

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

by organising and transforming space, by creating structures out of dispersed elements. According to H. Hohensee-Ciszewska such an attitude helps the pupils develop inner discipline and imagination for various situations, specified visions and their material representations. She finds the contemporary artistic education, based on the traditional understanding of the arts (that is drawing, painting, sculpting, manufacturing of decorative elements) insufficient, too narrow, so she proposes that it should be broadened to all human activity in terms of “reflection”. In her opinion “reflection” should be the main motive power of art which, in turn, influencing artistic education, enabling the student to look critically at par-

ticipation in culture, should be a strengthening factor for the innate ability of artistic perception and it should give deeper meanings to artistic works, integrate human cognition and emotional participation in acts of creation. Finally the idea of “reflection” should be helpful in informing what the artistic culture is, how it is related to the process of creation, how a creative concept comes into being through the means of artistic expression and how it did in the past. According to the above conception creative activity should be exploited in forming attitudes to the artistic value of works, artistic skills and hard work over fashioning one’s own character (com. 1982 and 1988).

*Олеся Любашенко, кандидат педагогічних наук, доцент Інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті представлено теоретико-методологічні засади навчання репродуктивних та інтерпретаційних форм діяльності україномовних студентів шляхом побудови лінгводидактичних стратегій. Автор пропонує тактики текстотворення відповідно до видів мовленнєвої діяльності.

Постановка проблеми. Проектування мети навчання української мови у вищому навчальному закладі обумовлюється необхідністю оволодіння всіма видами мовлення: аудіюванням, діалогічним та монологічним продукуванням тексту, читанням. Актуальним для студентів, які вивчали українську мову в середній загальноосвітній школі, є також вивчення мовних явищ не лише з метою практичного використання у повсякденному житті, але й для накопичення мовних та мовленнєвих знань, умінь та навичок у професійній сфері. Текстово-комунікативну діяльність як мету навчання української мови, можна розглядати залежно від міри прояву суб’єктивного в текстотворенні: як репродуктивну або інтерпретаційну. Попередньою умовою створення такого тексту є актуалізація тезаурусу та досвіду мовлення в певній ситуації. Природна мова виступає в ролі основної на рівні як звичайного спілкування, так і продукування навчального тексту. Оскільки субстратегії розуміння у студентському віці вже засвоєні до автоматизму, то основні зусилля студента спрямовані на реалізацію стратегії діяльності – вироблення зв’язного тексту.

Метою репродуктивного текстотворення Р. Барт визначив “тип текстів для читання”, основним акцентом яких є взаємозв’язок висловлювань, критерії детермінації і причинно-наслідковий зв’язок [1, 415]. Вони розраховані на відтворення та аналіз, тому є текстами репродуктивного типу в комунікативній ситуації, обмеженій навчальною аудиторією. Зазвичай тексти репродуктивного характеру залишають студентів байдужими щодо предмету мовлення. Однак загальновідомим є методичний принцип, який забезпечує продуктивність творчої діяльності, забезпечує співвідношення між навчальною інформацією та особистим ставленням до неї суб’єкта навчання. Він має цілий набір механізмів реагування на мовленнєву ситуацію, які дозволяють обирати йому ті діяльніші стратегії, що відповідають його ставленню до предмету вивчення. Пріоритетність тактик зумовлюється включенням настроїв і почуттів, які викликає текстовий смисл. Компенсаційні субстратегії відіграють важливу роль саме при створенні тексту, який викликає особливе, емоційно забарвлене ставлення, а також у тому

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

разі, якщо при його побудові виникли перешкоди й ускладнення, коли не всі операції діяльності були несвідомими, не все далось легко.

