

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ І НАВЧАЛЬНИЙ ТЕКСТ ЯК ВТОРИННИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОДУКТ

У статті послідовно визначаються методично «навантажені» поняття мовленнєвої діяльності, структури комунікативного акту, тексту (в тому числі педагогічного й навчального), на підставі чого формулюються основні вимоги до ефективної (передусім - навчальної) комунікації.

§ 1. Визначення мовленнєвої діяльності

Особистість дієво стверджується у вчинках, проте розумно відкривається у слові. Вчинок резюмує діяльність, а слово - мову. Коли ж діяльність і мова зустрічаються одна з одною, перша набуває відкритості другої, а друга переймається цілеспрямованістю першої. Відтак людина починає вже не просто діяти *resp.* самоототожнюватися на тлі власного довкілля, а діяти через мову, за допомогою мови, з огляду на притаманні мові засоби. Що ж до самої мови як так чи інакше йменованої думки, то вона постає тут мовою в дії, практично реалізованою мовою, або *мовленням*. У ХХ ст. цей здавна відомий, але не відразу осягнутий синтез діяльності й мовлення отримує назву *мовленнєвої діяльності*.

Отож **МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ** (далі - МД) - особливий вид діяльності. Вона передбачає досягання позамовних цілей за допомогою механізмів мови-мовлення [1], що реалізуються у спілкуванні. Так мова - і це вкрай важливо для справи виховання й освіти - виявляється вагомим *фактором управління людською поведінкою*.

Використовуючи мову певним чином, ми можемо значно ефективніше залагоджувати свої справи або, навпаки, бездарно провалювати їх, знаходити друзів або наживати ворогів, крокувати службовими сходами вгору або невтримно котитися донизу. Тож навчитися правильному мовленню, або практичному володінню мовою, означає водночас навчитися максимально реалізувати себе через осмислене спілкування з єдиним *домірним* нам Іншим - такою самою особистістю. Ось чому формування *мовної компетенції* в закладах освіти, яке між іншим передбачає оволодіння граматичною системою мови та її словником (у широкому сенсі), обов'язково має бути доповнене розвитком *мовленнєвої компетенції*, де зазначені чинники перетворюються на діючу граматику й діючий словник або ширше - на комунікативно орієнтовану мову.

§ 2. Структура мовленнєвої діяльності

МД, як і будь-яка діяльність узагалі, має певну «вертикальну» й «горизонтальну» структуру. Перша відтворює внутрішню будову діяльності в ієрархічному підпорядкуванні її складових і має на увазі задоволення потреб через дієве досягання мети, тоді як друга - логічну послідовність розгортання окремих діяльнісних фаз при переході від внутрішнього до зовнішнього мовлення.

Таким чином, *вертикальна структура* МД має такий вигляд:

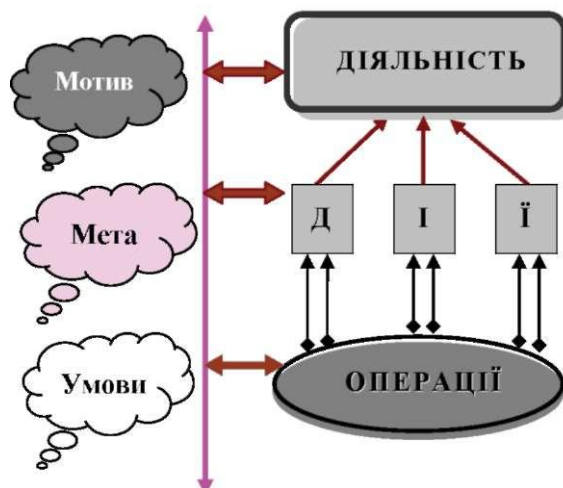


Рис. 1.

