частка вучняў разумее гэтае заданне як максімальна поўнае, дакладнае ўзнаўленне кніжных фармулёвак. Пры гэтым ілюстрацыі да тэарэтычнага правіла альбо апускаюцца наогул, альбо прыводзяцца ў адказ на патрабаванне настаўніка, альбо прыклады паведамляюцца без іх вытлумачэння, прычым звычайна каменціраванне абмяжоўваецца толькі называннем, указаннем адпаведных моўных з’яў, паняццяў, напрыклад: *Я набыў да 1 верасня шывіткі, падручнікі, ручкі, алоўкі. Шывіткі, падручнікі, алоўкі, ручкі – гэта аднародныя члены сказа.*



Такой павярхоўна-вучэбнай сітуацыі можна пазбегнуць, калі б падручнікі па мове змяшчалі не толькі прыклады вусных і пісьмовых разбораў, узоры адказаў на канкрэтныя пытанні, але і прыводзілі алгарытм, структуру вучнёўскіх адказаў: тэарэтычнае палажэнне (правіла, азначэнне, дастасаваныя прыклады, абавязковае вытлумачэнне іх праз аналіз, супастаўленне, параўнанне, абагульненне моўных з’яў). Адпаведны каментарый да аптымальнай структуры адказаў, да іх зместу, кампазіцыі фарміруе эталон разважанняў і вучэбных дзеянняў у тыповых камунікатыўных сітуацыях. Адказы-мадэлі, што ўтрымліваюць усе неабходныя кампаненты, фарміруюць культуру вусных паведамленняў на навуковую тэму. Безумоўна, вучні павінны ўсведамляць ролю тэарэтычнага і практычнага кампанентаў у арганізацыі вусных выказванняў, набліжаючыся да зместу і структуры ідэальнага адказу, у якім стандартным элементам выступае абавязковае вытлумачэнне прыкладаў. Вучні павінны засвоіць: “Вытлумачэнне прыкладу – гэта яго аналіз, што праводзіцца дзеля таго, каб раскрыць сутнасць, пракаменціраваць, абгрунтаваць вылучанае палажэнне або падвесці да яго разумення” [4, с. 38].

Адсутнасць вытлумачэнняў-ілюстрацый прыводзіць да нядоказнасці, непаўнаты адказаў. На сённяшні дзень значная частка метатэкстаў школьнага падручніка (у прыватнасці, яго ілюстрацыйны кампанент) або зусім не ўтрымлівае прыкладаў, або толькі графічна выдзяляе іх (з дапамогай шрыфту, курсіву, падкрэслівання), пазбегаючы вытлумачэння. Гэта прыводзіць да таго, што вучні ў сваіх адказах запазычваюць лакалічнасць, лапідарнасць стылю падручнікаў, абыходзяцца без разгортвання сутнасці моўных з’яў, тым самым аддаляючыся ад структуры эталонных паведамленняў. Тыповая для школьнага падручніка сітуацыя – наяўнасць прыкладаў у метатэксце параграфа без адпаведных каментарыяў, што выяўляюць сутнасць ілюстрацый: “Звычайна слова адназначнае, але можа мець і некалькі значэнняў, тады яно называецца мнагазначным. *Напр., словы аўторак, піяніна, скроня – адназначныя, а слова ціхі – мнагазначнае*”; “Многія прадметы рэчаіснасці маюць агульныя сувязі, падабенства, што і можа стаць падставой для пераносу назвы з аднаго прадмета на другі: *сівы чалавек – сівая даўніна – сівы туман*”.

