

*А.В.Перевозный, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ИПКиПРРиСО*

## **Обучение языку и литературе в условиях дифференциации**

**В** школьный учебный план включены предметы, различающиеся ведущим компонентом содержания [9, 133—134]. Это относится и к таким дисциплинам, как русский язык и литература. Так, в основе курса языка находятся лингвистические понятия и способы деятельности с ними, литературы — художественные образы и пути их постижения.

В ходе систематического обучения школьник приобретает способность мыслить как художественными образами, так и научными понятиями. Тем не менее при обучении языку и литературе может проявиться склонность учащегося к наглядно-образному или словесно-логическому мышлению. Так, в старшем школьном возрасте становится очевидным, что одни школьники склонны при анализе абстрагироваться от особенностей образной системы произведения, его эмоционально-художественного пафоса, а другие воспринимают художественное произведение как эстетическую ценность, соединяющую в себе реальность и созданный силой воображения художника мир, пронизанный его мыслями и чувствами. Во многих исследованиях констатируется, что современное массовое обучение плохо реализует потенциальные возможности второй группы школьников, приводит не только к утрате ими художественных способностей, но и к эмоционально-нравственной ущербности личности [3, 145]. Это обстоятельство подтверждает необходимость осуществления дифференцированного обучения школьников русскому языку и литературе.

При этом заметим, что эффективность дифференцированного обучения зависит от наличия ряда условий; создание многих из них находится за пределами возможностей учителя. Тем не менее в небольших классах, и об этом

свидетельствует анализ педагогического опыта, можно использовать приемы дифференцированного обучения, дающие возможность школьнику комфортно чувствовать себя на уроках, развивать свои способности и мышление.

Вернемся, однако, к проблемам обучения литературе в условиях дифференциации. Далее мы представим вопросы и задания, которые могут быть предложены учащимся, по-разному воспринимающим художественный текст (об этом речь шла выше). А сейчас напомним, что существуют три этапа изучения литературного произведения: первичное чтение, анализ, обобщение. Они соответствуют этапам восприятия художественного текста [4, 259—260].

При первичном чтении могут быть недостаточно выявлены авторский замысел, специфика образной системы, композиционное строение текста, авторская позиция к изображаемому. Все это должно произойти на следующем этапе, когда организуется работа по анализу литературного произведения. В результате вторичного обращения к тексту углубляется его восприятие: обнаруживается взаимосвязь частей, формулируется основная идея, определяются особенности ее раскрытия художником. Обобщение, воссоздание в целостности самых существенных эпизодов произведения, отражающих развитие его основной идеи, осуществляется на третьем этапе. Непосредственность впечатлений, яркость образов, достигнутые при первичном чтении, не должны разрушаться на последующих этапах, но вместе с тем следует преодолеть поверхностность, фрагментарность, несоотнесенность с авторским замыслом, которые могут иметь место при недостаточно глубоком первоначальном восприятии текста. "...Читательская мысль, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к широким образным обобщениям, постигает художественное произведение в структурной зависимости его частей и целого" [5, 31].

Итак, полноценным восприятие литературного произведения может быть при соблюдении этапности: от пер-

вичного чтения через анализ к воссозданию целостности произведения в соответствии с авторским замыслом и личностным пониманием прочитанного. Нарушение этой последовательности приведет к уменьшению силы воздействия литературы на учащихся, снижению их восприимчивости к художественным образам. В результате осуществление дифференцированного обучения значительно осложнится.

А теперь покажем, какие виды заданий могут быть предложены старшеклассникам на различных этапах изучения художественного произведения с учетом особенностей их мышления.

Так, на этапе подготовки к восприятию художественного произведения и его первичного чтения учащимся, воспринимающим его на эмоционально-личностной основе, могут быть предложены задания, связанные с актуализацией их жизненного опыта, личных впечатлений, переживаний, возникавших в ситуациях, сходных с изображаемыми в текстах.

При анализе литературного произведения эти учащиеся выполняют задания, стимулирующие их эмоциональную сферу, обеспечивающие выявление душевного состояния героев, особенностей авторской стилистики, образной системы текста, роли художественной детали в нем.

На завершающем этапе работы, призванном воссоздать произведение в его целостности, школьникам предлагается воспроизвести его дух, пафос, определить мысли и чувства автора при создании того или иного образа, той или иной ситуации, сформулировать связанные с этим собственные мысли, выразить свое отношение к изображенному.