На відміну від репродуктивних текстів, результатом інтерпретаційного текстотворення є “тексти для письма”, за термінологією Р. Барта, які вимагають творчої переробки, модифікації, доповнення і творяться в комунікативній ситуації, де необхідне пригадування реальних життєвих подій та активне застосування субстратегій пам’яті. Такі тексти можна вважати інтерпретаційними, бо вони мають стійкий пункт відліку – точку зору студента на модель ситуації, закріпленої у досвіді особистості, і мають чітко виражені рольові характеристики. Навчальний текст цього типу має створюватися як модель цілісної мовленнєвої ситуації. Це визначає певну суб’єктивність тексту як процесу відображення ситуації, оскільки будь-яка діяльність із вибору компонентів є суб’єктивною. Хоча, як вважають дослідники прагматики та семантики тексту Є. Тарасов та О. Новиков, така суб’єктивна діяльність здійснюється за об’єктивними правилами та згідно з культурними нормами [5; 7].

Методисти часто не враховують, що просте завдання розповісти про свою сім’ю не викличе жодних творчих зусиль студента: такий текст виявиться набором стандартних висловлювань, які не свідчать про високий рівень володіння мовою. О.О. Леонтьєв зазначав із цього приводу: “Нагадаємо, що діяльність характеризується певним мотивом, певною метою Все, що ми говоримо в повсякденному житті, ми говоримо чомусь (мотив) і навіщо (мета) По суті, за наявності даного мотиву, мети, обставин діяльності ми не можемо не сказати сказаного” [4, 155]. Якщо метою є текст, створений для певних життєвих умов, то слід змодельовати чинники, які керують діями студента в реальній життєвій ситуації. Стратегія продукування тексту у вищому навчальному закладі задає такі внутрішні та зовнішні обставини через моделювання професійних та життєвих умов комунікації, у яких студент буде змушений використати створюваний текст (наприклад, шляхом моделювання ділової наради, конференції, службового конфлікту тощо). Викладач може в цьому процесі відкоригувати вербальні форми, необхідні для створення тексту.

Створення моделі ситуації й занурення студента в умови необхідності створення тексту є основною метою застосування стратегій продукування інтерпретаційного тексту. Таким чином, модель ситуації продукування інтерпретаційного тексту включає три складові:

- екстралінгвістичну (навчальну ситуацію, яка

зумовлює акт навчальної комунікації);

- психологічну (ставлення студента до процесу продукування тексту);

- лінгвістичну (сам текст як мовно-мовленнєву єдність).

Прикладом таких ситуацій може бути фрагмент захисної промови, створюваний студентами юридичного факультету, бесіда адвоката з підзахисним, допит свідків тощо. Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає утворення складної знакової структури, яка, з одного боку, є цілісною одиницею спілкування, а з іншого – утворює систему смислових елементів, які поєднані з метою повного відтворення реальної ситуації, у якій діяльність зі створення тексту є необхідною і вмотивованою. Загальний задум, вербальна та композиційна оформленість такого тексту обумовлені не штучно заданими умовами, а диктатом дійсності, в якій доводиться перебувати правникам. Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає програму дій для засвоєння мовленнєвої ситуації шляхом перенесення мовця (студента) у запропоновані обставини. Мовленнєві дії слід виконувати у ролі героя ситуації. Мовленнєва ситуація у процесі засвоєння і в процесі закріплення лінгвістичних знань є похідною від завдання спілкування, від тієї ситуації, до якої потрапляє мовець у житті. Можна твердити, що в цьому випадку мовленнєва ситуація залежить від діяльнісної ситуації, до якої, крім параметрів часу, місця та суб’єкта, входять мотив, мета, ряд особистісно-психологічних характеристик комунікації, тема спілкування, статусно-рольові характеристики.

Цілком природним є припущення, що студент має свою модель ситуації, в умовах якої повинен створити текст. Тому попередньо слід визначити міру узгодженого розуміння мовленнєвої ситуації. Субстратегія пам’яті відновлює когнітивні уявлення про події, особи, дії, ситуацію, яку слід відтворити в тексті. Зокрема завдання “розповісти, як дістатися аеропорту” матиме свої ситуативні особливості залежно від адресата мовлення (приміром, українця або іноземця), часових обмежень мовлення (короткого повідомлення в момент, коли адресат зупинив таксі чи розширеного/повідомлення, не обмеженого часом), а також власним досвідом мовлення в цій ситуації. Використовуючи ту чи іншу лексику, студент позначить ті чи інші об’єкти, їх якості та відношення, тобто той план дійсності, який постає за мовленням (денотатний план). Вибір слів, синтаксичних конструкцій буде успішним, якщо здійснюватиметься відповідно до ситуації, “в рамках якої вони з’являються: будь-яку, навіть найбільш ба-

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

гатовану фразу супроводжує дещо, яке перебуває поза нею (контекст, жест, спогад) і яке підказує нам, яким чином ми повинні її розуміти...” [1, 353].