Абсалютным (на жаль, без аніякіх выключэнняў) недахопам ілюстрацыйнага кампанента вучэбных метатэкстаў выступае адсутнасць у школьных падручніках па мове ўзораў лінгвістычнага зместу. Ілюстрацыйны элемент правілаў традыцыйна забяспечваецца прыкладамі з фальклорных (прыказкі, прыметы, загадкі, народныя песні, жарты) або мастацкіх, радзей – публіцыстычных твораў. Мы расцэньваем гэта як метадалагічны, прынцыповы недагляд аўтараў падручнікаў. Як вядома, сутнасць тэрмінаў спазнаецца і раскрываецца толькі праз функцыянаванне адпаведных паняццяў у навуковых тэкстах. Сукупнасць спецыялізаваных (у нашым выпадку, лінгвістычных) тэкстаў розных аўтараў ствараюць семантычнае тэрміналагічнае поле. Успрыманне моўных фактаў і з’яў па-за навуковым кантэкстам, па-за выкарыстаннем у сістэме лінгвістычных каардынат не спрыяе асэнсаванню і засваенню тэрмінаадзінкі. Мовазнаўчы тэрмін выяўляе свае спецыфічныя адзнакі толькі ў лінгвістычным кантэксце. Як слушна зазначае Даніленка В.П., “натуральным асяроддзем для тэрміналогіі з’яўляецца мова навукі” [1, с. 65]. З гэтай прычыны дэманстрацыя адметных характарыстык у лінгвістычным рэчышчы, выяўленне спецыфікі моўных з’яў у кантэксце мовазнаўчага характару – задача складальнікаў школьных і вузаўскіх вучэбных кніг. У адваротным выпадку неразмежаванне адной і той жа моўнай з’явы ў розных тэкстах (мастацкага, навуковага, публіцыстычнага, гутарковага стыляў) прыводзіць да недыферэнцыраванага ўжывання слова, словазлучэння, перакрэслівае набывці функцыянальнай стылістыкі.

Спынімся на такім аўтаномным кампаненце, як **графічнае афармленне метатэксту** падручніка. Візуальная рэальнасць тэксту складае сутнасны элемент вучэбнай камунікацыі. Як справядліва адзначаюць Т.М. Нікалаева і Б.А. Успенскі, выключанасць “пазалінгвістычных дадзеных пазбаўляе вельмі істотнай інфармацыі – настолькі значнай, што ў пэўных выпадках тэкст без іх наогул можа быць не зразумелы” [6, с. 63].

Нагадаем: аўтар вучэбнага тэксту знаходзіцца пад дыдактычным “прэсінгам” фактару адрасата. Аўтар, перадаючы адпаведную лінгвістычную інфармацыю, павінен клапаціцца пра адэкватнасць успрымання тэксту. Першасная задача – паведаміць навуковую інфармацыю даступна, зразумела, адаптуючы яе да лінгвістычнага і агульнага ўзроўню адрасата – дапаў-



няецца вырашэннем праблемы канцэптуальнай арганізацыі ведаў. Спосаб, структура прадстаўлення ведаў таксама залежаць ад характарыстык адрасата паведамлення. Трэба пагадзіцца з тым, што “навуковыя тэксты ў рознай ступені “ідуць насустрач чытачу” (Н.Б. Мячкоўская). Так, аўтар манаграфічнага даследавання, найперш дбаючы пра належны тэрэтычны ўзровень выдання, абыходзіцца традыцыйным, класічным наборам графічнага афармлення твора: загаловак тэксту, назвы асобных структурных частак, анатацыя, рэферат, паказальнік, уводзіны, заключэнне, спіс літаратуры і г.д. Аўтар вучэбнага метатэксту, вырашаючы дыдактычныя задачы, вымушаны прадумаваць сродкі рэалізацыі фатычнай функцыі, прыёмы ўздзеяння на лінгвістычную свядомасць пачынаючага мовазнаўца.

Дапамагчы ўспрыняць, зрабіць даступнай, адпаведным чынам ранжыраваць кагнітыўную інфармацыю закліканы спосабы графічнай прэзентацыі вучэбнага матэрыялу: назвы параграфу, падзел тэксту на абзацы, вылучэнне рубрык. Дапаўняюць падобную сегментацыю вучэбных тэкстаў розныя параграфемныя элементы: курсіў, тлусты шрыфт, разрадка, словы, словазлучэнні, узятыя ў двукоссе, выкарыстанне цытат і г.д.

