

ся одна и та же тема – наличие или отсутствие у «звезды» боязни потерять популярность: «*Vous n'avez pas eu peur de perdre votre gloire toute neuve?*» – «*Ce qui me fait plaisir, c'est de faire plaisir aux autres. La gloire et l'argent, je m'en fiche. Je n'ai pas de gros besoins*» [14. С. 1] («И не боялись потерять свалившуюся на Вас славу?» – «Мне приятно доставлять удовольствие другим, а слава и деньги – мне на них наплевать. У меня небольшие запросы»); «*Дима, скажи, тебе не бывает страшно, что успех и популярность, пришедшие к тебе так рано и так быстро, так же быстро могут и закончиться?*» – «*Есть потрясающая фраза: "От великого до смешного один шаг". Популярность и признание – всего лишь дымка, но всегда остается твое сердце, твое отношение к людям и работе, которую ты делаешь добросовестно. Все течет, все меняется, и бояться этого глупо*». [3. С. 21]. Это, в свою очередь, обуславливает большой объем российских «звездных» интервью по сравнению с француз-

скими (объем словоупотреблений в российском «звездном» интервью в среднем составляет 1500, а во французском – 800 единиц).

Таким образом, российское «звездное» интервью имеет ряд отличий от французского «звездного» интервью и обладает присущими только ему организационно-структурными и коммуникативно-языковыми особенностями. К числу наиболее ярких национальных особенностей российского «звездного» интервью относятся высокая речевая активность журналиста, склонность участников к коммуникативному доминированию, наличие большого количества личностной информации о «звезде», использование конфликтной и провокационной тематики в общении, отход от норм речевого этикета, значительный объем текстового продукта «звездных» интервью. Они, в свою очередь, являются отражением основных особенностей русской коммуникативной культуры и указывают на наличие национальной специфики «звездного» интервью.

Библиографический список

1. Анастасия Заворотнюк: «Я всегда мечтала стать актрисой» [Текст] // Юность. – 2007. – 17 октября.
2. Диана Арбенина: «Париж – как мужчина, в которого ты влюбилась» [Текст] // Юность. – 2007. – 24 октября.
3. Дима Билан: «Невозможное – возможно» [Текст] // Юность. – 2007. – 25 апреля.
4. Лариса Удовиченко: «Я очарована мужчинами» [Текст] // Комсомольская правда. – 2007. – 15-22 февраля.
5. Национально-культурная специфика речевого поведения [Текст] / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1993.
6. Олег Газманов: «Снимаю стресс в пробках» [Текст] // Телесемь. – 2007. – 8-14 октября.
7. Почепцов, Г.Г. Имиджелогия [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М., 2000.
8. Сергей Лазарев: «Пока в моей жизни случаются только служебные романы...» [Текст] // Юность. – 2007. – 29 августа.
9. Стал Земфиру слушать – многое понравилось // Fuzz. – 2002. – №5.
10. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001.
11. Стрельникова, М.А. Национальные особенности речевого жанра телеинтервью в российской и американской коммуникативных культурах [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / М. А. Стрельникова. – Воронеж, 2005.
12. Шостак, М.И. Журналист и его произведение [Текст] / М.И. Шостак. – М., 1998.
13. Япп Н. Эти странные французы [Текст] / Н. Япп, М. Сиретт. – М., 2001.
14. Hélène: «Ne me parlez plus de sitcom!» // Le Figaro. – 1996. – №10.
15. Noémie Lenoir: «J'ai pris des cours de diction pour perdre mon accent de racaille du 9.3. mais je ne veux pas oublier d'ou je viens. J'en suis fiere» // Paris Match. – 2004. – №3.

Л.С. Фролова

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются инструментальные умения, необходимые учителю-словеснику для организации учебного диалога на уроках русского языка. Автора интересует, как диалоговые «поддержки», «уточняющие вопросы» влияют на процесс усвоения, позволяют добиться активной позиции ученика в процессе получения новых знаний; развива-

ют коммуникативные умения учащихся и могут быть перенесены учеником в самостоятельную практику «диалога в парах» в роли консультанта. Предложенные модели учебного диалога актуальны в практике развивающего обучения и могут быть использованы учителем на уроках гуманитарного цикла.

L.S. Frolova

INSTRUMENTAL SUPPORT OF EDUCATIONAL DIALOGUE AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

In the article the author deals with instrumental skills which a teacher of the Russian language needs for organizing educational dialogues at the Russian language lessons. The author discusses notions of dialogue “support” and “specifying questions” which impact process of new knowledge acquisition and stimulate activity of students. Communicative skills of students are in progress at lessons and might be transferred into practice of “dialogue in pairs” as consulting. The models of educational dialogue, described in the article, are actual in the practice of progressive learning and can be used by a teacher at the lessons on humanity.