Визначальним внутрішнім чинником відмінності між процесами продукування двох типів текстів є оцінка моделі мовленнєвої діяльності як відповідної до рольових очікувань. У випадку створення інтерпретаційного тексту студент передовсім виконує функцію суб’єкта рольових очікувань: від нього чекають мовленнєвої ролі судді, арбітра цивільної справи, адвоката тощо. Натомість репродуктивний текст складається безсторонньо, “не від імені”: студент, який будує текст через модель життєвої ситуації, виконує пряму функцію носія рольових очікувань. Дослідники мовлення як діяльності стверджують, що “у випадку, коли досліджується текст, що виникає в межах вербального спілкування особистостей, що взаємодіють, з’являється необхідність враховувати норми, які регулюють взаємодію членів суспільства”, [6, 121]. Створення тексту бесіди, переривання співрозмовника буде залежати від соціального статусу цього співрозмовника, ставлення до нього інших мовців, норм, які дозволяють або забороняють певні мовленнєві дії. Наприклад, стратегія продукування тексту бесіди про способи охорони й раціонального використання природних ресурсів, яка пропонується як навчальне завдання для студентів географічного факультету, передбачатиме вибір тактик, що відповідають певній рольовій діяльності: мовлення представників організацій природоохоронного профілю, підприємців-природокористувачів, екологів, ландшафтознавців, звичайних громадян.

За критеріями репродукування та інтерпретації, які є ознаками діяльності, основними типами текстової діяльності визнаються повідомлення, опис та пояснення [2, 59]. Це певною мірою узгоджується із традиційними в дидактиці формами текстотворення: описом, розповіддю, роздумом. Як стверджує Т. Донченко, відмінність між ними полягає в тому, що “в описі говориться про одночасні ознаки предмета, в розповіді – про послідовні в часі події, в роздумі – про причини якостей і явищ” [3, 28]. У середній школі зміст опису і розповіді окреслюють як навколишню дійсність, а зміст роздуму – як зв’язки між предметами і явищами, які виявляються людиною. До описів належать описи місця, стану середовища, стану людини; розповіді в основному містять інформацію про послідовні події; роздуми виявляють зв’язки між предметами і явищами, дають оцінку дійсності [3, 30 – 31]. М. Брандес кваліфікує тексти опису та роздуму (розмірковування) як ком-

позиційно-мовленнєві форми, тобто надає їм жанрово-стильових ознак [2]. Навчання української мови студентів на основі стратегій дозволяє розширити можливості текстотворення завдяки засвоєнню різних типів репродуктивної та інтерпретаційної діяльності. На основі зростання суб’єктивного втручання у зміст та форму тексту і виконання очікуваної комунікативної ролі, за критеріями репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення тексти поділяються на повідомлення, переказ, опис, роздум, пояснення [8].

Повідомлення – текст, який призначений для передавання адресатові відомостей про щось, що відбулося чи буде відбуватися. Такий текст має обмежене комунікативне завдання – довести до відома, отже, здійснюється як послідовність репродуктивних дій. Він може бути створений у науковому стилі (наукове повідомлення), в офіційно-діловому (оголошення, інформаційний лист), у публіцистичному (стаття, комюніке). У більшості випадків повідомлення позбавлені емоційно-суб’єктивного забарвлення, легко схематизуються і містять сталі словосполучення. Тому студенти можуть легко навчитися створювати стереотипний початок повідомлення або вибирати його із запропонованих (наприклад, “Хочемо поінформувати Вас...”, “Сьогодні президент компанії оголосив...”, “З приємністю повідомляємо...”). У повідомленнях часто містяться вказівки на часові та просторові умови подій (“П’ятого листопада в Києві відбувся мітинг...”, “На початку року загальними зборами персоналу було прийняте рішення...”).

Найпоширенішим типом репродуктивного текстотворення у ВНЗ, як і в школі, залишається переказ прослуханого або прочитаного. Складність цього продуктивного типу мовлення для студента полягає у подоланні дефіциту потрібних для передавання змісту мовних засобів і в реалізації комунікативної мети – домогтися повного сприйняття та розуміння переказаного партнером у спілкуванні. Тому уміння та навички мають вироблятися у плані розширення лексичної бази за рахунок одиниць різних функціональних стилів, перефразування, застосування різних синтаксичних конструкцій, використання узагальнень замість конкретних смислових одиниць.

Інтерпретаційне та репродуктивне текстотворення проявляється також у типах текстів, які традиційно прийнято ділити на описи та роздуми. Описові тексти в цілому характеризуються лінійним зв’язком між самостійними висловлюваннями і їхніми частинами, частим вживанням сурядних синтаксичних конструкцій, або приєднаних елементів речення. У текстах, які містять

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

статистичні дані (зокрема у звітах) доцільно вживати неповні речення (Наприклад: “Приріст населення міста становив минулого року 0,9%. За три місяці поточного року – на 0,2% більше”). Для описів характерне вживання різних дієслівних форм, ускладнюючі компоненти речення-висловлювання, які часто виражають часові, просторові відношення (“простежуючи фінансові звіти установи за останній поточний рік...”, “слід брати до уваги звітність за попередній період”, “з укладеної угоди випливає”). У стратегіях навчання української мови на неспеціальних факультетах слід проектувати опис не лише як мету навчання комунікативно-текстової діяльності, але і як метод наукового пізнання. Якщо опис предмета чи особистості належить до діяльності, вже існуючої у практичному мовленнєвому досвіді студента, то опис явища як наукового факту, опис закону або теорії постає як нова діяльність. До програми тактик опанування цією діяльністю слід уводити дії та операції, передбачені у діяльнісних схемах Л. Пермінової [8, 130 – 131]. Для опису явища як наукового факту такі тактики мають обіймати: опис явища в уже відомих для студента мовних одиницях, введення нових термінів, кількісних та якісних характеристик, опис явища із використанням нововведених мовних одиниць, формулювання закономірностей, тлумачення явища з погляду певної теорії, концепції. Для опису фізичних, хімічних, біологічних, математичних законів тактики містять: формулювання, зазначення меж застосування закону, мовленнєве відображення умов застосування закону. Для опису теорії студентам слід уміти здійснювати: мовленнєве узагальнення предмета вивчення теорії, виділення групи її основних понять, використання в мовленні засобів логіки, визначення меж застосування теорії.

Описові тексти такого типу мають для студентів більшу міру інформативності; їх творення в смисловому та структурно-граматичному планах відбувається як репродуктивне, оскільки не передбачає занурення в життєву ситуацію і виконання певної статусної ролі комуніканта. Однак опис може мати інтерпретаційні характеристики, якщо він входить до складу пояснення.

Пояснення – текст, який чітко орієнтований на виконання комунікативної ролі: пояснення буде різним для дитини, фахівця, колеги, широкого загалу тощо. Крім того, пояснювати можна структуру, функції, зв’язки та значення предметів, явищ. Навчити студента пояснювати причинно-наслідкові зв’язки, дію законів, виникнення закономірностей неможливо без пояснення самих засобів пояснення та опису. Текст пояснення пов’язаний із виділенням суттєвих сторін явища, але

одночасно до нього належать репродуктивні тексти переказу та опису. Саме відсутність такої єдності призводить до висновку, коли про когось говорять: “знає, але не вміє пояснити”. Тому для створення тексту пояснення необхідно: сформулювати основні положення, переказати необхідний мінімум інформації, описати явища, закони, теорії, а також сформулювати висновки.

Для роздумів властиве вживання причинно-наслідкових зв’язків, які синтаксично оформляються в підрядних конструкціях умови або причини, наслідку або допустовості, що не є характерним для текстів-описів та текстів-переказів. Роздуми залежать від психологічних особливостей і є інтерпретаційними текстами, оскільки суб’єктивно відображають явище, проблему, подію. Мовленнєве втілення роздуму безпосередньо залежить від струнності і послідовності мислення студента. Однак велике значення має і набір мовних одиниць, умінь будувати складні висловлювання, поєднувати окремі висловлювання в єдине ціле. Текст роздуму може включати перекази, описи та пояснення. Наукова стаття, виступ на конференції можуть бути у формі роздуму і складатися із пов’язаних між собою загальних і конкретних суджень, присвячених певній проблемі, темі. Для роздуму важлива логічна послідовність висловлювань, розвиток міркування індуктивним чи дедуктивним шляхом. Жанровими формами роздуму можуть виступати доведення та спростування в тексті, дискусії, підбиття підсумків у заключному слові або офіційно-ділових документах (звітах, доповідних записках, службових листах-переконаваннях).

Продуктування текстів репродуктивного характеру (зокрема переказу, опису) організується за допомогою завдань на:

- формулювання теми тексту;
- уникнення детальності в описах, або, навпаки, долучення якомога більшої кількості деталей;
- переорієнтування тексту в різних комунікативних умовах (переказ для слухача-фахівця, для відповіді на іспиті; опис явища, події, особи в розмові з колегою, для ознайомлення слухачів-нефахівців тощо).

Викладач може вимагати запису ключових слів, необхідних для репродуктивного тексту при прослуховуванні або прочитанні, створення плану тексту або запису тільки фактичної інформації (дат, власних назв). Необхідно враховувати, що головне навантаження в репродуктивній діяльності припадає на відтворювальну пам’ять, тому залучення субстратегій пам’яті можна забезпечувати завданнями на запам’ятовування окремих епізодів тексту.

НАВЧАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ТЕКСТОТВОРЕННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Методи навчання інтерпретаційного тексту залежать від типу тексту, але, крім того, й від досвіду творчої діяльності продукування текстів. Щодо створення репродуктивного тексту, то в знайомих комунікативних ситуаціях воно не становить для студентів значних труднощів. Тому варто проектувати в стратегії нові умови текстотворення. Наприклад, вводити дії та операції не лише з відтворенням визначень, формулювань та правил, до чого студенти звикли в середній школі, а з репродукуванням діалогу, полеміки, бесіди кількох осіб на професійні теми. Це дасть змогу студентам застосувати наявні діяльнісні знання в новій для них ситуації.

Показниками таких параметрів діяльності можуть виступати: відбір слів та словосполучень для висловлювань, визначення та побудова ієрархії рівнів висловлювання відповідно до предметів висловлювання; структурна логіка змісту мовлення, комплексний характер мислення, що виражається у мовленні, зв'язність висловлювання.

За таких умов навчальне текстотворення дозволить студентам відчувати себе одночасно авторами власних різностильових текстів та інтерпретаторами чужих текстів, використаних у навчальних цілях. Навчальні цілі, своєю чергою, програмуватимуть тематику, форму та наповнення навчальних текстів для наближення суб'єктів навчання до реалізації комунікативної програми.

2. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков). Учеб. пособ.-2-е изд., испр., доп.* – М.: Высш. шк., 1990. – 320 с.

4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд 2-е. – М: Едиториал УРСС. 2003. – 216 с.

5. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М: Наука, 1983. – 213 с.

6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 327 с.

7. Тарасов Е.Ф. Письменный текст как превращенная форма речевого общения // Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. – М.: Наука, 1983. – С. 241 – 243.

8. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

- що саме об'єктивно показує студент у тексті, наскільки повно відтворює ситуацію, як обмежує денотатну сферу тексту, як окреслює контекст;
- який характер відображення такої ситуації, чи правильно обрані стиліові параметри тексту, чи адекватно передано смисл;

[illegible]

В КОЖНІЙ ФРАЗІ – ДУМКА

Михайло Драгоманов
публіцист, історик, літературознавець, фольклорист,
економіст, філософ, громадський діяч

[illegible]