Значым, што графічныя сродкі афармлення зместу самі па сабе, без удзелу вербальных інфармацыйных элементаў, не маюць самастойнага значэння. Узаемадзейнічаючы з лінгвістычнымі сродкамі, акцэнтуючы ўвагу на ўнутранай арганізацыі матэрыялу, яны семантызуюць форму, скіроўваючы яе на сутнасную задачу: аблегчыць успрыманне адрасатам зместу інфармацыі. Такім чынам, метатэкст, выконваючы дыдактычныя задачы, максімальна набліжаецца да чытача не толькі сваёй лексіка-сінтаксічнай, але і графічнай арганізацыяй. Аднак надзвычай важна, каб гэтае “набліжэнне да чытача” асэнсоўваў спажывец інфармацыі. Інакш тэкставыя камунікатыўныя намеры аўтара, падмацаваныя і прадубліраваныя графічнымі сродкамі, застануцца нерэалізаванымі, не расчытанымі адрасатам. Так, ніводны з падручнікаў на сённяшні дзень не змяшчае інфармацыі, як з дапамогай графічных сродкаў мець дадатковыя арыенціры ў размежаванні інфармацыі, яе сэнсавым напаўненні. Больш таго, ніводная вучэбная кніга не ўключае ва ўмоўныя абазначэнні прыёмы шрыфтавых і акцэнтаваных выдзяленняў (курсіў, разрадка і г.д.).

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

Частотным сродкам параграфемнай маркіроўкі тэксту выступае двукоссе. Двукоссе – у параўнанні з класічнымі знакамі прыпынку (кропка, коска, працяжнік, радзей – пыталнік) – выступае як поліфункцыянальны графічны сродак. Так, традыцыйнае выкарыстанне гэтага знака рэалізуецца пры адпаведным афармленні простае мовы, цытат. Пры нетрадыцыйным ужыванні двукоссе можа выступаць як графічнае абрамленне слоў, прагматычны кампанент лексічнага значэння якіх пераасэнсоўваецца аўтарам, атрымлівае дадатковую вобразную або стылістычную нагрукку. Дастаткова распаўсюджаныя выпадкі ўжывання двукосся для слоў, у якіх сэнсавы акцэнт перанесены з лагічна-рацыянальнага на стылістычна-афарбаваны элемент: “Калі двукроп’е выкарыстоўваецца як раздзяляльны знак паміж словамі аўтара і простае мовы, тады перад імі вытрымліваецца паўза, адбываецца як бы “злом голасу”; “Спачатку існавала толькі вуснае маўленне, потым ... пачалі “пераводзіць” гук у літару”; “Не пад націскам (у слабай пазіцыі) галосныя... вымаўляюцца даволі выразна; скарачэнне іх да непазнавальнасці, “глытанне” іх недапушчальнае”; “Асноўны “інвентар” графікі – гэта літары, умоўна выкарыстоўваюцца абавязковага “арфаграфічнага кантролю”; “Стылістычна афарбаваныя словы выкарыстоўваюцца на фоне стылістычна нейтральных як “вышэйшыя” або “ніжэйшыя”; “Норма... рэгулюе ўзнаўленне “готовых узораў”; “Навукова-вучэбны падстыль займае прамежкавае становішча паміж уласна навуковым і навукова-папулярным: ён не такі “строгі”, як першы, і не такі “захапляльны”, як другі”; “Калі суразмоўца гаворыць фанетычна правільна, то мы ўсю ўвагу звяртаем на сэнс сказанага, у процілеглым выпадку пачынаем “лічыць” дапушчаныя памылкі”; “Рыторыка раскрывае і “сакрэты” дзелавых, прафесійных кантактаў”.



У прыведзеных прыкладах словы, ужытыя ў двукоссі, дэманструюць выкарыстанне ў навуковым ужытку канататыўна афарбаваных адзінак. Аўтар усведамляе “ненавуковы статус” выслоўяў ва ўмовах метатэксту і афармляе іх з дапамогай двукосся, тым самым настойваючы на кантэкстуальнай “прапісцы” слова ў навуковым тэксце. Значым нешматлікасць і пажаданасць уключэння ў вучэбныя метатэксты невербальнай інфармацыі. Табліцы, схемы, умоўныя графічныя запісы дазваляюць рацыянальна, кампактна размясціць матэрыял. Пры гэтым узрастае роля зрокавага ўспрымання. У абодвух варыянтах выкарыстання нагляднасці (як матэрыял, што люструе вербальны змест, і як самастойны інфармацыйны блок) метадычна мэтазгодна суправаджаць гэтую форму падачы звестак лінгвістычным каментарыем або сістэмай пытанняў для назіранняў і абагульненняў.

