

Предисловие

В последние десятилетия система образования в России претерпевает серьёзные изменения, ориентированные на процессы, происходящие в мировом образовании в целом. Эти образовательные и воспитательные процессы многочисленны и своеобразны как в развитии педагогической теории, так и практики. Они сопровождаются поиском различных форм и методов, повышающих общую мировоззренческую культуру учащихся, формирующих умение свободно мыслить, делающих комфортным их вхождение в социум. В этих условиях одним из главных направлений в образовании становятся личностно-значимые модели обучения, а гуманизация и коммуникативная направленность обучения выводит на первое место межличностный диалог.

Диалог на уроке помогает ученику овладеть не только диалогическим способом мышления, но и диалогическим способом познания, диалогическим способом бытия. С нашей точки зрения, в формировании этих и других свойств личности диалогу на уроке русского языка принадлежит первостепенная роль. Это происходит потому, что, во-первых, русский язык как школьный предмет является путеводителем в мире всех других предметов. Во-вторых, русский язык – это особая область познания, одно из самых значимых явлений жизни любого человека. Он дает людям возможность мыслить, общаться, передавать знания, информацию от одного поколения к другому, служит развитию и преемственности научной и художественной мысли, является основой духовной жизни народа.

В силу этих обстоятельств, проблема организации диалога на уроках русского языка становится одной из актуальных в современной методике преподавания, так как овладение умением вести учебный диалог – необходимое условие создания особой социокультурной среды на уроке,

активизации познавательной деятельности личности и развития её коммуникативных умений и способностей.

В данном пособии утверждается, что при правильной организации диалог в курсе школьного языковедения становится условием обогащения учащихся лингвистическими знаниями широкого диапазона, освоения ими научной терминологии, выработки языкового эталона, раскрепощения внутренней речи ученика. Преподаватель, получая во владение коммуникативное пространство урока-диалога, должен творчески подходить к осознанному и профессиональному процессу управления коммуникацией на основе глубокого знания его теоретико-методологических основ. При этом речь идёт не о 100%-ной диалогизации существующей системы изучения языка, а об органичном введении уроков-диалогов в обучение русскому языку, т.е. максимальном использовании ныне действующих программ и учебников и качественных преобразованиях содержания, обеспечивающего представления учащихся о языке и речи.

В пособии даны:

а) теория вопроса содержания диалога о родном языке как объективной ценности, психолого-педагогических и методических особенностей диалога как метода обучения;

б) дидактический материал;

в) уроки-диалоги по русскому языку в 5-7 классах.

В приложение помещены материалы в помощь учителю для диагностирования исходного уровня знаний учащихся при подготовке к диалогу о русском языке и материалы для уроков-диалогов со школьниками (высказывания ученых и писателей о русском национальном языке).

Часть 1

Родной язык как объективная ценность

Диалог о русском языке в школе определяется объективными ценностными предпосылками. Исключительную значимость родного языка для человека неоднократно подчёркивали выдающиеся учёные (М.В. Ломоносов, И.И. Срезневский, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, М.М. Бахтин, Д.С. Лихачёв, Н.М. Шанский, В.Г. Костомаров, Л.И. Скворцов, Ю.Н. Караулов и др.) и великие писатели (Н.М. Карамзин, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.А. Гончаров, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, К.Г. Паустовский и др.).

В концентрированном виде формулировка объективной ценности языка дана Н.М. Шанским: «Язык – по своей специфике и социальной значимости – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи прагматической информации, средоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личностного самосознания, средством хранения и усвоения знаний и, наконец, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства» (Шанский, 1993, 3).

Во всех определениях ценности, которые вы найдете в словарях, присутствует мысль о категории ценности как о чём-то особо важном, значимом по отношению к предмету оценки или явлению. Ценность объектов при этом определяется не их свойствами самими по себе, а их вовлечённостью в социум. Сама же ценность не является свойством какой-либо вещи, какого-либо явления.

В ценностной картине мира одну из основополагающих ролей играет язык как духовная, культурная, историческая и национальная ценность. Язык как ценностная культура глубоко осмысливается в отечественной и зарубежной научной традиции (М.В. Ломоносов, В. Гумбольдт, И. Гердер,

Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А.А. Шахматов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.В.Виноградов, М.М. Бахтин, Д.С. Лихачёв, Н.М. Шанский, В.Г. Костомаров, И.А.Стернин и др.).