Напомним, что каждому виду искусства соответствует специальная наука, его изучающая. В школьные программы по всем видам искусства включены сведения из этих наук. Следует отметить, что сумма знаний из искусствоведения не определяет силу эмоционально-нравственного воздействия на человека художественной культуры. Оно может оказаться минимальным при наличии знаний и

большим — при их отсутствии. Тем не менее традиционно им уделяется довольно много времени, поскольку они помогают более разносторонне и глубоко анализировать произведение, облегчают понимание языка того вида искусства, к которому оно относится.

Теоретические понятия, содержащиеся в курсе литературы, позволяют осмысливать художественный текст на рациональной основе. Это весьма важно для учащихся, у которых преобладает абстрактно-логический компонент мышления. Вместе с тем у этих школьников необходимо развивать эмоционально-образное восприятие литературного произведения, обеспечивая его полноценное постижение.

На этапе первичного восприятия художественного текста учащиеся этой группы могут выполнять задания, связанные с выяснением биографических сведений об авторе, истории создания литературного произведения, нахождением прототипов его персонажей, актуализацией теоретических понятий, необходимых для успешного анализа.

На следующем этапе рассматриваются особенности композиции, связи и отношения, существующие между частями произведения, внутри образной системы, в поступках персонажей, выделяются основные проблемы, идеи, выдвигаемые автором.

На завершающем этапе работы среди заданий могут быть такие: воссоздать наиболее значимые части в содержании литературного произведения, осмыслить его роль в художественном процессе, выявить отношение к нему последователей и учеников автора, его критиков, исследователей более позднего времени, сопоставить с произведениями других видов искусства.

Выполнение заданий по литературе, осуществляемое с привлечением уникального жизненного опыта, впечатлений, возникающих на этой основе ассоциаций, не может быть алгоритмизировано. Между тем формирование научных понятий, в том числе и лингвистических, происходит с помощью четко сформулированных действий, на основе которых развиваются умения или навыки.

Вначале учащимся предлагается система указаний и ориентиров, обеспечивающих правильное выполнение нового действия. В эту систему наряду с другими компонентами входит перечень операций, которые необходимо произвести, чтобы решить предложенную задачу [1, 29]. Пооперационная отработка действия необходима всем учащимся, но одному потребуется больше времени, другому — меньше. В связи с этим в классе одновременно будут находиться школьники: а) пооперационно отрабатывающие действие; б) овладевающие действием в целом, доводя его до уровня умения или навыка; в) готовые к применению приобретенного умения или навыка в новой, нестандартной ситуации. Поясним сказанное на конкретном примере.

Успешное усвоение орфографических норм невозможно без знаний по фонетике, словообразованию, морфологии. Так, чтобы осуществить правильный выбор букв *о* или *е* после шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных, необходимо произвести следующие операции: распознать часть речи; обозначить суффикс; обнаружить шипящую или *ц* перед суффиксом; поставить ударение. И только после выполнения всех этих операций начать применять правило.

Если школьник затрудняется с выполнением одной из этих операций ему следует предоставить возможность ее отработать. Если этого не сделать, то вероятность усвоения орфографической нормы окажется весьма низкой. Если учащийся в темпе и правильно выполняет все перечисленные операции, то быстро минует этап пооперационной отработки орфографического действия, усваивает последовательность его выполнения и доводит до уровня навыка.

Содержательной основой для создания новых ситуаций могут стать внутри- и межпредметные связи курса русского языка. При создании новых ситуаций следует учитывать возрастные особенности школьников, поскольку выполнение заданий творческого характера требует сложной аналитико-синтетической работы мышления.

Ситуация, в которой учащийся применяет приобретенные знания и умения, является для него новой до тех пор, пока ее разрешение представляет проблему, требует

непривычных ходов мысли. Потеря эффекта новизны, возникающая при неоднократном выполнении однотипных заданий, свидетельствует о необходимости включения в учебный процесс других упражнений, требующих поиска новых путей решения.

Как создать новую ситуацию? Можно попросить школьников самостоятельно определить, какие общие операции необходимо произвести для выбора нормативного графического варианта в суффиксах и окончаниях перечисленных слов, например, таких: *плечом, тучей, ношей, большой, чертежом, сторожевой, холщовый, верблюжонок, распашонка, воротничок*. Можно предложить школьникам сформулировать орфографическое правило на основе представленных примеров, в том числе и таких: *заревом, зорька, зарница, озарять, заря, зорянка (искл.), зоревать (искл.)*. В новую ситуацию школьник попадет и тогда, когда по просьбе учителя будет составлять дидактический материал, предназначенный для использования в общеклассной работе [7].

Хорошей содержательной базой для нестандартных познавательных ситуаций являются межпредметные связи курсов русского языка и литературы. Так, при изучении грамматики и стилистики учащимся может быть предложено обращать внимание на особенности функционирования языковых форм и конструкций в художественных текстах. В результате школьники получают хорошую основу для анализа на уроках литературы изобразительно-выразительных особенностей произведения.

Нестандартные познавательные ситуации для учащихся третьей ступени школы, особенно обучающихся в гуманитарных классах, могут носить междисциплинарный характер, строиться на материале нескольких гуманитарных предметов. Старшеклассникам может быть предложено определить особенности стиля писателя, раскрыть художественные образы, выяснить специфику освещения исторического события в нескольких произведениях, в том числе и относящихся к различным видам искусства, проанализировать

зировать язык художественных произведений, созданных в различные исторические эпохи, и т.д.

Завершая краткую характеристику групп заданий, предлагаемых учащимся, достигшим разного уровня усвоения языкового материала, отметим, что последовательность предъявления этих заданий обусловлена не только объективными закономерностями усвоения, но и уровнем обученности учащегося, который в разное время может иметь разные показатели. Так, на этапе применения знаний и умений в новых ситуациях может быть обнаружено, что учащийся не владеет умением, необходимым для успешного решения поставленной задачи. В этом случае он приступает к пооперационной отработке не усвоенного ранее действия, что приведет к формированию требуемого умения или навыка.

Следует отметить, что восприятие заданий указанных выше групп может происходить зрительно или на слух; их выполнение может осуществляться в устной, письменной, смешанной формах. Выбор способов предъявления и выполнения заданий зависит от специфики изучаемого материала, подготовленности учащегося, склонности оперировать материалом, представленным в наглядной или словесной формах. Наглядное представление нового материала при его изложении и первоначальном закреплении необходимо для всех учащихся, но особенно для тех, у кого качество усвоения понятийного содержания улучшается при наличии наглядных опор.

Учащимся, у которых преобладает наглядно-образный компонент мышления, следует предлагать соответствующий дидактический материал. Например, такой:

В некотором царстве, в Лингвистическом государстве жили-были Части Слова: Корни, Суффиксы, Приставки и Окончания. Было их видимо-невидимо. Но всем работы хватало, целыми днями трудились они: слова составляли. И жили мирно и ладно.

Только раз вышел у них спор.

— Я самый главный, — начал хвастаться Корень. — Без меня ни одно слово не получится, я один целые слова составляю: месяц, дом, склон, волк. Всё я! А сколько я могу собрать

родственников: лес, лесной, лесистый, лесник, лесовик! Всё я могу, всё умею! [6, 58].

Или такой:

Сонорные звуки — самые безопасные в русском языке: их нельзя ни с чем перепутать, потому что у них нет глухих пар. Они всегда находятся в сильной позиции и в буквах отражаются, как в зеркале.

Сонорные звуки — хорошие “волшебники”. Они не только сами всегда стоят в сильной позиции, но и проясняют звуки, которые находятся в слабой позиции. Стоит какой-нибудь сомнительной “двойняшке” стать перед “волшебником”, и вы сразу перестанете в ней сомневаться. Вам легко будет записать такой сомнительный согласный... [2, 64—65].

Большое значение для активизации мышления школьников имеет речь учителя. Она должна быть логичной, четкой, соответствовать речевым нормам; не следует насыщать образными элементами за счет употребления метафор, олицетворений, эпитетов, других изобразительно-выразительных средств языка. Последнее необходимо для облегчения восприятия излагаемого материала учащимися, склонными к мышлению художественными образами.

Учитывая, что “мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается” [8, 459], уже в начальной школе детям следует предоставлять возможность устного и письменного выражения своих мыслей в инсценировках, викторинах, обсуждениях прочитанных книг, дневнике-ежедневнике, посвященном наиболее важным событиям или интересным рассказам, сказкам, повестям и т.д.

Большие возможности для участия школьников в диалогах, увеличения количества монологических выступлений заключены в семинарских занятиях, уроках-диспутах, конференциях, тематических предметных вечерах и т.д. При этом весьма важно, чтобы учащиеся не столько воспроизводили представленный в готовом виде материал, сколько творчески воспринимали и перерабатывали информацию, проявляли самостоятельность и активность мышления.

В ходе коллективного обсуждения проблем школьники учатся анализировать выступления своих собеседников, сопоставлять их точку зрения со своей, сообща находить решения спорных вопросов, уважительно относиться к мнению другого, корректно парировать. Владение этими умениями позволяет учащемуся строить свои высказывания точно, убедительно, в соответствии с этикетными нормами.

В условиях дифференцированного обучения русскому языку и литературе большое значение имеет рациональное сочетание форм учебной работы. Выбор одной из них обуславливается этапом изучения материала, уровнем достигнутой учащимися подготовки.

Так, на уроках изложения новой информации целесообразно применение фронтальной формы работы. Это связано с тем, что сведения, предусмотренные программой, должен получить каждый учащийся. При первоначальном закреплении (проверке первичного восприятия литературного произведения), осуществляемом после получения школьником новой информации, господствующей формой работы также является фронтальная. При появлении учащихся с разными уровнями усвоения (восприятия) новой информации используются как фронтальная (с теми, кто получил сходное продвижение в усвоении (восприятии) материала), так и индивидуальная (с теми, кто проявил особенности в усвоении (восприятии) нового) формы работы.

Следует отметить, что в условиях дифференцированного обучения возрастает доля заданий, выполняемых учащимися самостоятельно. Причем это могут быть задания как проблемного характера, так и воспроизводящего. При самостоятельном выполнении репродуктивных заданий школьники могут прибегнуть к помощи учебника, справочников, содержащих информацию, необходимую для получения правильного результата. Залогом успешного решения самостоятельных заданий проблемного характера являются сформированные в ходе предыдущего обучения умения школьника, его знания, сообразительность.

Увеличение доли самостоятельной работы в условиях дифференциации связано по меньшей мере с двумя причинами. Во-первых, задания, учитывающие особенности мышления школьников и уровень их подготовки, различаются друг от друга и потому не могут выполняться одновременно под руководством учителя; во-вторых, при самостоятельной работе одной группы учащихся преподаватель может уделить больше внимания другой, что повышает управляемость дифференцированным обучением и его результативность.

Оценка выполняемых учащимися заданий должна стимулировать их активность и поощрять усилия, направленные на достижение предъявляемых программами требований. В этой связи оценивать учащихся следовало бы, на наш взгляд, с учетом их продвижения в пределах достигнутого уровня (о них речь шла выше), определяемого путем сравнения качества выполнения данного задания с предыдущим. Реализация на практике подобного подхода позволила бы создавать ситуации успеха для учащихся, испытывающих трудности в учении, стимулировать развитие их интересов. Однако такой подход противоречит общепринятому, в соответствии с которым академические результаты школьников оцениваются по единой шкале. Тем не менее любой учитель при желании сможет найти способ поощрить учащегося, в частности, оценивая промежуточные письменные задания с учетом достигнутых ранее показателей. Создаваемая таким образом благоприятная атмосфера способствует активизации внутренних резервов, которые должны быть направлены на достижение стоящих перед школьниками учебных целей и задач.

1. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Доклад... д-ра пед. наук. — М., 1965.

2. *Граник Г.Г.* и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся 5—7 кл. — М.: Просвещение, 1991.

3. *Исюмова С.А.* Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

способностями // Психологический журнал. — 1993, № 1, т. 14.

4. Методика преподавания литературы: Учебник для педвузов / Под ред. *О.Ю.Богдановой, В.Г.Марацмана*: В 2 ч. — М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — Ч. 1.

5. *Молдавская Н.Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1976.

6. Олимпиады по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. *Л.К.Петровская*; Под ред. *А.Е.Михневича*. — Минск: Нар. асвета, 1984.

7. *Перевозный А.В.* Творческие работы учащихся как средство обучения русскому языку // Народная асвета. — 1993, № 9. — С. 58—61.

8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1.

9. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. *В.В.Краевского, И.Я.Лернера*. — М.: Педагогика, 1989.