Дыдактычны патэнцыял традыцыйных графічных сродкаў (якія, на жаль, не задзейнічаны ў сучасных падручніках па мове) павінен быць скіраваны на тое, каб:

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

— рэалізаваць прыём кампазіцыйнага, прагматычна абумоўленага члянэння метаадзінкі, вылучэння сэнсава значымых блокаў на фоне інфармацыйна перагружанага матэрыялу;

— надаць належную ўвагу знешняй арганізацыі метатэксту, акцэнтуючы ўвагу на графічных сродках, што выступаюць сэнсавымі арыенцірамі для маркіроўкі пераходу да новай тэмы, падзел тэксту на абзацы, мікратэмы;

— забяспечваць мэтанакіраванасць успрымання зместу навуковай інфармацыі, вылучаць сэнсава-камунікатыўныя цэнтры, актывізуючы ўвагу і падтрымліваючы цікавасць адрасата.

Такім чынам, аўтары школьных падручнікаў павінны асэнсавана і рацыянальна выкарыстоўваць дыдактычны патэнцыял графічных сродкаў для афармлення метатэкстаў. Навуковы тэкст валодае немалымі магчымасцямі рэалізацыі зместу на графічным узроўні. Важна пры гэтым захаваць тэндэнцыю выкарыстання паралінгвістычных сродкаў у якасці сэнсавых арыенціраў. Адпаведна падручнікі павінны ўтрымліваць матэрыял для азнаямлення з асновамі “графічнай граматы”, заарыентаванай на глыбокае і дэталёвае разуменне вучэбных тэкстаў.

Абавязковым інфармацыйным кампанентам вучэбнага метатэксту выступае *заклучная частка*.

Метатэкст сучаснага школьнага падручніка, на жаль, як правіла, ігнаруе заключным элементам тэксту як цэласнай камунікатыўнай адзінкі – заключэннем, у якім спісла падагульняюцца вынікі лінгвістычных назіранняў і разважанняў. Наяўнасць вывадаў-абагульненняў – адзінкавыя выпадкі на старонках школьных падручнікаў (пры гэтым “эксплуатуецца” адна і тая ж маўленчая формула *такім чынам*). Напрыклад: *Такім чынам*, паміж усімі раздзеламі мовазнаўства існуе самая цесная сувязь; *Такім чынам*, сам па сабе гук ніякага сэнсу і лексічнага значэння не мае, але ўскосна ён звязаны са значэннем; *Такім чынам*, маўленне можа праяўляцца ў вуснай і пісьмовай формах, успрымацца на слых або зрокава; *Такім чынам*, рыторыка вучыць правільнаму і прыгожаму маўленню. Пераважная большасць правілаў, змешчаных у вучэбных кнігах, заканчваецца, аднак, уласна прыкладамі, пры гэтым ігнаруецца “культ вываду” (Траянская Е.С.), абумоўлены камунікатыўнай устаноўкай на актывізацыю ўвагі адрасата да вынікаў пазнавальнай дзейнасці.

Наяўнасць вывадаў – абавязковы элемент любога лагічнага выказвання. Заклучная частка звычайна абагульняе, падсумоўвае пададзеныя звесткі. Яна кампазіцыйна абрамляе, структурыруе тэкст, сутнасна і фармальна замыкае інфармацыйны блок. Нягледзячы на тое, што ў сэнсава-семантычным плане аб’ём інфармацыі не пашыраецца, заключэнне імпліцыруе веды, скіроўвае і акцэнтуюе ўвагу адрасата на галоўным. Наяўнасць заключнай часткі “дысцыплінуе” выказванне вучня. Незахаванасць маркіраваных межаў тэксту вядзе да таго, што паведамленне не пакідае ўражання цэласнасці, структурнай арганізаванасці, скандэнсаванасці інфармацыі. Адпаведна тыповай з’яўляецца сітуацыя, пад час якой прыходзіцца ўдакладняць: “Вы закончылі свой адказ?”, “У Вас усё?” і г.д.