В частности, И.А. Стернин даёт определение самого понятия языка как национально-культурной ценности народа, которую следует трактовать как образную констатацию тесной связи культуры народа и его языка (Стернин, 1997, 12). В этом контексте заслуживает внимания точка зрения на язык как продукт сознания его носителей, который сам по себе представляет культурный феномен – своеобразный культурный артефакт (Ю.Т. Листрова, М.А. Шелякин). Будучи феноменом культуры, язык проявляется в «стиле мышления», понимаемом как установка сознания, особый способ духовного освоения и знакового представления мира, и в этом отношении язык есть форма социальной памяти этого освоения, определяющая общность его носителей (Листрова, 1997, 62).

Спектр научных суждений об исключительной значимости национального языка для общества достаточно широк. Так, Т.Н. Голицина трактует язык как естественный субстрат культуры, пронизывающий все её стороны. Он служит инструментом упорядочения мира, средством закрепления этнического мировосприятия (Голицина, 1998, 134).

Очевидно, что русский язык как один из самых развитых национальных языков представляет собой уникальную культуру. Очевидно также, что он является для нации объективной ценностью. Это главная форма выражения самосознания его носителей, часть отечественной истории: «Будучи формой социальной памяти, язык является отражением национальной культуры народа, говорящего на нём. Он условие и продукт человеческой культуры, средство выражения самости народа и в то же время единство национального и интернационального» (Костомаров, 1984, 3). Опираясь на тезис Костомарова В.Г., подчеркнём в то же время, что развитие национальной культуры невозможно без развитого

национального языка именно потому, что «язык идёт в глубину – и пространственно-географическую, и социально-историческую. Язык ведёт в глубины народной памяти, национального духа» (Костомаров, 1984, 230).

Объективную ценность русского национального языка отечественные просветители утверждали на протяжении нескольких столетий. Постепенный ход его развития мы можем проследить, анализируя литературные памятники, начиная с XII века («Повесть временных лет», «Чтение о Борисе и Глебе», «Житие Феодосия Печёрского», «Слово о полку Игореве»). Но лишь в XVIII столетии великий мыслитель М.В. Ломоносов суммировал особые достоинства русского языка, проведя межъязыковые параллели: русский – испанский, русский – французский, русский – немецкий, русский – итальянский, русский – греческий, русский – латинский. Восхищаясь русским языком, находя в нём «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка» (Русские писатели о языке, 1955, 14), М.В. Ломоносов поёт гимн национальному языку, но это и характеристика сложнейшего явления, основанная (и это примечательно!) на сопоставлении русского языка с другими мировыми языками. Оценка учёного эмоциональна и в то же время весьма рациональна, так как он создал первый систематический труд – науку о русском языке, «Российскую грамматику», показав, что сама система языка является уникальной по своим качествам и содержит огромный потенциал для его дальнейшего развития, его жизни.

Существуют многообразные позитивные оценки русского языка, выработанные в течение трёх последних столетий учёными (М.В.Ломоносов, И.И. Срезневский, Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, В.П.Острогорский, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, И.А.Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов,

Г.О. Винокур, Д.С. Лихачёв, В.Г. Костомаров, Н.М. Шанский, А.И. Горшков, Л. И. Скворцов, Ю.Н. Караулов и др.) и мыслителями языка, писателями и публицистами (В.К. Тредиаковский, А.П. Сумароков, Г.Р. Державин, Н.М. Карамзин, А.С. Пушкин, В.Г. Белинский, Н.В. Гоголь, Н.Г. Чернышевский, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, М.М. Пришвин, К.Г. Паустовский, В.И. Белов и др.).

Объективная ценность языка определяется значимостью самой системы языка и её возможностями, уникальными свойствами родного (национального) языка, живой, по определению Н.В. Гоголя, жизнью языка. О связи духовной жизни народа и жизни языка писал ещё Ф.И. Буслаев, подчёркивая, во-первых, «выражение в языке всей жизни народа, не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий»;

во-вторых, «отражение в родном языке страны и истории народа»;

в-третьих, «передачу человеком внутреннего бытия своего через родной язык»;

в-четвёртых, «нераздельность языка и характера народа» (Буслаев, 1992, 26).