Інакше кажучи, її складають:

- 1) власне *діяльність* - реалізується з огляду на *мотив* (як визначену в аспекті суб'єкта причини);
- 2) *дії* - реалізуються з огляду на *мету*;
- 3) *операції* - реалізуються з огляду на *умови*, що їх спричиняють (аудиторія, вік, час, соціальний статус мовців *etc.*).

Урахування зазначених складових вертикальної структури МД дозволяє сформулювати три наріжні вимоги до успішної комунікації, а саме:

- 1) «Шукай мотив спілкування!»; 2) «Усвідомлюй

мету спілкування!»; 3) «Використовуй умови спілкування!».

Зі свого боку, *горизонтальна структура* МД складається з чотирьох фаз, що зазвичай, у реальній комунікації, часто розгортаються практично одночасно:

- 1) **орієнтування**: вирішення питань а) «Про що говорити?» і б) «Для чого говорити?»;
- 2) **розроблення плану** (на базі орієнтування): вирішення питання «В якій послідовності говорити?»;
- 3) **реалізація плану**: вирішення питання «Як говорити?»;
- 4) **контроль**: вирішення питання «Що змінилося в результаті мовлення?».

Загалом *горизонтальна структура* МД має такий вигляд:

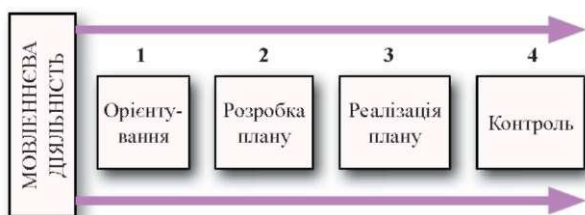


Рис. 2.

Неважко углядіти (принаймні за першими трьома компонентами цієї побудови) контури класичного риторичного знання, що відповідно до античного канону складалося, як відомо, з п'яти основних частин [2]:

- 1) **inventio**, або «віднаходження матеріалу» (= *invenire quid dicas*, букв. «винайти, що сказати»);
- 2) **dispositio**, або «розташування матеріалу» (= *inventa disponere*, букв. «розташувати винайдене»);
- 3) **elocutio**, або «словесний вираз» (= *ornare verbis*, букв. «прикрасити словами»);
- 4) **memoria**, або «запам'ятовування»;
- 5) **actio hypocrisis**, або «інсценування мовлення» завдяки інтонації, жесту, дикції (= *agere et pronunciare*, букв. «діяти і вимовляти»; складається з *pronuntiatio*, що належить насамперед до гри голосу, і *actio*, пов'язаного шонайперше з грою тіла [3]).

Урахування всіх складових горизонтальної структури МД дозволяє сформулювати наступну «порцію» вимог до ефективної комунікації, які мають такий вигляд: 1) «Віднайди тему спілкування!»; 2) «Структуруй тему спілкування!»; 3) «Відтворюй тему спілкування цілком!»; 4) «Оцінюй наслідки спілкування!» (або інакше: «Співвіднось результат із вихідною метою спілкування!»).

Дотримання цих вимог відкриває шлях до осмисленого спілкування.

§ 3. Види мовленнєвої діяльності та їхня роль у комунікації

Наведені вимоги очевидним чином прояснюють практику спілкування, надають їй певності й цілеспрямованості. Проте ми значно просунемося вперед в осяганні внутрішніх механізмів мовленнєвої взаємодії зі світом, коли візьмемо до уваги, що спілкування [4] завжди є двостороннім процесом. Його безпосередні учасники, що включені в обмін повідомленнями, безперервно міняються ролями, то продукуючи, то приймаючи різноманітну інформацію, а отже, принципово по-різному оформлюючи власну участь у спілкуванні з точки зору своєї комунікативної активності й використання самого апарату мовлення. Цей факт дозволяє вирізнити конкретні **ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** (далі - **ВМД**) відповідно до двох значущих аспектів, пов'язаних з інформаційним обміном у процесі комунікації, а саме: 1) комунікативної позиції мовця; 2) задіяного мовленнєвого апарату.

