

1892 — Цветаеву... В какой колыбели лежит сейчас то дитя, которому Учитель подарит поэтическое Слово?

Литература

1. Мандельштам Н. Вторая книга: Воспоминания. М., 1990.
2. Чуковский Н. Литературные воспоминания. М., 1989. С. 149.
3. Мандельштам О. О собеседнике //

Мандельштам О. Отклик неба: статьи, критическая проза. Алма-Ата, 1989.

4. Вельская Л. Поэзия и судьба Осипа Мандельштама // Мандельштам О. Отклик неба: статьи, критическая проза. Алма-Ата, 1989.

5. Беренштейн Е. П. «Я говорю за всех с такою силой» // Литература в школе. 1991. № 3.

6. Одна — за всех и противу всех!.. // ЛГ. 1992. № 41.

ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИКЛАССНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А. В. ПЕРЕВОЗНЫЙ,

старший научный сотрудник Института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, кандидат педагогических наук

Проблема внутриклассной дифференциации обучения русскому языку продолжает оставаться одной из самых актуальных. Причина этого заключается в необходимости дать каждому учащемуся возможность комфортно чувствовать себя на уроке и при выполнении домашних заданий, попадать в «ситуации успеха», продвигаться в индивидуальном темпе, развивать свои способности, интересы. Все это в конечном итоге благоприятно сказывается на развитии личности ребенка, ее творческом потенциале.

Проблема внутриклассной дифференциации отнюдь не новая в теории и практике обучения. На необходимость учета интересов и потребностей обучающихся указывалось уже на этапе зарождения методики преподавания русского языка как науки. Подчеркивалось, что метода преподавания должна основываться «на сущности самого предмета, то есть родного языка, столько же и на личности учащегося» (Ф. И. Буслаев). Следует придумать «облегчительные приемы», которые каждому помогли бы приобрести знание родного языка, «сколько нужно, с возможно меньшей потерей времени и прочно...» (И. И. Срезневский). В приведенных высказываниях достаточно четко определены задачи, которые необходимо решить, чтобы учение было обращено на личность ребенка. Во-первых, содержание обучения следует привести в соответствие с интересами и возможностями обучающихся; во-вторых, преподавание должно вестись при помощи

приемов, адекватных этим возможностям и обеспечивающих прочность знаний за короткий срок.

В дальнейшем методическая наука постоянно стремилась следовать требованиям, содержащимся в приведенных высказываниях. Однако очень часто при построении курса русского языка «опирались прежде всего и главным образом на господствующий в данный период «образ языка» в лингвистике» (Ю. Н. Караулов). Предполагалось, что содержание курса, соответствующее научному описанию строя языка, должно быть усвоено всеми. Когда же оказывалось, что это не так, возникала необходимость в поиске приемов, форм, средств обучения, способствующих усвоению школьниками унифицированного содержания.

Так, к 50-м гг. занятия с неуспевающими сводились к выполнению ими большого числа упражнений на неувоенное правило, что должно было привести к ликвидации допущенного отставания. Впоследствии в научно-методической литературе речь шла не только о ликвидации пробелов в знаниях и умениях учащихся, но и о предупреждении этих пробелов. Таким образом, произошло смещение акцентов с «переучивания» к профилактике возможного неуспевания.

В 50—60-х гг. на страницах методической печати учителя-практики, озабоченные низкой успеваемостью школьников, большим процентом учеников, оставляемых на второй год, делятся с коллегами своим опытом работы, публикуют используемые ими на уро-

как карточки с заданиями, описывают приемы, при помощи которых они добиваются высоких результатов как на уроках, так и на дополнительных внеурочных занятиях. Общее позитивное влияние этих статей на совершенствование некоторых этапов урока (например, повторения, закрепления) бесспорно. Убедительно показана важность работы над ошибками для достижения высоких результатов. Детально были разработаны методические приемы, плодотворно применяемые в педагогической практике поныне.

В 70—80-х гг. число публикаций, посвященных рассматриваемой проблеме, резко снизилось, что связано с победой процентомании в школе. Однако в крупных методических трудах этого времени указывалось на необходимость учитывать возрастные психологические особенности учащихся, пробуждать интерес к предмету, особенно у слабоуспевающих, предупреждать возможное отставание, для чего рекомендовалось осуществлять индивидуальный подход на всех этапах урока.

Итак, в разные годы существовали различные пути реализации принципа индивидуального подхода к обучению русскому языку. Все они в том или ином виде сохранились и поныне, отличаясь временем проведения (на уроке или после), последовательностью проведения (на всех этапах или на одном, например, при закреплении), подбором дидактического материала, предлагаемого школьникам, имеющим различный уровень подготовки (качественный или количественный), характером обучения подготовленных школьников (углубленное или ускоренное изучение тем).