Осознание глобальных, а не временных ценностей, которые заложены в русском языке, формирует взгляд человека на родной язык как национальное достояние. Можно выделить несколько сторон, которые являются, на наш взгляд, определяющими в характеристике русского языка как объективной ценности и о которых следует говорить со школьниками на уроках русского языка на протяжении всех лет обучения. Это:

- уникальность сложного исторического процесса, который прошёл русский язык в своём развитии (М.В. Ломоносов, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур,

Л.А. Булаховский, А.И.Горшков, Д.С. Лихачёв, В.Г. Костомаров, К.С. Горбачевич, В.В.Щеулин и др.). «Едва ли какой другой язык в мире может быть сопоставлен с русским в том сложном историческом процессе, который он пережил» (Шахматов, 1925, 6);

- развитость русского языка и его равноправное место в ряду других высокоразвитых европейских языков (М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, Р.А. Будагов, А.К. Югов, В.Г.Костомаров, А.А. Брагина и др.). «Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по ея могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни одному европейскому языку не уступает» [Русские писатели о языке, 1955, 14).
- неисчерпаемое богатство русского языка (М.В. Ломоносов, И.И. Срезневский, В.И. Водовозов, Ф.И. Буслаев, В.П. Острогорский, А.А.Шахматов, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.И. Горшков, Д.С. Лихачёв, Н.М. Шанский, В.Г.Костомаров, Н.А. Плёткин, М.В. Попов, Л.И. Скворцов, Ф.П. Филин, А.К. Югов, В.В. Щеулин и др.). Характеристика «неисчерпаемого богатства русского языка», на наш взгляд, может быть представлена несколькими самостоятельными характеристиками разных лингвистических областей:

1) уникальность звукового состава, благозвучие;

2) неоспоримые достоинства русской системы частей речи (увеличение смыслового объёма многих частей речи в современном русском языке; наличие богатой системы словообразования; соотносительность системы падежей у разных частей речи; ёмкость и гибкость семантической структуры; богатство синтаксических возможностей русских частей речи и многие другие);

- 3) упорядоченность фонетики и грамматики;
- 4) особый русский колорит лексики и фразеологии;
- 5) гибкость семантики и разнообразие стилистики.

«Русский язык неисчерпаемо богат. ... Его возможности в выражении чувств, настроений, мыслей беспредельны. Русские слова обозначают всё: сложнейшие научные понятия и простейшие предметы обихода, многообразие производственных отношений и тончайшие, едва приметные движения души» (Щеулин, 1995, 36);

- наличие в русском языке живой, динамичной, гибкой, постоянно развивающейся формы – русского литературного языка, вклад в совершенствование его писателей – творцов языка (Ф.И. Буслаев, В.П.Острогорский, Л.В. Щерба, Д.С. Лихачёв, В.Г. Костомаров, А.И.Горшков, Л.И. Скворцов, Ф.П. Филин и др.). «Русский язык – язык великой культуры, язык поэтов, писателей, учёных, общественных деятелей всемирного значения, язык богатый, отшлифованный поколениями мастеров слова мирового калибра...» (Костомаров, 1991, 58);
- нормированность русского литературного языка (А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, В.В. Иванов, З.А. Потиха, Р.И. Аванесов, Б.Н. Головин, Д.Э. Розенталь, Н.М. Шанский, В.Г. Костомаров, К.С. Горбачевич и др.). «В языковой действительности периода от Пушкина до наших дней существует единая сложная система норм» (Виноградов, 1986, 9).
- «величайшие потенции роста русского языка» (М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Д.С.Лихачёв, В.Г. Костомаров, Н.Д. Арутюнова, И.А. Стернин,

Ю.С. Степанов, П.Н.Денисов, Н.Г. Комлев и др.). «Русский язык обладает величайшими потенциями роста, он унаследовал неисчерпаемые внутренние силы» (Костомаров, 1994, 234);

- особенности «коммуникативного поведения русской лингвокультурной общности» (Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, Д.С.Лихачёв, В.Г. Костомаров, Л.И. Скворцов, И.А. Стернин и др.). «Для русской лингвокультурной общности характерны общительность, готовность вступить в диалог даже с незнакомым, искренность в общении, «коллективность» общения и т.д.» (Стернин, 1993, 185).