Перший аспект (критерій) дозволяє впевнено розрізнити два ключові ВМД:

- 1) **продуктивні** (= «активні») - забезпечують продукування й передавання інформації;
- 2) **рецептивні** (= «пасивні») - забезпечують прийом інформації.

Звідси - дві комунікативно рівноцінні вимоги до мовців у ситуації реального спілкування:

- 1) «Умій продукувати інформацію!»;
- 2) «Умій отримувати інформацію!».

За другим критерієм розрізняють ще два ВМД, а саме:

- 1) **усні** - реалізуються завдяки сформованому вимовному апаратові мовця;
- 2) **письмові** - реалізуються завдяки сформованим навичкам письма.

Об'єднавши обидві наведені класифікації, ми отримуємо робочу модель взаємодії основних ВМД, що функціонують у мовному соціумі:

- 1) **продуктивні ВМД**: а) говоріння; б) письмо;
- 2) **рецептивні ВМД**: а) аудіювання (= слухання); б) читання.

Нарешті, якщо зважати на суттєві для практичного (о)володіння мовою критерії 1) лінгвометодичної важливості та 2) форми реалізації мовлення, загальний розподіл і характеристики окремих ВМД можна представити в окремій таблиці.

Таблиця. Види мовленнєвої діяльності

За комунікативною позицією мовця під час інформаційного обміну						Зовнішнє	Внутрішнє	За формою реалізації мовлення
ВМД		Рецептивні («пасивні»)	Продуктивні («активні»)	Репродуктивні	Продуктивно-рецептивні			
За використанням мовленнєвим апаратом	Усні	Аудіювання	Говоріння	Усне відтворення	Переклад Планування Конспектування Реферування Анотування Рецензування			
	Письмові	Читання	Письмо	Запис по пам'яті				
	Суміщені	Читання вголос	Запис мовлення, що звучить					
ВМД		Основні («первинні»)		Допоміжні («вторинні»)				
За ступенем лінгводидактичної важливості								

Саме через ці ВМД передусім і здійснюється процес реальної комунікації.

Загалом структурну будову АК можна відтворити таким чином:

§ 4. Мовленнєва діяльність і структура комунікативного акту

Розуміння структури МД і специфіки функціонування окремих ВМД відіграє велику роль в організації навчальної діяльності незалежно від її орієнтації на ту чи іншу галузь дисциплінарного знання. Враховуючи конкретні умови / характеристики навчального процесу (час, місце і тип навчальної діяльності; рівень готовності аудиторії; складність навчального матеріалу etc.) і конкретні ситуації спілкування (опитування, бесіда, полеміка etc.), учитель отримує можливість більш осмислено керувати процесом оволодіння знаннями. Тож процес навчання постає як сукупність великих і малих актів комунікації [5], де позамовна мета (здобуття освіти) досягається за допомогою принципово різноманітних мовних засобів. Отже, МД стане більш ефективною, якщо ми чітко уявлятимемо стандартну **СТРУКТУРУ КОМУНІКАТИВНОГО АКТУ** (далі - АК).

У найзагальнішому вигляді в будь-якому АК вирізняються:

- 1) **комуніканти** (= учасники АК):
 - а) адресант (= відправник / автор повідомлення);
 - б) адресат (= отримувач / інтерпретатор повідомлення);
- 2) **канал зв'язку** (= складова АК, орієнтована на органи чуття, передусім зір і слух, що забезпечує передавання / приймання повідомлення);
- 3) **шуми** (= умови здійснення АК, які сприяють / заважають або перешкоджають обміну повідомленнями: увага, час, вік, стать, соціальний статус, стан здоров'я etc.).



Рис. 3.

Урахування структури АК підвищує ефективність спілкування, висуваючи до комунікантів низку вимог, які (насамперед з позиції адресанта) мають такий вигляд: 1) «Враховує структуру акту мовленнєвої комунікації!»; 2) «Враховує характеристики адресата!»; 3) «Враховує особливості каналу зв'язку!»; 4) «Враховує шуми!».