Метатэкст школьнага падручніка як эталон выказвання на лінгвістычную тэму ў заключнай частцы павінен сканцэнтравана ўзнаўляць найбольш істотную інфармацыю, выкіроўваць увагу на асноўныя палажэнні. Ролю маўленчых формул, што ідэнтыфікуюць вывад, могуць выконваць наступныя адзінкі: *такім чынам, прааналізаваныя факты сведчаць, як бачым, са сказанага вынікае, у заключэнні падкрэслім (адзначым), можна сцвярджаць, падвядзём вынікі, прыходзім да вываду, што ... і інш.* Значыць, фармулёўкай вывадаў мы ўзнаўляем і завяршаем лагічны ланцужок аўтарскіх назіранняў і разважанняў, маркіруем знешнія межы выказвання.

Такім чынам, метатэкст падручніка як эталон вучэбна-навуковага маўлення павінен утрымліваць асноўныя тыповыя кампаненты:

- **азначэнне як кампанент метатэксту;**
- **тлумачальна-ілюстрацыйная частка;**
- **заклучэнне як элемент пабудовы метаадзінкі.**

Рэалізацыя адзначаных элементаў спрыяе вырашэнню камунікатыўных задач – прэзентацыі інфармацыі і яе адэкватнаму ўспрымання і разуменню адрасатам. Пабудова метатэксту як цэласнай камунікатыўнай адзінкі забяспечвае матываваны экстралінгвістычны фон паведамлення, паслядоўнае, лагічнае разгортванне тэмы параграфа, яе інфармацыйных і ілюстрацыйных магчымасцей, утрымлівае аргументаванае вытлумачэнне. Вербальная семантыка-сэнсавая структура тэксту павінна дубліравацца графічнымі сродкамі афармлення матэрыялу.

Пры падачы вядучых, апорных тэрмінаў варта кіравацца традыцыйнымі, выверанымі дэфініцыямі, ажыццяўляючы адбор з пазіцый экстралінгвістычных (аўтарытэтнасць навуковых крыніц, аспекты найноўшых даследаванняў, даступнасць фармулёвак для вучняў) і лінгвістычных крытэрыяў (месца тэрміна ў моўнай сістэме, улік яго міжмоўных стасункаў, адпаведнасць формуле азначэння паняцця з улікам родавых і відавых адзнак тэрмінаадзінкі). Карэктароўка азначэння складальнікам падручніка можа адбывацца толькі ў межах адэкватнасці зместу, паўнаты і дакладнасці паняцця.

Метатэкст школьнага падручніка па мове павінен выступаць эталонам навуковага паведамлення, дэманстраваць асноўныя параметры зместавых і кампазіцыйных характарыстык, уніфікаваны падыход да адбору апорных родавых і відавых прымет, неабходных і дастатковых для належнай рэпрэзентацыі тэрмінаадзінкі.

**Abstract.** The typical components of the structure of the metatext of the school textbook (the definition of the linguistic concept, the explanatory and illustrative element, conclusion as a part of the educational and scientific statement) are analyzed.

### Літаратура

1. В. П. Даниленко, *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*, Москва, Наука, 1977.
2. Ю. Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, Москва, Наука, 1987.
3. Н. И. Кондаков, *Логический словарь-справочник*, Москва, Наука, 1975.
4. Т. А. Ладъженская, *Культура устного ответа*, «Русский язык в школе», № 3 (1976), С. 36–43.
5. Н. Б. Мечковская, *О средствах представления лингвистического содержания в восточнославянских грамматиках XVI-XVII вв.*, Русский язык: Межведомственный сборник, вып. 2, Минск, БГУ, 1992, С. 28–38.
6. Т. М. Николаева, Б. А. Успенский, *Языкознание и паралингвистика*, Лингвистические исследования по общей и славянской типологии, Москва, 1966, С. 58–66.
7. А. М. Сохор, *Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции*, Москва, Педагогика, 1988.