Все перечисленные выше стороны, характеризующие русский язык как объективную ценность, дают возможность учащимся «осознать его как особый феномен» (М.Т. Баранов) мировой культуры, понять его уникальность и многогранность. Спектр суждений о русском языке как культурно-национальной ценности богат и разнообразен в научных представлениях, что, в первую очередь, объясняется разностью подходов и собственно научных интересов учёных. Одни оценки связаны со строем языка: фонетикой, лексикой, морфологией и т.д. Другие – со сферой применения языка: в политике и науке, в социальной жизни и философии. В первом подходе – собственно лингвистическом (структурно-семантическом) – язык оценивается с точки зрения:

- исторического развития и разных этапов исторического пути языка;
- развитости языка, в том числе и со стороны современных продуктивных языковых явлений;
- языкового богатства (фонетического, морфологического, лексического, грамматического, стилистического);
- наличия в русском языке образцовой, нормализованной формы – литературного языка;

- нормированности русского языка в целом (лексические нормы, грамматические нормы, стилистические нормы и т.д.).

Второй подход касается функционирования языка в речи. Он связан с коммуникативной функцией.

Очевидно, что всё объективно существующее в языке имеет субъективную оценку современных учёных. Для современного учителя важной является оценка настоящего момента для национального языка как достаточно сложного. Но при всех сложностях оценки его современного состояния и тенденции развития для нас несомненным является факт, что в современном русском языке сохраняются:

- стабильность;
- устойчивость;
- гармоничность системы;
- нормированность.

Часть 2

Психолого-педагогические и методические особенности диалога как метода обучения

В последние десятилетия развития научной мысли диалогичность рассматривается как всеобъемлющее явление человеческой жизни. Диалогичность – это и свойство исторического и культурного развития общества, и универсальный принцип организации мышления человека, обеспечивающий саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность коммуникации (М.М. Бахтин, В.В. Воробьёв, Б.М. Лотман, Б.А. Успенский и др.).

Имеет смысл в этой связи рассуждать о диалогическом общении как факторе, играющем одну из основополагающих ролей в ценностной картине мира, так как все исторические и культурные процессы являются продуктом диалога, «взаимодействий этнических, социальных, религиозных, государственных общностей, следствием взаимоотношений человека с самим собой, с социумом, с универсумом» (Дзюбенко О.Г., 1988, 3).

Учёные доказывают, что уже начальная структура человеческого общества была продуктом диалога, который на протяжении последующих столетий мог принимать различный характер:

- в диалоге человека с земным миром и Космосом складывались мифы и народные обряды;
- в ходе диалога культур происходило становление языковых форм;
- в общении с внешним миром и собственным «Я» развивалась творческая мысль писателей, художников.

В ходе развития истории человечества диалог вели целые идеологические системы, народная и профессиональная культуры, научные школы (Свирида И.И., 1993, 3).

И только в процессе грамотного, цивилизованного диалога люди находили истину, которая служила прогрессу.

Теперь поставим вопрос: может ли современное обучение быть основано на принципах, игнорирующих диалогичность? Думаем, нет. С нашей точки зрения, любое грамотное учебно-научное обсуждение может быть построено только на диалогических отношениях. Ведь ещё М.М. Бахтин писал, что «диалогические отношения – явление гораздо более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного диалога, это – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» (Бахтин М.М., 1972; 40,49).

Очевидно, что для полноценного диалогического общения необходимы определённые умения. Они определены в современных работах по психологии. Эти умения таковы:

- быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- планировать свою речь сообразно целям и условиям, времени и ситуации;
- верно выбирать содержание акта общения;
- находить соответствующие средства для передачи этого содержания (речевые или знаковые);
- обеспечивать обратную связь.

Если какое-то из звеньев акта диалогического общения будет нарушено, то вступившему в такое общение вряд ли удастся добиться результатов.

Кроме того, каждый педагог, вступающий в диалогические отношения с классом, обязан помнить, что важной характеристикой диалогического общения является уровень, на котором осуществляется контакт между партнёрами. Интересна классификация уровней общения, которую предлагает А.Б.Добрович в книге «Общение – наука и искусство». Автор

выделяет семь уровней: примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой и духовный (Добрович, 1987, 13-14). Рассмотрим их характеристику:

Примитивный уровень – собеседник не партнёр, а «предмет».

Манипулятивный – партнёр – это соперник в игре, которую непременно надо выиграть.

Стандартизированный уровень – общение происходит на основе нескольких стандартов.

Конвенциональный уровень – это полноценное человеческое общение. Партнёры считаются друг с другом и с ситуацией в целом.

Игровой уровень превосходит конвенциональный тонкостью содержания и богатством оттенков.

Деловой уровень – партнёр вызывает особый интерес как участник коллективной деятельности.