Дотримання цих і всіх попередньо згаданих, у тому числі «вертикально-горизонтальних», вимог (див. §§ 2-3) перетворює мовленнєву діяльність на правильно орієнтований / організований у просторі спілкування процес свідомої особистісної самореалізації. У закладі освіти ця самореалізація пов'язана передусім з навчально-виховним процесом. І тут час уважніше приділяти до феномену навчального тексту.

§ 5. Текст як мета, засіб і кінцевий продукт мовленнєвої комунікації

Сучасна теорія комунікації й сучасна лінгвометодика виходять з того, що в суто мовному аспекті текст є справжньою *метою*, *засобом* і *кінцевим продуктом* мовної комунікації [6]. Адже комунікативний аспект мови - на відміну від її

логіко-граматичного виміру - передбачає саме цілеспрямоване мовлення під проводом певного смислу. Спілкуються завжди задля *розуміння* чогось смислово визначеного з огляду на конкретні комунікативні наміри (= інтенції) мовців, а не задля правильного використання відмінків чи дієслівних часів. Ці останні, таким чином, мають тут значення не самі по собі, а у своїй підпорядкованості й відповідності меті спілкування [7].

Так у комунікації постійно стикаються мова (своєрідна потенція спілкування) і мовлення (реалізація потенції спілкування, або мова в дії). Їхнім справжнім синтезом і є *текст* як комунікативно визначене ім'я будь-якої речі [8], що розглядається у своїй історії з огляду на певну позамовну мету. Тому в аспекті мовної комунікації ми завжди спілкуємося *задля* створення тексту як вираженої у мові комунікативно орієнтованої історії речі, *через* текст як основний [9] мовний засіб спілкування і *в* тексті як у специфічному мовленнєвому продукті комунікативних зусиль людини. Можна сказати, що правильно побудований текст є головною умовою коректної вербальної комунікації.

§ 6. Текст як одиниця педагогічної комунікації

Як відомо, педагогіка є теорією виховання. Тому педагогічна комунікація має передусім виховну мету. Від часів античності особистісною метою виховання є вільна людина. Тобто йдеться про людину, яка розумно самовизначається у світі, а отже, незалежна від його примар і будь-яких випадковостей життя. Вона сама знає власне місце в житті й уміє розумно жити, не втрачаючи себе у спілкуванні з іншими.

На думку *Арістотеля*, саме це і робить людину *прекрасною*, тобто цілком незалежною від будь-яких речовинних обставин життя в усій її повсякденній скороминущості. Тут нема чому дивуватися, адже людина, яка досягла такого рівня самоздійснення, може *практично* реалізувати розумні засади життя. Справжнім мовним виразом цих засад, обернутим до конкретної життєвої мети, й має бути текст як одиниця саме педагогічної комунікації. Отож **ПЕДАГОГІЧНИЙ ТЕКСТ** - це текст, що у процесі виховання утверджує розумні засади життя для іншого. Саме створення такого тексту є мовною метою педагогічної комунікації.

§ 7. Навчальний текст як вторинний інформаційний продукт

Педагогічний текст може виявляти себе по-різному залежно від конкретних ситуацій спілкування. У системі освіти педагогічна функція

утвердження розумних засад життя реалізується в конкретних галузях дисциплінарного знання насамперед завдяки навчальному текстові. Під **НАВЧАЛЬНИМ ТЕКСТОМ** ми будемо розуміти 1) розгорнуте в 2) історію задля 3) освітніх 4) цілей 5) інформування, 6) розуміння й 7) виховання 8) ім'я певного 9) фрагмента 10) дисциплінарного 11) знання. Надалі в межах зазначеного класу текстів ми зосередимося передусім на текстах шкільних підручників або посібників [10].

Основною характеристикою навчального тексту варто визнати те, що він є *вторинним інформаційним продуктом*. Інакше кажучи, то є текст, у якому насамперед репродукується (відтворюється) відоме, апробоване й адекватно репрезентоване знання. Ця особливість визначає чи не всі специфічні подробиці його функціонування у процесі комунікації, навіть більш того - всю навчально-наукову сферу спілкування у цілому.

Загалом значущі моменти функціонування навчального тексту як вторинного інформаційного продукту можуть бути зведені до наступних тринадцяти позицій, які, у свою чергу, пов'язані з наріжними для будь-якого тексту категоріями а) автора-адресанта / користувача-адресата; б) теми; в) знаттєвої інформації; г) мовних засобів; д) комунікативного результату (= зворотний зв'язок) *etc.*

I. Відповідно до категорії автора-адресанта:

1) автор навчального тексту, що функціонує в конкретній галузі дисциплінарного знання, зазвичай не є тотожним автору наукового відкриття [11], проте фактично презентує це відкриття;

2) автор навчального тексту (див. п. 1) є доволі знеособленим упорядником дисциплінарного (наукового) знання [12], натомість особисто презентує його задля певних навчально-методичних цілей;

3) найважливішим у навчальному тексті є не сам автор тексту, а знаттєва інформація, що міститься тут, проте ця інформація зазвичай презентується засобами авторського мовлення [13].

II. Відповідно до категорії теми:

4) у навчальному тексті важливою є не традиційна проблемність дисциплінарного знання як такого, а його мінімальна достатність, яка, у свою чергу, тематизується й проблематизується тут передусім з огляду на потрібний комунікативний результат - зацікавлене розуміння [14];

5) у навчальному тексті важливим є не суб'єктивне бачення теми, а її об'єктивна предметність, проте ця предметність презентується й ком-позиційно оформлюється відповідно до конкретних комунікативних намірів, навчально-методичних цілей і завдань, конкретного типу навчальної діяльності *etc.* (типи лекцій, уроків, практичних занять) [15].

III. Відповідно до категорії знаттєвої інформації:

6) навчальний текст має орієнтуватися не на граничний, а на усереднений варіант фонду спільних знань комунікантів (= пресупозиційний фонд), який, проте, конкретизується в ході навчальної діяльності й послідовно розширюється при переміщенні від початку до кінця супертексту підручника / посібника [16];

7) усі пресупозиції до інформативних центрів навчального тексту [17] мають бути попередньо вербалізовані (= словесно виражені) [18], проте в ході просування до кінця супертексту підручника / посібника прямі визначення щодо вже відомих моментів дисциплінарного знання повинні поступатися місцем посиленням і натякам [19];

8) організація загального інформаційного простору навчального тексту має бути впізнаваною, отже, традиційною та стандартизованою, проте забезпечувати стійкий пізнавальний інтерес до предмета повідомлення (в тому числі за рахунок відповідності комунікативним очікуванням адресантів і доцільного використання мовних засобів) [20].

IV. Відповідно до категорії мовних засобів:

9) у навчальному тексті важливою є передусім не мовна парадоксальність автора, а його мовна канонічність, що має обов'язково забезпечуватися при звертанні до риторичного виміру мовлення [21];

10) стильове оформлення навчального тексту треба підпорядкувати не стільки правилам стилю, скільки конкретним навчально-методичним цілям і комунікативним завданням, проте його загальностильові ознаки [22] мають лишатися впізнаваними;

11) навчальний текст має бути не надлишковим, а економним у своїх мовних засобах, проте не за рахунок власної зв'язності [23].

V. Відповідно до категорії адресанта:

12) навчальний текст має бути не індиферентним до рівня власного сприйняття, а співвідносним із відповідним типом читання [24], а отже, і з визначеною кількістю та якістю сприйнятої та відтвореної інформації;

13) інформацію навчального тексту має бути відтворена не індиферентно до її можливої текстової форми, а в тексті відповідного типу й жанру, що співвідносний з вихідним навчальним текстом як вторинний інформаційний продукт нижчого рівня [25].

Усі щойно перераховані особливості функціонування навчального тексту як вторинного

інформаційного продукту забезпечують його гарантовану впізнаваність серед текстового масиву, що представлений у національній системі освіти. Це, у свою чергу, дозволяє сформулювати чергову «порцію» аксіом, орієнтованих на ефективне особистісне спілкування з текстом підручника / посібника [26] в аудиторних і позааудиторних умовах. Саме вони й визначають найголовніші принципи, методи, а також послідовність і напрямки практичного «спілкування» вчителя / викладача з навчальним текстом.

1. «Встанови авторство наукового знання!»;
2. «Оприлюдни навчально-методичні цілі, задля яких створено текст!»;
3. «Послідовно розрізняй знаттєву інформацію й засоби її презентації в тексті!»;
4. «Визнач необхідний для навчального спілкування мінімум дисциплінарного знання й напрямки та засоби його тематизації / проблематизації в тексті!»;
5. «Послідовно розрізняй об'єктивний зміст дисциплінарного знання та його композиційну структуру!»;
6. «Орієнтуйся на попередньо визначений можливий пресупозиційний фонд адресатів тексту!»;
7. «Віднаходь пресупозиції до інформативних центрів тексту - умову їхньої істинності!»;
8. «Усвідомлюй стандарти презентації текстової інформації!»;
9. «Усвідомлюй мовний канон навчального тексту!»;
10. «Усвідомлюй належність тексту до навчально-наукового стилю мовлення [27]!»;
11. «Враховуй засоби зв'язності тексту задля орієнтації в текстовій інформації!»;
12. «Попередньо визнач міру й характер власної зацікавленості в текстовій інформації!»;
13. «Попередньо визнач загальний обсяг, характер і текстову форму відтворення інформації висхідного навчального тексту!».

Наостанок варто констатувати чи не найважливіше.

Навчальний текст як вторинний інформаційний продукт є справжньою точкою збігу середнього і вищого ступенів освіти. Тому оволодіння навичками й уміннями роботи з таким текстом дозволяє реалізувати головний методичний постулат будь-якого осмисленого освітнього процесу, а саме: «Вчи вчитися!». Це і є, на мій погляд, справжньою передумовою ефективного подолання відстані між шкільною й вищою освітою.

1. Пор. висловлення «Прочини вікно!», яке залежно від конкретних умов спілкування може інтерпретуватися як наказ / прохання / переривання неприємної розмови etc., але в будь-якому

разі залишається мовленнєвою дією, що має цілком позамовну мету: маніпуляцію з вікном / провітрювання приміщення / уникання подальшого комунікативно значущого контакту.

2. Див. докладніше у: Сватко Ю. І. Початок риторичної справи в Європі і визначення риторики // Наукові записки НаУКМА. Т. 18: Спеціальний випуск. У двох частинах. Ч. 1. - К.: KM Academia, 2000. - С. 55-58.
3. Тим, що сьогодні позначається як *body language*.
4. Мається на увазі саме спілкування, але не пропаганда.
5. Див. докладніше у: Сватко Ю. І. Значення освіти: на шляху до моніторингу та оцінки зобов'язань держави щодо виконання Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права // Наукові записки НаУКМА. Т. 59: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. - К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. - С. 3-8.
6. Див. докладніше у: Сватко Ю. І. Смысловая организация учебного философского текста. - Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1988. - 240 с.
7. Справді, лише комунікативними намірами автора навчального тексту можна пояснити той факт, що сполучник «нехай» у висловленні «Нехай ABCD - даний паралелограм...» (див.: Погорелов О. В. Геометрія (6-10). - К., 1988. - С. 64) вводить зовсім не наказ, прохання, згоду або побажання (як можна було б зрозуміти відповідно до його основного значення), але саме *припущення*, що, у свою чергу, сигналізує про наступну появу в тексті ілюстративної інформації.
8. Від геометричної фігури до представника живої природи, конкретної країни, історичної події або душевного стану людини тощо.
9. В аспекті реалізації абсолютно всіх комунікативних можливостей мови / мовлення.
10. Зазначимо, що окремі навчальні тексти складаються тут в один великий комунікативно / змістовно однорідний текст, який надалі я буду називати *супертекстом* підручника / посібника.
11. Простіше кажучи, автор уже цитованого підручника з геометрії О. В. Погорелов і автор «теореми Піфагора» (не кажучи вже про їхнього фактичного інтерпретатора - шкільного вчителя як специфічного третього автора) - то зовсім різні люди, рівень авторитетності яких для адресатів (передусім тих-таки школярів) часто-густо цілком несутимирний.
12. Звідси - проблема «ми-авторства», коли автор навчального тексту позначає свою вторинно-інформаційну роль «усереднювача» знання займенником «ми» або ж неозначено-особовим реченням-висловлюванням (пор.: «У складі цієї науки *виділяють* географію світового господарства». - Б. П. Яценко, В. М. Юрківський та ін. Економічна і соціальна географія світу. - К., 1997. - С. 3).
13. Пор. використанні форми імперативу в такому прикладі: «1. *Завантажте* оболонку NORTON COMMANDER. 2. *Вимкніть* панелі оболонки з екрана і *відновіть* їх...» (Руденко В. Д., Макачук О. М., Пантанжоглу М. О. Практичний курс інформатики. - К., 1997. - С. 114). Доля авторського мовлення особливо зростає в усному варіанті навчального тексту, скажімо, в озвученому вчителем тексті уроку.
14. Пор. проблемні запитання, розміщені після навчальних текстів у підручнику Ф. Г. Турченка «Новітня історія України. Ч. 1 (1917-1945 рр.)». - К., 1994. Пор. ще таку традиційну композиційну складову супертексту підручника / посібника, як «Зміст», де дисциплінарне знання частогусто тематизоване не у звичайному для даної галузі науки вигляді, а саме з урахуванням міри його *важливості* - *методичної доцільності* - *складності* - *цікавості* - *установленості* etc. для адресантів - учителів і самих учнів.
15. Зрозуміло, що тема «Творчість Т. Г. Шевченка» буде порізному тематизуватися і структуруватися залежно від того, чи маємо ми в даному разі урок презентації / закріплення нового матеріалу або урок перевірки / контролю отриманих знань.
16. Пор. перший абзац тексту «Хімічні властивості кисню і сірки» (Буринська Н. М., Величко Л. П. Хімія. - К., 1999. - С. 17-19), де семантична пресупозиція «Кисень / сірка певним чином реалізують власну реактивність» без зайвої деталізації вербалізується в так званому контексті знання: «Ви вже знаєте, що кисень - дуже реакційноздатна (очевидно, «реактивностепроможна». - Ю. С.) речовина. Він реагує з багатьма металами, неметалами і багатьма складними речовинами, виявляючи властивості сильного окисника» (с. 17).
17. Щодо поняття «інформативний центр мовленнєвого виразу» обмежимося вказівкою: інформативні центри тексту та його безпосередніх складових - субтекстів (умовно - «абзаців») містять у собі ключову інформацію про текстовий предмет повідомлення, яка визначає його як такий (див. докладніше у: Сватко Ю. І. Смысловая организация учебного философского текста. - Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1988. - 240 с.).
18. Звідси - відчуття *нецікавості* навчальних текстів, що притаманна їм саме як певному класу текстів узагалі. Проте треба зазначити, що невиконання правила обов'язкової вербалізації зазначених пресупозицій у навчальному тексті, у свою чергу, призводить до втрати таким текстом чи не найважливішої комунікативної функції - збереження і багаторазової трансляції мінімізованої інформації щодо дисциплінарного знання. Нерозуміння цього факту призводить до того, що при повторному (надто ж - віддаленому в часі) звертанні до більшості вітчизняних підручників / посібників для середньої школи практично неможливо швидко й без втрат відтворити базовий дисциплінарний мінімум.
19. Пор. виділену частину висловлювання в наступному субтексті (рівень абзацу): «Розглянемо найпростіше логарифмічне рівняння $\log x = b$. Логарифмічна функція зростає (або спадає) на проміжку $(0; \infty)$ і набуває на цьому проміжку всіх дійсних значень... *За теоремою про корінь (п. 8)*, звідси випливає, що для будь-якого b дане рівняння має, і притому тільки один, розв'язок» (Колмогоров А., Абрамов О. М. та ін. Алгебра і початки аналізу. - К., 1992. - С. 247).
20. Таким чином, у навчальних текстах спрацьовують насамперед дві узагальнені стратегії / моделі тематичного розгортання смислу, за якими, у свою чергу, приховується єдиний механізм послідовного переходу від *можливого* до *реального* знання стосовно конкретного текстового предмета.
21. Йдеться про необхідність укр. обережного використання в навчальному тексті *експресивно, стилістично* чи *історично* забарвленої лексики (діалектизмів, просторіч, жаргонів, варваризмів, вульгаризмів; історизмів, архаїзмів, неологізмів) та засобів експресивного синтаксису.
22. Пор.: 1) доцільна книжність, 2) емоційна та суб'єктивна оцінка нейтральності, 3) визначеність / однозначності у термінології, твердженнях та оцінках, 4) поміркована узагальненість викладу, 5) композиційна стрункість / чіткість, 6) різноманітність виразу категорії діалогічності (засоби «ми-авторства», контексти знання-гадки, питання різних типів, звертання та інструкції, цитати, посилання, приклади, ілюстрації etc.), 7) експліцитність (= зовнішнє вираження) смислових зв'язків, 8) економічність викладу з точки зору а) часу і б) зусиль адресата, 9) свідомо орієнтація на стандарт наукового викладу, 10) достатня популяризація викладу.
23. До традиційних засобів зв'язності тексту належать: 1) лексичний повтор, 2) синонімія, 3) займенникові заміщення, 4) метонімічний перенос, 5) перифраз, 6) сполучники, 7) риторичні питання etc.
24. Пор. традиційні види реального читання: 1) *студіювальне* (вивчаюче) - орієнтоване на критичне, максимально повне (до 90-95 %) і точне розуміння / відтворення та подальше використання інформації цілого тексту; 2) *ознайомлювальне* - орієнтоване на сприйняття лише основної, або констатуючої (до 40-50 %), інформації цілого тексту без її обов'язкового подальшого використання; 3) *переглядове* - орієнтоване на отримання загальної інформації (до 10-15 %) щодо теми тексту на рівні текстових заголовків / підзаголовків, інформативних центрів абзаців, окремих тематичних речень-висловлювань тощо задля вирішення питання стосовно подальшого комунікативного використання тексту; 4) *пошукове* (= своєрідна комбінація *студіювального*

- й *переглядового* читання) - орієнтоване на віднаходження лише необхідної для подальшого використання інформації у певній частині / частинах тексту, після чого процес читання припиняється.
25. Пор. план, конспект, реферат, анотація, переказ, рецензія, твір etc.
26. А отже, і з виголошеним викладачем текстом навчальної діяльності.
27. Суто лінгвістична проблема ідентифікації навчально-наукового мовлення як самостійного стилю або як підстилю наукового стилю мовлення не є в цьому випадку принциповою.

Yu. Svatko

SPEECH ACTIVITY AND A TEACHING TEXT AS A DERIVATIVE INFORMATION PRODUCT

In the article, the methodically «burdened» concepts of speech activity, the structures of the communicative act and of the text (including the pedagogical and the teaching ones) are coherently defined, on the basis whereof the principal requirements to the effective communication (the teaching one, ante omnia) are formulated.