В наши дни внутриклассная дифференциация по-прежнему остается едва ли не единственным способом реализации принципа индивидуального подхода в условиях классно-урочной системы, высокой наполняемости классов городских школ, унифицированного содержания обучения. Последний фактор может быть устранен в связи с проводимым обновлением содержания образования, созданием новых программ и учебно-методических комплексов.

Каково же отношение современных учителей к внутриклассной дифференциации? По имеющимся у нас данным, абсолютное большинство из них считают дифференциацию обучения русскому языку необходимой. В то же время только 38 % полагают, что она возможна. Остальные учителя пишут о трудностях организации такого

обучения, связанных с высокой наполняемостью классов городских школ; методической необеспеченностью (отсутствием дидактического материала фабричного производства и соответствующих им учебников).

Еще одним препятствием на пути к реализации внутриклассной дифференциации является возникновение многопоточного обучения (термин Н. Ф. Талызиной и Т. В. Габай), управлять которым одному учителю, работающему в классе с высокой наполняемостью, не под силу. В этой связи возникает задача минимизации количества групп школьников, нуждающихся в предъявлении различных по содержанию заданий. Это будет нетрудно сделать, если преподавание ведется успешно, и учащиеся, традиционно относящиеся к «средним», распределяются между «сильными» и «слабыми». Так появляются более крупные подвижные образования — потоки. Конечно, подобный подход будет в какой-то степени нивелировать различия в подготовке школьников. Следует однако иметь в виду, что в условиях внутриклассной дифференциации невозможно учитывать индивидуальные особенности учащихся в полном объеме.

Среди условий, способствующих осуществлению внутриклассной дифференциации, учителя, участвовавшие в опросе, назвали компьютеризацию, уменьшение наполняемости классов в городских школах, наличие хорошо оборудованных кабинетов.

К сожалению, не все условия, необходимые, по мнению преподавателей, для проведения эффективной внутриклассной дифференциации, могут быть созданы в ближайшее время. Однако благодаря научно-методическим исследованиям, а также усилиям учителей-практиков существуют разработки, которые, как представляется, могли бы стать предпосылками, способствующими проведению дифференцированного обучения русскому языку.

Остановимся на тех из них, которые, как нам кажется, являются основными.

Внимательное изучение ныне действующей программы показывает, что материал, напрямую не влияющий на овладение учащимися языком как средством общения, рекомендуется не для обязательного изучения, а для ознакомления. Так, предлагается ознакомить школьников с разрядами местоимений, переходными и непереходными глаголами, способами образования причастий и т. д. Тем самым создается возможность больше времени уделять орфографическим, грамматиче-

ским, пунктуационным, стилистическим нормам русского языка.

В каждый раздел курса русского языка включены опорные, ведущие понятия (орфограмма, часть речи, стиль текста и т. д.) и умения, в основе которых лежат эти понятия. Их поэтапное формирование посредством специальных упражнений, представленных в научно-методической литературе [1], является целью обучения.

Благодаря четким целеполаганию и организации учебного материала создается возможность сосредоточивать внимание учащихся на наиболее сложных его компонентах, предупреждая нежелательное отставание.

Следует отметить, что знания, умения и навыки, приобретаемые при изучении одного раздела лингвистики, находят свое применение при изучении другого. Так, реализация речевого умения выразить свои мысли точно, правильно, ярко невозможна без знания учащимися фонетики, лексики, грамматики, правописания. Выполнять задания по лингвостилистике невозможно без владения базовыми знаниями и умениями по грамматике и т. д. Таким образом, осуществляя дифференциацию, учитель должен заранее знать, как изучаемая тема (раздел) связана с последующими и предыдущими, чтобы, с одной стороны, проводить повторение пройденного ранее, с другой, исподволь готовить к восприятию материала, знакомство с которым предстоит в будущем.

Определенное значение для осуществления внутриклассной дифференциации имеет контактное преподавание русского и белорусского языков [2], при котором согласованно развиваются общие для обоих курсов умения и навыки. В этом случае возникает возможность при изучении одного курса восполнять пробелы, допущенные в другом. Кроме того, появляется содержательная основа для заданий и упражнений, предлагаемых подготовленным учащимся.

Как же протекает изучение темы в условиях дифференцированного обучения? Предлагаем один из возможных вариантов.

На первом этапе сообщаются новые знания в обобщенном виде, поскольку поэтапное, протянутое во времени предъявление нового материала препятствует формированию прочных умений и навыков из-за нехватки часов на уроки закрепления.

Известно, что сознательное, а не методом проб и ошибок усвоение знаний и умений невозможно без специальных опор (ориентиров, опознавательных признаков) [3]. С этой целью

составляются схемы, таблицы, наглядно представляющие изучаемый материал, а также предлагается перечень действий, позволяющих, используя опоры, правильно решить учебную задачу. Понятно, что не весь абстрактный языковой материал может быть обеспечен опорами. Тем более это сложно сделать, работая над связной устной и письменной речью школьников, успешность развития которой во многом определяется их способностями.

Сразу после объяснения нового материала учащиеся приступают к выполнению упражнений, поэтапно формирующих требуемые умения и навыки. Ход рассуждений, ведущий к нормативному решению учебной задачи, переносится во внешний план: изображается графически и проговаривается вслух. Это позволяет преподавателю корректировать в случае необходимости действия учащихся, предупреждать ошибки. Далее учащиеся работают с заданиями и упражнениями, мысленно проговаривая ход рассуждений, ведущий к их правильному выполнению.

При закреплении нового материала используются такие типы упражнений:

- 1) на воспроизведение основных положений изучаемого материала;
- 2) на распознавание изучаемого языкового явления
 - а) в зрительном восприятии,
 - б) на слух,
 - в) среди однородных явлений,
 - г) среди разнородных;
- 3) творческие, предусматривающие использование изучаемых языковых явлений в устной и письменной речи школьников.

Количество упражнений, необходимых для формирования того или иного умения, зависит от его сложности и определяется учителем в каждом конкретном случае самостоятельно.

Кроме того, на описываемом этапе применяются приемы и средства обучения, подтверждающие свою эффективность в практике работы многих учителей: неоднократное повторение преподавателем в ходе объяснения и последующего закрепления наиболее важных элементов содержания; использование учебника в качестве справочного пособия; информация о том, как работать с материалом, чтобы облегчить его запоминание и т. д.

К определенному моменту (в зависимости от сложности, объема и степени новизны вновь изучаемого материала) возникает ситуация, при которой одни учащиеся овладели текущим программным материалом, другие — нет. Уро-

вень подготовки школьников выясняется посредством специальной проверочной работы, которая построена только на том материале, который изучался на нескольких предыдущих уроках. Задания, связанные с другими темами, в нее не включаются. Время ее проведения устанавливается на основе устных ответов учащихся. Преждевременное проведение проверочной работы будет бесполезным, так как не окажется учащихся, усвоивших новый материал.

Четкое выделение потоков по-разному подготовленных школьников свидетельствует о наступлении второго этапа внутриклассной дифференциации. Один поток составляют учащиеся, которые успешно выполнили проверочную работу, поскольку усвоили теоретические сведения и научились действовать на их основе или, не зная теории, правильно выполнили задания благодаря развитой интуиции. Они больше не нуждаются в выполнении упражнений на закрепление и приступают к самостоятельной работе по применению в новых ситуациях приобретенных знаний и умений.

Задания для подготовленных учащихся должны быть логически связаны между собой, с изучаемым разделом лингвистики, а также развивать умения, определяющие владение русским языком как средством общения. Тексты к ним могут быть разнообразными как тематически, так и по типовому значению. Количество этих заданий не должно быть чрезмерным, чтобы добиться их качественного выполнения, что удастся далеко не сразу, так как учащимся приходится иметь дело с трудностями, ранее не встречавшимися.

Поскольку задания для учащихся, имеющих высокий уровень подготовки, носят творческий характер, постольку они не всегда могут быть обеспечены различными опорами, способствующими правильному и быстрому их выполнению. С другой стороны, подготовленные школьники и не испытывают острой нужды в различного рода предписаниях, что и как делать, поскольку обладают достаточно большим запасом языковых и речевых умений, которые и служат опорой при выполнении заданий проблемного характера. Работают эти учащиеся самостоятельно и индивидуально. Деятельность учителя по отношению к ним носит инструктирующий характер. Все необходимые замечания они получают после просмотра работы преподавателем в письменном виде. Указанные недочеты исправляются ими самостоятельно.

54

Другой поток составляют учащиеся, допустившие ошибки при выполнении проверочной работы, поскольку они или вообще не усвоили предложенный материал, или, овладев теоретическими сведениями, не научились их применять на практике. Они и на втором этапе продолжают выполнять упражнения, предусмотренные для первого. Работают они в основном фронтально, под руководством учителя. Работа протекает в темпе, соответствующем их возможностям. Если кто-то из учащихся справился с ней раньше, чем его товарищи, ему предоставляется возможность приступить к выполнению другого упражнения. В этом случае он сам контролирует свои действия, прибегая к помощи учебника, а также схем, таблиц, заключающих информацию, необходимую для правильного выполнения данного задания.

Итак, при дифференцированном обучении возрастает количество заданий, выполняемых учащимися самостоятельно и индивидуально. Из этого однако не следует, что фронтальная форма работы не используется вообще. Осуществлять работу со всем классом в условиях существования двух потоков по-разному подготовленных школьников возможно при проведении устной фронтальной беседы, затрагивающей вопросы текущего материала; при обнаружении несформированных умений или неусвоенных знаний у большинства ребят; при сообщении дополнительной учебной информации, непосредственно связанной с изучаемым материалом; при написании диагностирующих проверочных работ и т. д.

Постепенно количество учащихся, выполняющих упражнения на закрепление, сокращается. Они переходят на уровень применения знаний и умений и приступают к самостоятельному выполнению проблемных заданий. Вероятность перехода большинства учеников класса на этот уровень повышается с уменьшением объема вновь изучаемого материала, степени его новизны, сложности.

Оценка знаний и умений школьников, не перешедших на уровень применения знаний в новой ситуации, может осуществляться традиционно, в соответствии с требованиями, предъявляемыми программой. В этом случае некоторым из них никогда не удастся оказаться в «ситуации успеха». Такое положение можно преодолеть, если состояние обученности школьника на данный момент будет определяться в сравнении с прошлым уровнем его знаний, умений и навыков.

При таком сопоставлении часто оказывается, что продвижение все же есть, хотя учащийся еще не достиг требуемого программой уровня.

Эффективность внутриклассной дифференциации измеряется не только улучшением качества знаний, умений и навыков школьников, но и повышением их самостоятельности при выполнении заданий, возрастанием познавательной активности, организованности, появлением заинтересованности в успехе. Создаются условия для развития творческого потенциала всех школьников и особенно тех из них, кто имел высокий уровень подготовки. Все это не может не сказаться на отношении ребенка к изучаемому предмету, качестве как языкового, так и гуманитарного образования в целом.

Литература

1. Основы методики русского языка в 4—8 классах. М., 1983, а также Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). М., 1990; Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1992; Капинос В. И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5—7 кл. М., 1991; Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991.
2. Демина Н. П. Пути осуществления контактного преподавания русского и белорусского языков // Народная асвета. 1992. № 1; Орловская О. Я. Успех — во взаимодействии // Народная асвета. 1992. № 2.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В. Ф. РУСЕЦКИЙ,

*старший преподаватель кафедры русского языка
Мозырского пединститута*

(Окончание. Начало в № 10)

Известно, сколько настойчивости, умения, терпения и такта необходимо учителю для формирования такого коммуникативного качества речи, как чистота. Основная цель — сознательный отказ учащихся от употребления в своей речи определенных групп лексики. Роль художественной литературы в этой работе своеобразна.

Одной из стилеобразующих черт языка художественной литературы является, по мнению многих авторов, использование в особой, эстетической, функции языковых средств, имеющих различную стилевую окрашенность, в т. ч. находящихся за пределами литературного языка. Школьникам известно, что в литературной речи не должны употребляться диалектизмы, жаргонизмы, бранные, просторечные слова, с особым вниманием следует отнестись к употреблению иноязычных слов, профессионализмов, архаизмов. При встрече с подобной лексикой в художественном произведении задача учителя помочь учащимся выявить эстетическую оправданность такого употребления в конкретном художественном тексте. Укажем на некоторые закономерности употребления в текстах художествен-

ных произведений лексики, стоящей за пределами литературного языка.

Первая, хорошо известная, причина, обуславливающая наличие лексики, ограниченной в сфере употребления, в художественном произведении, заключается в использовании ее для создания колорита (эпохи, места, среды и т. д.). Примером могут служить историзмы и архаизмы в романе «Петр I» А. Н. Толстого, диалектная лексика в «Записках охотника» И. С. Тургенева, в романах М. А. Шолохова, просторечие в произведениях Н. С. Лескова, М. М. Зощенко, жаргонизмы в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского. (*Кругом все такие буераки, овраги, а в оврагах все казюли водятся.* (И. С. Тургенев); *Оно точно, Катерина Ильвовна, что вам, может быть, это и совсем не в интересе, ну только для меня, как я вас уважаю, и опять же супротив людских глаз, подлых и завистливых, ужасно это будет больно.* (Н. С. Лесков); *Вот! Вот, ресторан бесстыжий! Тут твое место! Какая жизнь с тобой, фулюганом, пушай люди посмотрят...* (В. П. Астафьев).

Несколько иную функцию выполняют в художественном тексте элементы официально-делового стиля. Так называемые канцелярские обороты