Изменения, имеющие место в современном обществе и информационном пространстве, настоятельно требуют изменений и в области образования, прежде всего в плане формирования коммуникативной компетентности учащихся и выпускников школ. Отличительными *чертами современной языковой личности* являются следующие: *умения определять и формулировать проблему (задачу), находить пути и средства для ее решения, выстраивать систему аргументов в пользу того или иного способа решения задачи; умение эффективно общаться с оппонентом в режиме сопоставления и/или противопоставления различных точек зрения, позиций, мнений.* Подобные умения можно формировать на уроках риторики, а также в процессе риторизации как отдельных учебных предметов, так и образовательного процесса в целом. *Для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова* (далее – система РО) *введение риторизации как технологии*, когда «процесс познания и воспитания строится как диалог, общение с текстами и конкретными личностями, приобщение к ценностям культуры» [1], *является внутренне присущей и необходимой характеристикой процесса образования* школьников, который должен привести к формированию субъекта учебной деятельности. Для того чтобы задачи развивающего обучения: формирование учебной деятельности и ученика как субъекта учебной деятельности – решались успешно, необходимо соблюдать единство предметного материала и способов работы с ним. Освоение лишь одного из компонентов не даст предполагаемого результата. Наш опыт работы в системе РО свидетель-

ствует о том, что *наибольшие затруднения учителя испытывают при переходе к диалогическому типу деятельности, то есть при освоении диалоговых технологий*, без которых невозможна организация процесса совместно распределенной деятельности учителя и учащихся для определения и решения учебных задач. Отказ учителя от роли единственного субъекта на уроке, признание им учащегося в качестве равноправного субъекта, имеющего право на собственную точку зрения и на критику точки зрения одноклассников и учителя – эти и другие особенности диалогического типа педагогической деятельности нередко воспринимаются педагогами как ущемление их прав. В такой ситуации нужно актуализировать тезис о формировании субъекта деятельности как о главном результате работы по системе РО. Другими словами, учитель должен понимать, что в процессе формирования учебной деятельности как субъект рождается не только школьник, но и учитель. Учитель, который способен не только воспроизводить учебный текст, но и переосмысливать его с позиции каждого нового дня; который готов увидеть в ученике равноправного собеседника, открыть ему свою точку зрения и не боится критики в адрес своей учебной позиции; который умеет вести диалог с собой как с Другим, то есть способен к саморефлексии, самокоммуникации, – такой учитель не только не теряет права, но, напротив, укрепляет свои педагогические позиции в качестве истинного субъекта деятельности.

Риторическая деятельность состоит из трех этапов: замысливание – исполнение – рефлексия. Процесс формирования учебной деятельности отражает совпадающую с эта-

пами риторической деятельности последовательность освоения информации (учебного материала):

- *целеполагание*, то есть принятие от учителя (на начальном этапе обучения) или самостоятельная постановка школьниками учебной задачи (этап замысливания в РД);
- *преобразование* условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта, *моделирование* выделенного отношения в предметной, буквенной или графической форме, *преобразование* модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде», *построение* системы частных задач, решаемых общим способом (этап исполнения в РД);
- *контроль* за выполнением предыдущих действий, *оценка* усвоения общего способа как результата решения учебной задачи (этап рефлексии в РД).

Следовательно, на всех этапах формирования учебной деятельности присутствуют предпосылки для организации диалоговых отношений между учителем, учащимися и информацией. Предлагаемая ниже характеристика каждого этапа с точки зрения организации взаимодействия коммуникантов позволяет увидеть, при каких условиях и каким образом выстраивается диалог и происходит формирование основной компетентности – приобретение новых знаний.

Целеполагание, или прогностическая рефлексия, предполагает наличие двух противоположных областей: знания и незнания, следовательно, установки на обсуждение, диалог. Процесс *формулирования учебной задачи* также содержит элемент диалога: предлагаются и обсуждаются разные варианты (вербальные, графические) формулировки учебной задачи, результатом становится единая формулировка, удовлетворяющая всем требованиям коммуникантов. В качестве примера возникновения диалога на данных этапах приведем микрофрагмент урока постановки и решения учебно-практической задачи «Категория одушевленности/неодушевленности имени существительного» (7 класс, тема «Имя существительное»).

- Учитель: Определите, исходя из ваших знаний, одушевленными или неодушевленными являются слова «человек», «цветок», «дерево», «мертвец».

- Ученик 1: Я думаю, что слово «человек» одушевленное, так как оно отвечает на вопрос «кто?» и обозначает живое существо.
- Ученик 2: По-моему, слово «цветок» неодушевленное, так как оно отвечает на вопрос «что?».
- Ученик 1: Но ведь цветок живой: он появляется из зернышка, как рождается человек, растет, отцветает. Значит, слово «цветок» одушевленное.
- Ученик 3: Если следовать твоей логике, получается, что слово «мертвец» тоже одушевленное: это, так сказать, последняя стадия жизни человека.
- Ученик 4: А я не согласен. Мертвец – он же мертвый, неживой, не дышит. Как же это слово может быть одушевленным?
- Ученик 5: А как быть со словом «дерево»? Ведь оно обозначает и растение, и материал (стол из дерева). Тогда получается, что у этого слова вообще не определишь, одушевленное оно или нет.
- Ученик 1: Почему не определишь?! Если оно обозначает растение, то оно одушевленное, как в случае с цветком. А если оно обозначает материал, то неодушевленное, ведь материал неживой.
- Ученик 2: То есть получается, что надо еще учитывать многозначность слова. А при отсутствии контекста, его составлять самому, а то получается ловушка...
- Ученик 3: А я вот еще слышал про книгу, которая называется «Живой труп».
- Учитель: Есть такое произведение у Л.Н. Толстого.
- Ученик 3: Ну, так что же здесь: труп, вроде бы, неживой, значит, слово неодушевленное, но ведь сказано «живой» – значит, все-таки одушевленное?
- Учитель: Кто из вас, ребята, может обозначить способ или способы, с помощью которых определялась одушевленность/неодушевленность?
- Ученик: По вопросу: если вопрос «кто?», то слово одушевленное, если – «что?», то – неодушевленное. А также по принципу: живое – неживое. Но только не всегда эти способы действуют. Или действуют, но как-то не совсем точно.
- Учитель: Итак, обозначено противоречие: способы есть, но работают они не совсем

точно. Сформулируйте проблему нашего урока.

- Ученик: Как правильно, без ошибок разделить, одушевленное слово или неодушевленное?

На этапе постановки учебно-практической задачи дети пользуются известными способами действия: по вопросу и по принципам житейской логики. Однако эти способы не дают однозначного ответа. Напротив, приводят учеников к противоречащим друг другу выводам: слово «цветок» отвечает на вопрос «что?», но обозначает живое растение; слово «дерево» многозначное и в разных своих значениях может восприниматься как обозначающее живое растение или неживой материал; слово «мертвец» по смыслу обозначает неживое существо, которое, однако, когда-то было живым, и отвечает на вопрос «кто?». Наличие противоречия организует диалоговую ситуацию: учащиеся пытаются аргументировать свои точки зрения, понять, в чем состоит «ловушка» и как из нее выйти. Ситуация успеха (дети правильно определили, что слово «человек» одушевленное) перерастает в ситуацию «разрыва», когда имеющиеся способы действия не «работают». Учитель является инициатором выполнения рефлексивного задания, организатором диалога. Он организует информацию (слова для рефлексии) как недостаточную для получения однозначного решения, изначально содержащую потенциал для обсуждения. В тот момент, когда все аргументы исчерпаны, точки зрения представлены, учитель направляет деятельность семиклассников в русло точного определения основной проблемы (учебно-практической задачи).

Этап *преобразования условий задачи* с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта предполагает наличие такого коммуникативного умения, как умение привести примеры, иллюстрирующие какое-либо положение или противоречие. Так, в приведенном выше микрофрагменте урока в 7 классе учащиеся привели в качестве примеров слов, одушевленность которых может быть определена двойкой, следующие: утопленник, зомби, привидение, вампир; гриб, ягода; детвора, молодежь; лист (дерева и книги).

Такой выбор примеров (предметы живой природы, многозначные слова, слова, обозначающие людей в различных жизнен-

ных воплощениях, собирательные существительные) свидетельствует о том, что семиклассники поняли суть противоречия неполной научной и житейской точек зрения, а также о том, что у детей сформирована способность к внутреннему диалогу: Я сомневающийся, вопрошающий – Я имеющий богатый словарный запас, умеющий отбирать нужные примеры.

На этапах *моделирования и преобразования модели* возможно коллективное обсуждение различных вариантов моделей с целью выяснения деталей, условных обозначений, расположения компонентов, цветовой гаммы. Такое обсуждение касается содержательной стороны модели, а не внешней, оформительской. Например, можно задавать вопросы такого типа: «Почему ваша группа выбрала форму таблицы? Что это дает для понимания сути рассматриваемого явления?», «Что обозначает стрелочка на вашей схеме: образование, движение, направление, преобразование?», «Вы сознательно или случайно выбрали такие цвета, а не какие-то другие? Что они обозначают?». Вопросы следующих типов запрещены, поскольку не продвигают детей в смысловом плане: «Почему стрелочка такая маленькая?», «Почему вы не раскрасили вашу схему?».

Этап *построения системы частных задач*, решаемых общим способом, также диалогичен по своему содержанию. В 5–6 классах под руководством и с помощью учителя, в 7–9 классах уже самостоятельно дети решают и составляют задачи разного уровня сложности, от репродуктивных до заданий «ловушек». Процесс решения задачи всегда диалогичен, поскольку ученик оказывается в позиции исследователя, который владеет определенным набором инструментов, но еще не знает, как ими пользоваться в различных ситуациях.

Действия *контроля и оценки* представляют собой в основном мыслительные процессы, которые мы понимаем как внутренний диалог человека с самим собой: Я, владеющий способом действия – Я, сомневающийся в том, что владею этим способом полностью – Я, готовый понять, что мне нужно сделать для полного освоения этого способа. Проиллюстрируем организацию процесса обучения действиям контроля и оценки в 5 классе. После изучения раздела «Основной закон рус-

ского письма» (фонетика, графика, орфография) предлагаем детям оценить уровень владения различными способами действия при решении орфографических задач. Одно из заданий-«ловушек» состоит в том, чтобы вставить пропущенные буквы в слова с одинаковыми буквосочетаниями: *к_сой, к_снется, к_сается, под_г_рой, г_реть, г_рловой, м_риться, ум_рать, ум_р*. Контро-

лю подвергается умение детей различать корни с чередующимися гласными и с безударными гласными, проверяемыми ударением; действовать в соответствии с разными правилами фонетического и орфографического чередований. Перед выполнением практического задания дети оценивают уровень собственного владения данными способами действия с помощью таблицы:

	Да	Нет	Не уверен
Вижу безударный гласный в корне			
Умею проверить безударный гласный сильной позицией			
Вижу корни с чередующимися гласными			
Знаю закономерности орфографического чередования гласных			
Умею применить эти знания на практике			
Различаю корни с безударными гласными и корни с чередующимися гласными			

После проверки практического задания делается вывод о том, насколько каждым ребенком усвоен тот или иной способ действия. Если задание выполнено верно и в таблице знак «плюс» стоит во всех строчках в колонке «Да», следовательно, ученик владеет способом действия с безударными и чередующимися гласными, а его самооценка адекватна. Если задание выполнено неверно, анализируются данные таблицы на предмет выяснения завышенной самооценки. Если задание выполнено правильно, а знак «плюс» преобладает в колонках «Нет» и «Не уверен», делаем вывод или о заниженной самооценке, или о несформированности способа действия (верное выполнение практической части рассматривается как случайно успешное и требующее дополнительной проверки). В каждом из описанных случаев имеет место потенциал для дальнейшего разворачивания диалога. Независимо от того, на каком уровне усвоения способа действия находится учащийся, у него возникает вопрос «Что дальше?», вербально оформляющий ситуацию неудовлетворенности достигнутым, ситуацию незавершенности процесса познания, то есть ситуацию готовности к диалогу.

Таблица составлена с учетом диалоговой природы любого мыслительного процесса так, чтобы у школьников вырабатывался навык внутреннего диалога: сам себя спрашиваю, сам себе отвечаю. Систематическая ра-

бота с контрольно-оценочными таблицами в 5–6 классах позволяет к 7–9 классам сформировать достаточно устойчивый навык самоконтроля и самооценки, который проявляется в частности в том, что школьники самостоятельно составляют для себя и для одноклассников подобные таблицы по различным разделам.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что каждый этап формирования учебной деятельности обладает собственным потенциалом для возникновения диалоговых отношений коммуникантов друг с другом, каждого коммуниканта с самим собой, с информацией. На различных этапах формирования учебной деятельности учащимися осваиваются следующие коммуникативные навыки: внешний и внутренний диалоги, аргументирование, приведение соответствующих задаче примеров, задавание вопросов, формулирование полных и убедительных ответов, самоконтроль и самооценка в диалоговом режиме.

Понимание диалоговой природы процесса формирования учебной деятельности является, на наш взгляд, важным фактором принятия учителем необходимости и целесообразности перехода на качественно иной уровень педагогической деятельности – диалогический, который позволит эффективно решать задачи развивающего обучения и формирования востребованных современным обществом качеств личности учащихся.

Библиографический список

1. Минеева, С.А. Проблемы и трудности риторизации [Текст] / С.А. Минеева // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI научно-практической конференции. 10-11 ноября 2002 года / под ред. С.А. Минеевой. – Пермь: ЗУУНЦ, 2002.