

Таким є перелік найважливіших специфічних вимог до шкільного підручника з літератури, рівень реалізації яких оцінюється в процесі рецензування. Вважаємо, що наявність у навчальній книжці тих чи інших ознак є вагомою підставою для виокремлення з-поміж інших, адже вони бодай на крок, але наближають нас до створення підручника нового покоління, який стане для вчителя “дорожньою картою”, а для учня самовчителем з особистісного і читачького розвитку.

Мови національних меншин

Бакуліна Н. В., Курач Л. І., Фідкевич О. Л.

Компетентнісно орієнтовані підручники з мов національних меншин покликані представити варіанти реалізації нових підходів до вивчення мов, насамперед нового співвідношення теорії та практики в навчанні, сприяння впровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності учнів.

Утім, наукові експерти і громадські діячі наголошують на тому, що процес створення як українського підручника в цілому, так і підручників із мов національних меншин потребує системного удосконалення. Ці потреби пов’язані з тим, що зміст шкільних підручників з мов національних меншин недостатньо спрямований на набуття школярами ключових компетентностей, не завжди орієнтує на потреби часу. Матеріали підручника подекуди не цікаві учням, не привабливі за формою укладання матеріалу. Певною мірою ефективно усунення недоліків у розробленні підручників залежить від якості їх експертизи, виконання чітких вимог до її проведення та наявності професійних експертів.

Саме тому експерти підручників із мов національних меншин насамперед мають визначити відповідність навчального матеріалу підручників їх основним завданням у контексті сучасної освітньої концепції, яка ґрунтується на засадах компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу, а саме:

- формування і розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, прилучення до культури народу — носія цієї мови;
- поглиблення знань про мову, уявлень про культурний і мовний плюралізм, властивий сучасному суспільству;
- оволодіння системою предметних компетенцій з мови;
- розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей;
- освоєння через мови національних меншин уявлень про світ, що сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів;
- виховання національної самосвідомості учнів, почуття патріотизму, поваги до державної мови і мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; навичок спілкування з носіями інших мов, культур.

Під час проведення експертизи необхідно мати на увазі, що опанування мов національних меншин регулюється загальнодидактичними і лінгводидактичними принципами, які в тісному взаємозв'язку забезпечують ефективне засвоєння мов і зумовлюють оптимальний вибір технологій навчання.

Серед *загальнодидактичних* виокремимо *принципи*: людиноцентризму, природовідповідності, гуманізму; виховання і розвитку; науковості; систематичності й послідовності; усвідомленості та доступності; перспективності й наступності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

Зі специфічних *лінгводидактичних принципів* особлива увага приділяється взаємопов'язаному (інтегрованому) навчанню мови й мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функціональності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін.

Створення підручників із мов національних меншин спирається на варіанти шкільних курсів, визначених у Концепції навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України. Згідно з цим документом, мова тієї чи іншої національної меншини може бути:

- єдиною мовою викладання в школі;
- мовою викладання частини предметів;
- мовою навчання в початкових класах, а далі поступатися українській мові;
- окремим предметом (наскрізним або розрахованим на кілька років) у школі з іншою мовою викладання;
- факультативним курсом у школі з іншою мовою викладання;
- предметом вивчення (ознайомлення) на гурткових чи інших заняттях.

Застосування мови національної меншини як мови навчання (основної або єдиної в школі) можливе сьогодні лише щодо декількох мов: російської, угорської, румунської та ін. Частина мов у міру забезпечення навчального процесу може досягти статусу мови шкільного навчання (окремих або всіх предметів). Це стосується насамперед кримськотатарської, болгарської, іврити та деяких інших мов. Однак більшість мов національних меншин, очевидно, і надалі не відіграватиме роль мови шкільного навчання. Їх будуть вивчати лише як окремі предмети, факультативні курси та ін. Належне науково-методичне забезпечення саме цих мовних курсів є одним із пріоритетних напрямів мовної освіти в Україні.

Зміст компетентісно орієнтованих підручників із мов національних меншин формується за головними змістовими лініями й складається з чотирьох основних компонентів:

Мовленнєвий компонент визначає зміст роботи, спрямованої на формування і розвиток навичок мовленнєвої діяльності (рецептивні та продуктивні її види), визначає рівні сформованих відповідних навичок з урахуванням особливостей паралельного функціонування двох (декількох) мов, потреби підтримувати контакти з носіями інших мов, культур.