Духовный уровень – партнёр воспринимается как носитель духовного начала. Собеседник стремится приблизиться в беседе к постижению высочайших ценностей человечества. Духовность общения обеспечивается не отбором тем, а глубиной диалогического проникновения людей друг в друга.

Интересны в связи с этим размышления о диалогическом и монологическом общении З.С. Смелковой (Смелкова, 1999, 30-43). Она напоминает о том, что процесс общения и процесс познания диалогичны по своей сути. Это, по мнению учёного-педагога, прослеживается в характеристике любого жанра педагогического общения, даже такого «монологического», как лекция.

Ясно, что любой из видов общения может быть эффективным лишь тогда, когда не возникает коммуникативных барьеров. Но в реальности их

очень трудно избежать. Г.Я. Буш, Г.Г. Воробьёв, А.А. Леонтьев, М.И. Станкин, рассматривая общение как этап творческого мироосмысления, выделяют барьеры диалогического взаимодействия, существенно затрудняющие процесс научного поиска, информирования и взаимопонимания. Все эти барьеры, являясь вполне преодолимыми, могут, однако привести и к педагогическим конфликтам (Загрекова, 2004, 126-139).

Однако существуют коммуникативные барьеры, специфичные для системы «учитель – ученик», которые талантливо классифицировал А.А. Мурашов (Мурашов, 1998, 7-14). На их возникновение влияют многие факторы. Первый из них – это этическая основа взаимоотношений, второй – эмоциональный стержень речи и третий – композиционная организация.

Барьеры коммуникации, возникающие вследствие нарушения этоса педагогического общения, наиболее многочисленны. Почему же они появляются?

Во-первых, из-за необъяснимого, как думается сначала, отсутствия личностных мотиваций диалога, доброжелательности. Во-вторых, как следствие неумения или нежелания педагога грамотно строить отношения равенства – превосходства при предъявлении знаний, помнить, что говорение и слушание – это единый процесс в ситуации урока. В-третьих, по причине неправильного обращения педагога к учащемуся. В-четвёртых, из-за боязни отрицательной оценки как учащимися, так и учителем, если он стремится в процессе урока по лицам, жестам учеников угадать свой рейтинг. В-пятых, по причине отсутствия информативно насыщенного контакта нельзя начать межличностное общение. И, наконец, в-шестых, при апеллировании к этически неприемлемым доводам.

Структуры диалогизма, включенные в занятие (эллиптические конструкции, требующие от учеников продолжения, риторические вопросы), а также проблемно-эвристические ситуации помогают

преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие при нарушении этики педагогического общения.

Но существуют и другие барьеры коммуникации, например, появляющиеся вследствие нарушения преподавателем логоса построения учебного занятия. Эти барьеры тоже разнообразны. Поясним их суть:

- интеракционный барьер, создающийся неумением формировать диалогические взаимоотношения в нужной последовательности и психологической выверенности и проявляющийся как невладение конкретными риторическими формами, организующими логику школьного урока;
- контекстный барьер, возникающий при неверно организованном лингвистическом контексте (неясная формулировка, неграмотно построенный вопрос, злоупотребление омонимией, паронимией, энантиосемией), экстралингвистическом несоответствии речевой цели;
- установочно-мотивировочный барьер, появляющийся в результате нарушения последовательности в мотивации: не сфокусировано внимание, не сфокусирован интерес к уроку, рассматриваемые категории ещё не нашли зримого воплощения и достаточного обоснования, но они уже преподносятся в качестве учебной необходимости;
- рецепционный барьер, лишаящий ученика возможности воспринять материал урока. Он возникает вследствие сообщения неверной информации, неточной аргументации, т.е. недостатков, осознаваемых учащимися (несвоевременно признанные учителем ошибки, неисправленные оговорки, устаревшие сведения), или информации излишней и прерывающейся отступлениями различного характера, а также в случаях, когда учитель не подготовил учащихся к восприятию, не создал коммуникативной комфортности и потребности в усвоении материала, т.е. внимания и интереса;

- логосный аргументативный барьер, возникающий когда место достаточного обоснования занимает обоснование избыточное.

Преодолеть логосные барьеры поможет изменение речевой организации занятия, планирование речевого взаимодействия с учётом сложившихся интересов школьной аудитории.