Мовний компонент окреслює певне коло відомостей про мову, його роль у житті людини і суспільства, про мовні одиниці різних рівнів (переважно з урахуванням особливостей їх функціонування в усному й письмовому мовленні), а також про спільні та відмінні ознаки мов, які вивчаються, їх взаємозв'язки і взаємовпливи; визначає навчальні вміння, пов'язані з відповідним мовним матеріалом.

Соціокультурний компонент стосується відомостей про культуру, традиції народу, його минуле та сьогодення; про країну походження національної меншини; її контакти з іншими народами, насамперед в Україні; визначає вміння застосовувати ці знання у спілкуванні в багатонаціональному середовищі. Матеріали соціокультурного характеру розглядаються насамперед у мовному та мовленнєвому аспектах.

Діяльнісний (стратегічний) компонент змісту зазначених підручників, як і соціокультурний, доповнює роботу над мовними й мовленнєвими компонентами змісту і є його обов'язковою складовою. Він передбачає розвиток загальнонавчальних умінь, а також оволодіння стратегіями, що визначають успішність мовленнєвої діяльності.

Зазначені змістові лінії реалізуються у підручниках трьох рівнів. Вони повинні відрізнитися, головним чином, тим або іншим співвідношенням мовної теорії і мовної практики в підручнику, обсягом знань і вмінь, які повинні бути сформовані. Так, підручник для I рівня передбачає переважно практичне оволодіння мовою (коли школярі зовсім або майже не знали його на початку шкільного вивчення). Основна увага в підручнику приділяється розвиткові вміння сприймати на слух усне мовлення, говорити (переважно на побутові теми), належним чином читати і писати. При цьому розширюються знання учнів про культуру, традиції народу; формуються, розвиваються вміння дотримуватися правил мовного та немовного етикету, що мають певну національну специфіку, вміння брати участь у тих видах діяльності, які яскраво характеризують культурну своєрідність народу.

Підручник для I рівня не обов'язково повинен бути наскрізним, він може плануватися лише на кілька років навчання. Крім носіїв мови, його доцільно пропонувати представникам інших національностей, які бажають оволодіти мовою, поширеною у певному регіоні.

Підручник для II рівня є більш поглибленим, він повинен забезпечити вищий рівень сформованості навичок аудіювання, говоріння, читання і письма з урахуванням потреб використання мови в різних сферах діяльності. Такий підручник має передбачати засвоєння учнями широкого кола знань про мову, однак ця робота повинна підпорядковуватися розвиткові навичок мови і не суперечити практичному (мовленнєвому) характеру курсу. Важливим завданням підручника для II рівня є також формування у школярів досить великого обсягу знань з народознавства, навичок володіння культурною спілкування з носіями своєї та іншої мови і культури.

Підручник для II рівня розробляється, коли мова вивчається як окремий предмет з-поміж вибірково-обов'язкових дисциплін. Його можна пропонувати тим національним меншинам, які, віддавши перевагу україномовній школі, прагнуть набути ґрунтовних знань із рідної мови.

Підручник для III рівня застосовується в школах, у яких мова національної меншини є мовою викладання. Такий підручник також має комунікативну спрямованість, передбачає засвоєння учнями широкого кола знань про мову і на цій основі — вищий рівень сформованих навичок мовленнєвої діяльності, орієнтованих на різноманітні сфери використання мови (зокрема ті, які мають національно-культурну специфіку), а також високий ступінь сформованості національно-української двомовності.

Основним структурним елементом компетентісно орієнтованого підручника з мови є навчальний текст. Навчальна інформація має подаватись адаптовано, у вигляді ситуацій, у яких ураховано цілі навчального процесу, рівень навченості, вікові психологічні особливості учнів. Для компетентісно орієнтованого підручника повинне бути характерним таке викладення матеріалу, за якого нові поняття даються з описанням, що робить його навчальним. У навчальному тексті слід зафіксувати обсяг необхідних понять, методів й засобів, що й визначають рівень і обсяг знання, оволодіння якими є необхідним для розуміння цих текстів. Для кожного виду тексту характерний свій основний метод викладення (інформативний, пояснювальний, дослідницький, проблемний), а також тип викладення — монологічний або діалогічний.

Навчальні тексти розрізняють за тими домінуючими функціями, які дають змогу найбільш повно й ефективно використовувати кожний із них у процесі навчання — основний, додатковий і пояснювальний тексти.

Основний текст підручника є головним джерелом навчальної інформації (відповідно до програми), обов'язковою для вивчення та засвоєння учнями. В основних текстах розкривається предметно-понятійний зміст знань, значну частину яких становить інформація високого рівня абстрактності й узагальненості. Вони містять характеристику понять і закономірностей, основних наукових теорій, механізму їхньої дії. Саме цей предметний зміст і є головною метою роботи над текстами цього виду.

Мову основного тексту потрібно максимально адаптувати до психологічних і вікових особливостей учнів. Кожна основна структурна одиниця підручника (тема, розділ, параграф) має бути:

- тематично завершеною, сюжетно цілісною;
- приблизно однаковою за зіставленням з іншими темами, параграфами;
- посиленою для учнів за обсягом.

Структура основного тексту повинна бути чіткою та очевидною. Така побудова полегшить розуміння учнями основного тексту. Кількість дрібних структурних одиниць (пунктів, абзаців) має бути такою, щоб ціле та його частини перебували в колі бачення учня і легко відтворювалися по пам'яті. Кількість речень у абзаці також доцільно обмежувати, оскільки увага читача слабшає до кінця абзацу. Додатковий текст містить інформацію, що доповнює та поглиблює зміст основного тексту. Такий вид тексту спрямований на посилення наукової доказовості й емоційного навантаження підручника. Цей матеріал може інколи виходити за межі шкільної програми.

Особлива роль належить додатковим текстам у реалізації виховної функції підручника. Інформацію, спеціально відібрану для досягнення виховного результату, у підручнику здебільшого містить додатковий текст.

Експертам варто врахувати: по-перше, додатковий текст за змістом повинен бути близьким до основного; по-друге, доцільно передбачити певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дасть змогу пов'язати їх із основним матеріалом.

Пояснювальний текст необхідний для розуміння та повнішого засвоєння матеріалу основного тексту. Пояснювальні тексти становлять головну частину довідкового апарату підручника, обов'язковою вимогою до якого є його зв'язок з основним текстом підручника та відсутність надлишкового матеріалу. Елементи пояснювального тексту — предметний вступ до підручника, його розділів і глав; пояснення та примітки; словники термінів-понять; список умовних позначень; список скорочень, використовуваних у підручнику.

Істотною характеристикою навчання мови, яка передбачає формування комунікативної компетенції та ключових компетентностей, є оволодіння учнями прийомами роботи з навчальним текстом, без якого неможливе якісне засвоєння інформації.

Роботу над текстом слід спрямувати насамперед на розвиток умінь його розуміти. Саме від рівня розуміння навчального матеріалу залежать повнота, глибина, гнучкість знань, умінь, способів діяльності школярів, висока результативність навчання мови.

Аналіз процесу розуміння дав змогу виокремити три його рівні: лексичний, синтаксичний і семантичний.

В основі розуміння тексту лежить розуміння значення окремих слів, з яких складається речення. На лексичному рівні встановлюються зв'язки між словами тексту й тими предметами або явищами дійсності, з якими вони зазвичай пов'язані в мові, без урахування змісту тексту в цілому. Про складність тексту можна судити за кількістю наукових термінів на сторінку підручника.

Для забезпечення розуміння матеріалу на цьому рівні дуже важливо визначити обов'язковий мінімум наукових понять, якими повинен володіти учень, їхню термінологічну виразність, однозначність уживання термінів; уніфікувати символіку, використовувану як аналог певного поняття. Навчання розуміння тексту передбачає насамперед розвиток уваги до слова (незрозумілого, ключового) і зв'язку слів; формування вміння активно сприймати текстову інформацію (бачити незрозуміле, ставити запитання, перевіряти передбачене, співвідносити їх із текстом, тобто вести з текстом діалог).

Отже, доступність лексики навчальних текстів підвищується обмеженням кількості наукових термінів, своєчасним, вдалим і всебічним поясненням нових слів, урахуванням довжини слів.

На синтаксичному рівні уточнюється зміст слів залежно від їх формально-граматичних зв'язків (часу, числа тощо). Важливим параметром оцінки складності навчального тексту є розмір речення. Зазначимо, що під розміром речення розуміється загальна кількість словоформ, лінійно представлених у реченні. Згідно з дослідженнями Дж. Міллера обсяг короткочасної пам'яті прирівнюється до числа 7 ± 2 (Я. Мікк, І. Зимня та ін.). Отже,

речення, що відповідають за розміром вказаному числу, кваліфіковані як оптимальні для сприйняття.

Таким чином, розмір речення є важливим критерієм складності тексту під час його сприйняття.

На труднощі розуміння впливає не тільки довжина речень, а й невідповідність синтаксичної структури речень рівневі підготовки учня. Речення не повинні бути надто довгими, мати складну конструкцію, варто уникати прислівникових і дієприслівникових зворотів, важких для підлітків. На семантичному рівні відбувається розуміння закінчених за змістом частин тексту (абзаців, параграфів) і тексту в цілому. На цьому рівні розуміння тексту розглядається у двох аспектах — формально-логічному та предметно-концептуальному. Виклад навчального матеріалу повинен відповідати законам формальної логіки й ураховувати досягнутий учнями рівень розвитку логічного мислення. Логічна побудова текстів може бути лінійною, якщо попередні ланки є основою для наступних. Нелінійна побудова припускає наявність відгалужень від основної лінії, що містять додаткові пояснення, і є легшою для молодших школярів; лінійна побудова, більш строга за формою, що доступніше для старшокласників. Поряд із формально-логічними відомостями в старших класах слід розкривати складніші, діалектично суперечливі зв'язки між предметно-змістовими компонентами тексту, акцентуючи на них увагу й тим самим створюючи передумови для формування елементів діалектичної логіки.

Експертам варто звернути увагу на наявність у тексті підручника схем, таблиць, розрахованих на узагальнення матеріалу, його диференціювання, закріплення інформації в довготривалій пам'яті. Опорні сигнали, на відміну від звичайних схем, мають знакову символіку, що відображає не тільки істотні ознаки досліджуваного матеріалу, а й окремі засоби конкретизації, які краще запам'ятовуються та полегшують закріплення в пам'яті складніших знань. Крім того, за допомогою кольору можна класифікувати зміст за значенням окремих його компонентів.

Оптимальний текст має бути розрахований на доступну для школярів відповідного ступеня навчання розумову активність. Із цією метою в ньому слід опускати окремі ланки, відновити які можуть самі учні на підставі вже наявних знань і використовуваних у тексті засобів наочності як опори для розуміння його предметного змісту.

У сучасних підручниках виділяються (шрифтом, підкресленням) головні думки, визначення. Наприкінці тексту зазвичай формулюється його основний зміст, уміщуються запитання, що полегшують розуміння змісту. Однак якщо всі тексти будуть подані таким чином, учні не зможуть і вчитися самостійно працювати з ними.

Отже, оптимізація навчальних текстів підручників із мови досягається через:

- 1) підвищення доступності лексики навчальних текстів: обмеження кількості наукових термінів; зменшення числа незнайомих слів; своєчасне, вдале та всебічне пояснення нових слів, урахування довжини слів; урівноваження кількості рідкісних слів щодо їх загальної кількості в тексті;

2) зниження абстрактності викладення матеріалу. Показниками абстрактності тексту є іменники, що мають суфікси (-ство, -ість, -ість, -ність / рос. мова). Авторам підручника слід наводити достатню кількість ілюстрацій; типових, життєвих, захопливих прикладів. Абстрактне мислення учнів поступово розвивається в процесі навчання, тому абстрактний матеріал слід вводити з урахуванням підготовки учнів;

3) зменшення в реченнях кількості складних конструкцій, що утруднюють розуміння міжсловесних зв'язків. Для підвищення рівня зрозумілості речень необхідно зменшити в них кількість сурядних речень, прислівникових і дієприслівникових зворотів, а також прислівників і означень. Пов'язані слова слід розміщати ближче одне до одного;

4) доступність для самостійного опрацювання учнями.