Кроме этических и логосных коммуникативных барьеров могут возникнуть пафосные барьеры. Суть их такова:

- драмогерменевтический (ролевой) барьер – несоответствие выбранной психологической роли условиям, целям и характеру общения, следование так называемому негативному речевому сценарию, предложенному учащимися;
- контекстный барьер – неумение распорядиться мимикой и жестами, интонацией и темпом речи применительно к требованиям учебной ситуации;
- эмотивный барьер – неоправданное усиление экспрессивного начала в речи учителя или учащегося, что приводит обычно или к непониманию информации или к конфликту;
- апперцептивный барьер – пребывание учителя во власти определённого настроения, мешающего вести урок;
- аргументативный барьер пафосного происхождения – неверный выбор характера аргументации применительно к её цели.

Теперь, когда читатель имеет представление об уровнях, видах и барьерах диалогического общения, перечислим разнообразные формы самих диалогов, большинство из которых учитель может использовать на уроке русского языка.

Наиболее универсальная классификация принадлежит Г. Бушу. Он делит все диалоги на четыре группы: эротематические, эристические, риторические и карнавальные (Буш, 1985, 30).

Эротематический (или интеррогативный) диалог – это диалог, строящийся в форме вопросов и ответов. Он может осуществляться как в ситуации равной активности партнёров (обе стороны и спрашивают, и отвечают), так и в ситуации с преимущественно односторонней активностью (интервью, опрос, экспертные оценки, экзамен, плебисцит).

Методология эротематического диалога всегда была объектом внимания научно-методической мысли и в настоящее время разработана достаточно детально. В частности, определены условия его эффективности, разработаны правила формулирования вопросов и ответов. Согласно этим правилам, требуется, например, чтобы каждый вопрос был семантически автономным, самостоятельным; необходимо избегать слишком длинных вопросов; в вопросе должен быть указан ожидаемый тип ответа (множественный выбор из альтернатив или свободный ответ), в случае альтернативного вопроса его формулировка должна обеспечивать равную приемлемость выбора любой альтернативы; нельзя задавать как тривиальные, так и непосильные по трудности вопросы; вопрос должен ставиться достаточно гибко, чтобы его можно было интерпретировать в тех областях деятельности, которые знакомы отвечающим; вопросы необходимо чередовать таким образом, чтобы по определённому тезису были получены ответы «за» и «против» него; формулировка вопроса не должна иметь внушающего характера.

Что касается формулирования ответов, то здесь можно применить правила непротиворечивости ответа, запрета тавтологии (ответ должен быть более информативен, чем вопрос), адекватности ответа вопросу (запрет отказа, запрет ответа, не связанного с вопросом, запрет грубого, обидного ответа) и др.

Эристический диалог – это диалог, проводимый в условиях конфликта, столкновения противоречивых мнений. Его разновидности – спор, диспут, дискуссия, полемика.

Культура эристического диалога состоит в соблюдении правил частного соревнования, достойного ведения дискуссии, что предполагает уважение к оппоненту. В эффективном эристическом диалоге недопустимы абсолютное отрицание, безусловная повелительность, беспринципное соглашательство (конформизм) и анархия.

Риторический диалог представляет собой цепь взаимосвязанных речей. Риторический диалог можно наблюдать на конференциях, совещаниях, судебных заседаниях, в переписке, ряде ситуаций обучения. Функции риторического диалога разнообразны, они включают передачу информации, выражение своего отношения к чему-либо, экспрессивно-эмоциональное воздействие, обучение, словотерапию и прочее.

Карнавальный диалог происходит в условиях свободного непринуждённого общения при устранении условных преград и социальной дистанции между людьми.

Псевдодиалогом является беспредметная болтовня, перебранка, салонный, демагогический и так называемый артаксерксов псевдодиалог, то есть диалог с позиции силы, проводимый в условиях неравноправия партнёров.

Существуют и другие (более узкие) классификации диалогов. Например: диалог-спор, диалог-конфиденциальное объяснение, диалог-унисон (Соколова, 1989, 35); или: диалог-сообщение, диалог-беседа, диалог-обсуждение (Шаройко, 1969, 7).

Любая из этих классификаций может помочь учителю в выборе определения, а, значит, и сути предстоящего урока-диалога. Однако он и тут может быть творцом и предложить свой вариант названия урока-диалога как используемого им образовательного метода, так как «успех обучения зависит как от правильного определения его целей и содержания, так и от способов достижения целей, то есть методов обучения» (И.Я.Лернер). А «всякий метод является системой осознанных последовательных действий человека,

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru