

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**НИЩЕТА ВОЛОДИМИР АНАТОЛІЙОВИЧ**

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ  
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)”

(014 – Середня освіта)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ В. А. Нищета

Науковий консультант – **Пентилюк Марія Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України

Херсон – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Нищета В. А.* Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)”. Бердянський державний педагогічний університет, Херсонський державний університет, Херсон, 2018.

У дисертації розглянуто проблему формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. У підсумку теоретико-методологічного обґрунтування визначено сутність сучасної риторики у філософському аспекті: її співвідношення з основними філософськими напрямками, зокрема, із діалектикою, онтологією, релятивізмом, неопозитивізмом, епістемологією, доксологією; функціонування в гуманістичній і гуманітарній парадигмах в опозиції “наук про природу” й “наук про дух”, у системах культурологічних і соціологічних теорій.

На підставі з’ясування співвідношення понять “компетентність” і “компетенція” конкретизовано їхню сутність, пояснено специфіку їх уживання в освітніх документах України та в контексті наукових доробків лінгводидактиків в актуальних умовах розвитку системи шкільної мовної освіти. Уточнено сутність поняття “компетентність”, конкретизовано його зміст і специфіку вживання в практиці шкільної мовної освіти. Компетентність визначено як результативну, буттєву особистісну властивість, що містить інструментальні й діяльнісні характеристики й ґрунтується на досвіді успішної діяльності особистості.

Риторичну компетентність визначено як інтегративну особистісну якість, яка включає володіння риторичними знаннями, уміннями та навичками,

риторичним потенціалом, які в сукупності визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності. У структурі риторичної компетентності учнів основної школи виокремлено теоретико-практичний, організаційно-методологічний, процесуально-діяльнісний, морально-етичний компоненти, компоненти комунікативної активності та впливовості мовленнєвого акту, співвідносні з теоретичним, аналітичним, діяльнісним, творчим, конфліктологічним, образно-мовленнєвим, емоційно-вольовим, мотиваційно-оцінювальним аспектами комунікативної компетентності. Провідними складниками риторичної компетентності визначено риторичні вміння як складні відповідно до авторської номенклатури – стосовно риторичних знань, мовленнєвої ситуації, тексту, цінностей, вербальних і невербальних риторичних засобів, монологічного, діалогічного, полемічного, публічного, власного риторичного мовлення, – комплекс яких становить діяльнісне тло процесу її формування.

Аналіз поняття “особистість” і класифікацій психологічної структури особистості став підставою для окреслення соціального рівня цього психологічного феномену й залежності побудови його психологічного портрету в контексті формування й розвитку від механізмів вербалізації у свідомості всіх психічних процесів і проявів емоційно-вольової сфери, від мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Виявлено, що суб’єктивне як індивідуальна свідомість, суб’єктність, самосвідомість і рефлексія особистості, її суб’єктний досвід життєдіяльності постають складниками вищого, центрального соціального рівня особистості в процесі її становлення й самооформлення.

Узагальнено зміст поняття “риторична особистість”, обґрунтовано, що це особистість, що ефективно й оптимально впливає та взаємодіє з аудиторією завдяки своїй мовленнєвій поведінці, володіє практичними вміннями та навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, і в процесі формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи учитель-словесник

повинен бути риторичною особистістю, учителем-майстром, педагогом-професіоналом, мати риторичну підготовку, яка сприяє формуванню й виявленню комунікативних здібностей і якостей, і відповідати риторичному ідеалові.

Риторичний підхід у шкільній мовній освіті – спрямована на оволодіння ефективним та оптимальним мовленням сукупність педагогічно доцільних теоретико-методологічних і прикладних заходів у процесі навчання мови, суб'єкти якого залучені до усвідомленої та рефлексійної мовленнєвої комунікації з використанням мовних і риторичних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення – визнано однією з провідних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи. Обґрунтовано концептуальні параметри риторичного підходу: стратегічну ідею, специфічні принципи (позитивної педагогічної взаємодії, гармонізувального діалогу, аксіологізації, антропоцентричності, формування особистості силою слова, розвивального впливу, активного сприймання, громадянського виховання школярів, евристичності, “живої комунікативності”, “мовленнєвого вчинку”, духовного становлення особистості), категорійний апарат (ефективне й оптимальне мовлення, мовленнєва комунікація, риторичний текст, риторичний діалог, риторичні засоби, риторична діяльність, мовленнєвий учинок, рефлексія як внутрішній риторичний діалог із собою).

Необхідною умовою запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті визнано риторизацію як тактичний прийом та обґрунтовано її сутність як лінгводидактичної категорії, яка полягає в тому, що це процес поступового, перманентного цілеспрямованого “входження” риторики й риторичного в навчальний процес сучасної школи, і педагогічної інновації (дидактичної, методичної, організаційної, соціальної, управлінської, ідеологічної). Визначено прогресивне значення риторизації, яке полягає в збагаченні шкільної умовної освіти в поняттєво-знаннєвій площині внаслідок взаємного проникнення мовно-мовленнєвих і риторичних знань і смислів, у діяльнісно-процесуальному аспекті (розширення можливостей навчального

процесу завдяки досягненню риторичних способів і засобів діяльності); у практичному плані (розширення й поглиблення практичної спрямованості процесу навчання української мови внаслідок перенесення смислів риторики як технології); у контексті результативності (проектування й реалізація процесу формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів).

Здійснено обґрунтування педагогічних технологій риторизації, виявлено їхні концептуальні параметри: провідні чинники розвитку суб'єктів, наукову концепцію засвоєння досвіду, характер змісту, різновиди соціально-педагогічної діяльності, домінуючі засоби, категорії об'єктів педагогічного впливу. Розроблено модель готовності вчителів-словесників до запровадження технологій риторизації в процесі навчання української мови в школі. Описано дескриптивний аспект технологій риторизації на рівні цілей та очікуваних результатів, змісту дослідно-експериментальної діяльності, алгоритмів дій і методів роботи на етапі реалізації цілей (здійснення технологічної діяльності). Запропоновано запровадження риторизації на рівнях шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів, навчальних завдань із розробленням технологічних схем і технологічних карт.

Відповідно до провідної мети й завдань педагогічної діяльності розроблено програму дослідно-експериментального навчання української мови, функційну модель формування риторичної компетентності учнів основної школи й визначено низку психолого-педагогічних умов: мотивація вчителів-словесників до реалізації риторичного аспекту української мови та формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності; готовність педагогів до запровадження технологій риторизації в шкільній мовній освіті; інтеграція в шкільній мовній освіті методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного й риторичного як провідного), активних та інтерактивного методів навчання, форм кооперативного навчання; активне використання дидактичних матеріалів комунікативного й риторичного спрямування, різноманітних засобів навчання;

розроблення системи риторичних вправ і використання їх у навчальній діяльності; залучення учнів на уроках української мови та в педагогічному спілкуванні в позанавчальний час до активної й рефлексійної комунікативної й риторичної діяльності, до ефективного й оптимального спілкування; організація дидактичної комунікації й педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті на умовах діалогічності, адресної спрямованості, прагматичної настанови, рефлексійності. Схарактеризовано чинники, які зумовили необхідність розроблення експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи.

Обґрунтовано важливість використання в дослідно-експериментальному навчанні української мови специфічних методів – риторичних вправ, ситуаційного методу, риторичного аналізу, аналізу риторичного мовлення, методу риторичних задач, риторичних ігор. На підставі з'ясування риторичної сутності інтерактивного методу навчання й групових форм роботи як елементів кооперативного навчання запропоновано використовувати методи колективно-групового навчання, методи опрацювання дискусійних питань, метод проєктів. Розроблено систему риторичних вправ, виконання яких сприяє залученню учнів до всіх процесуальних аспектів навчальної діяльності та палітри аспектів риторичної діяльності, унаслідок чого відбувається формування в них відповідних риторичних умінь.

Розроблено основні напрями формування риторичних умінь учнів основної школи як запоруки формування в них риторичної компетентності (засвоєння риторичної теорії, опрацювання текстів-зразків, текстотворення), обґрунтовано зміст діяльності, умови ефективності, визначено діяльність з опанування школярами мовленнєвих жанрів як інтегрувальний чинник комплексної реалізації напрямів. Розроблено систему роботи з опрацювання мовленнєвих жанрів в основній школі із зазначенням переліку й ознак жанрів, аналізу комунікативного та життєвого досвіду учнів, реалізації мети з погляду ефективності й оптимальності мовлення, а також аспектів варіювання мовленнєвої поведінки в процесі реалізації тексту-жанру.

Обґрунтовано аспекти трансформації й модернізації сучасного уроку української мови в контексті запровадження технологій риторизації на рівні невід'ємних структурних компонентів, на рівні ключових дієслів і сполучень слів у формулюванні триєдиної мети, на рівні типології уроків за дидактичною метою, на рівні специфічних особливостей, серед яких акцентовано увагу на специфічних особливостях уроку-діалогу.

Розроблено й науково обґрунтовано методика формування риторичної компетентності учнів основної школи. Проведене експериментальне дослідження (педагогічний експеримент) підтвердило ефективність запропонованої методики й висунутої гіпотези дослідження.

**Ключові слова:** сучасна риторика, шкільна мовна освіта, риторичний аспект української мови, риторична підготовка вчителя-словесника, риторичний потенціал, риторичні вміння, риторична компетентність, риторична особистість, риторичний підхід, риторизація, технологія риторизації, система риторичних вправ.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 340 с.

#### Публікації в наукових фахових виданнях України

2. Нищета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Листопад, 2010. № 22 (209). Ч. II. С. 93–98.
3. Нищета В. А. Життєтворчий аспект риторизації шкільної мовної освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. Вип. 55. С. 94–98.
4. Нищета В. Принципи вивчення риторики в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 16–20.
5. Нищета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 176–181.
6. Нищета В. А. Формування методичної компетентності студентів-філологів щодо викладання риторики в загальноосвітній школі. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 280–283.
7. Нищета В. Дидактичний потенціал робіт з текстом у контексті риторизації шкільної мовної освіти. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Вип. 12. С. 76–82.
8. Нищета В. А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 4. С. 218–226.



9. Нищета В. А. Психолого-педагогічний аспект готовності вчителя-словесника до запровадження риторизованих технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол.: Н. В. Гузій. Вип. 20 (30). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти і науки. С. 152–156.
10. Нищета В. Риторизовані технології в шкільній мовній освіті. *Вісник Прикарпатського університету*: у двох ч.: Серія: “Педагогіка”. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2013. Вип. XLIX. С. 233–239.
11. Нищета В. А. Риторичні ігри як засіб риторизації шкільної мовної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 6. С. 259–266.
12. Нищета В. Риторичні вміння як діяльнісний компонент риторичної компетентності. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 13–18.
13. Нищета В. А. Риторичні аспекти тексту. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 120–123.
14. Нищета В. Усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторичної у процесі навчання української мови. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Вип. 17. С. 102–114.
15. Нищета В. Психологічні засади процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, 2014. Вип. 18. С. 87–92.
16. Нищета В. А. Потенціал емоційно-вольової сфери в контексті шкільної риторики. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Психологія і педагогіка” / ред. кол. І. Д. Пасічник,

- Р. В. Каламаж, І. М. Хом'як та ін. Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2014. Вип. 29. С. 59–63.
17. Нищета В. Психолого-педагогічні умови формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 248–254.
  18. Нищета В. А. Роль риторики в процесах гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної освіти. *Scientific Journal “ScienceRise: Pedagogical Education”*. 2016. № 8 (4). С. 10–17.
  19. Нищета В. А. Сучасна риторика в контексті філософії: методологічний аспект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2016. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С. 71–78.
  20. Нищета В. А. Феномен риторики в контексті соціології й культурології. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2016. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. С. 14–22.
  21. Нищета В. А. Суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії учасників навчального процесу в контексті феномену “риторичного”. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С. 129–136.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав

22. Нищета В. А. Коммуникативная и риторическая компетентности как результативная база школьного языкового образования. *Сборник научных статей молодых ученых, специалистов и аспирантов*. Невинномысск: НГГТИ, 2011. С. 170–179.
23. Нищета В. А. Концептуальные особенности исследования формирования риторической компетентности учащихся основной школы в процессе

- изучения украинского языка. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. проф. А. А. Ворожбитовой. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО “СГУ”, 2012. Вып. 17. С. 227–234.
24. Нищета В. А. Риторизация языкового образования как инновационная педагогическая технология [Электронный ресурс]. *Научный электронный архив*. URL: <http://www.econf.rae.ru/article/7586> (дата обращения: 27.08.2013).
25. Нищета В. А. Риторизированные технологии – модульно-локальные технологии риторизации школьного языкового образования. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2013. № 4 (5). Т. 2. С. 31–36.
26. Нищета В. Теоретични и приложни аспекти на реторичния подход в училищното езиково образование. *Български език и литература*. 2015. № 5. С. 494–506.
27. Нищета В. А. Риторика в системі гуманітарних наук. *The scientific heritage*. Vol 1. No 2 (2). 2016. # Pedagogical sciences #. P. 12–17.

### **Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

#### Монографії та посібники

28. Нищета В. Риторична компетентність і риторизація як педагогічні інновації. *Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти*: міжнарод. колект. моногр. / за ред. І. Секрет. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2013. С. 95–124.
29. Нищета В. А. Риторизація навчання засобами ігрової діяльності. *Ігри у навчанні історії в школі*: посібник / авт.-упор. К. О. Баханов. Х.: Вид. група “Основа”, 2013. С. 75–84.
30. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / авт.-укл. В. А. Нищета. К.: Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
31. Нищета В. А. Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-

словесників. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика*: колект. моногр. / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. К.: КНТ, 2016. С. 134–153.

Матеріали конференцій

32. Нищета В. Проектний підхід у загальноосвітній риторичній освіті. *Вісник Львівського університету*: серія філологічна. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. Вип. 50. С. 281–287.
33. Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи: матеріали регіонал. наук.-практ. сем. 23 березня 2011 р. / відп. ред. В. А. Нищета. Бердянськ: БДПУ, 2011. 112 с.
34. Нищета В. А. Педагогічна майстерність сучасного вчителя-словесника : риторичний аспект. *Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі*: зб. наук. пр. і матеріалів наук. конф., 16–17 верес. 2011 р. Одеса: Астропринт, 2011. С. 265–271.
35. Нищета В. А. Риторизація освітнього простору сучасної школи в контексті компетентнісного (життєтворчого) підходу. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 28 квітня 2011 р. / ред. кол.: Федоренко В. А., Батечко О. В., Єрмаков І. Г. К.: Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 119–122.
36. Нищета В. А. Інноваційний аспект риторизації шкільної мовної освіти. *Розвиток науки педагогіки та психології у сучасних умовах*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 28–29 жовтня 2011 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. С. 80–81.
37. Нищета В. А., Трюхан О. І. Інтерактивні методи навчання у процесі здобуття шкільної риторичної освіти. *Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке*: материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). Харьков: Восточнoукраинская организация “Центр педагогических исследований”, 2011. С. 14–16.
38. Нищета В. А., Трюхан О. І. Групова навчальна діяльність у процесі

- риторизації шкільної мовної освіти. *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 11–12 листопада 2011 р.). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. С. 81–82.
39. Нищета В. А., Нехайчук Ю. А. Методичні особливості реалізації текстоцентричного принципу риторизації шкільної мовної освіти. *Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 30–31 березня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. С. 75–77.
40. Нищета В. А. Формування риторичних умінь і навичок учнів основної школи у процесі роботи з текстом. *Теоретичні дослідження в психології та педагогіці*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 28 липня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2012. С. 109–113.
41. Нищета В. Художня література в перспекції риторики: аспект виражальних риторичних засобів. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнарод. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. С. 433–436.
42. Нищета В. А. Риторична освіта шкільної молоді у світлі запровадження педагогічних інновацій [Електронний ресурс]. *III Міжнародний освітній Форум “Особистість в єдиному освітньому просторі”*: матеріали. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf) (дата обращения: 27.05.2013).
43. Нищета В. А. Проблематика шкільної риторичної освіти через призму Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2013 р. / ред. кол.: Федоренко О. А., Єрмаков І. Г., Ратушна А. М. К.: Оберіг, 2013. С. 303–310.
44. Нищета В. А. Риторизированные технологии – технологии риторизации.

- Гуманитарные технологии в современном мире: материалы Второй всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием (23–23 мая 2013 г.) / сост. Л. М. Гончарова. Калининград: Смартбукс, 2013. С. 110–113.*
45. Нищета В. А., Белан А. В. Феномен “риторического” в школьном языковом образовании и его результатах. *Гуманитарные технологии в современном мире: материалы Третьей всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием (22–24 мая 2014 г.) / сост. Л. М. Гончарова. Калининград: Смартбукс, 2014. С. 85–87.*
46. Нищета В. А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: зб. наук. пр. (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23 квітня 2015 р.) / за ред. К. Я. Климової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58–70.*
47. Нищета В. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність: програма дослідно-експериментального навчання української мови. *Українська мова і література в школах України. 2015. № 7–8. С. 66–73.*
48. Нищета В. А. Теоретико-методологічне обґрунтування риторичного підходу до навчання мови в школі. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”: серія “Філологічна”: зб. наук. пр. / гол. ред. І. Д. Пасічник. Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2015. Вип. 57. С. 207–212.*
49. Нищета В. Риторика в педагогічному дискурсі: актуальний стан і перспективи. *Матеріали ХІХ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку”: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 113–116.*
50. Нищета В. А., Кригін О. В. Суб’єктність у навчальному тексті як вияв “риторичного”. *Матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. “Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика” (17–18 березня 2016 р., м. Херсон) /*

- за заг. ред. В. І. Грицини. Херсон, 2016. С. 87–90.
51. Нищета В. Риторика в педагогических исследованиях и в образовании. *Problems and Prospects of Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference (April 14–17, 2016, Opole, Poland)*. The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; pp. 118–121.
  52. Нищета В. Риторична підготовка сучасного вчителя-словесника як педагогічна проблема. *Філологія й лінгводидактика в науковому дискурсі XXI століття*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (до 35-ї річниці заснування кафедри філологічних дисциплін), 24 лютого 2016 р. Старобільськ: ДЗ “Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2016. С. 93–100.
  53. Нищета В. Реторичний підхід кьм изучението на езика. *Матеріали V Міжнарод. наук.-метод. семінару з болгарської мови, літератури, культури та історії* (м. Бердянськ, 19–20 травня 2016 р.): зб. тез / відп. ред. О. П. Колінько. Бердянськ: БДПУ, 2016. 129–132.
  54. Нищета В. А. Технологічний аспект риторизації педагогічного спілкування в процесі шкільної мовної освіти. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи”*, присвяченої 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, Заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентилюк (7–8 квітня 2016 р., м. Херсон): збірник / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 254–259.
  55. Нищета В. А. Інтеграція освітніх підходів у шкільній українськомовній освіті. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Філологічна”: зб. наук. пр. / гол. ред. І. Д. Пасічник. Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 149–155.

Навчальні матеріали

56. Нищета В. А. Програма та методичні рекомендації з педагогічної

(асистентської) практики. *Магістр філології: лінгвістика та лінгводидактика*: навч.-метод. комплекс / за заг. ред. Р. О. Христіанінової. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. С. 484–505.



## SUMMARY

*Nyscheta V. A.* The methods of forming of general school pupils' rhetorical competence in the process of the Ukrainian language teaching. Qualified scientific work as a manuscript.

The dissertation for getting a scientific degree of doctor of pedagogical sciences according to speciality 13. 00. 02 "Theory and methods of teaching (Ukrainian language)". Berdyansk state pedagogical university, Kherson state university, Kherson, 2018.

In the dissertation there has been considered the problem of forming of general school pupils' rhetorical competence in the process of the Ukrainian language teaching. As a result of theoretical and methodical grounding there have been defined the essence of modern rhetoric in philosophical aspect: its correlation with main philosophical directions, in particular, with dialectics, ontology, relativism, neopositivism, epistemology, doxology: functioning in humanistic and humanitarian paradigms in opposition of "sciences about nature" and "sciences about spirit", in the systems of culturological and sociological theories.

On the basis of defining the correlation of concepts "competence" and "competention" there have been concretized the essence of these concepts and also there have been explained the specific of their using in educational documents of Ukraine and in the context of scientific works of linguadidacts in actual conditions of the development of the system of school language education. There have been specified the essence of the concept "competence", its content and specific of using in practice of school language education have been concretized. The competence has been determined as an effective, being personal quality, which contains instrumental and active characteristics and it is based on the experience of successful personality's activity.

The rhetorical competence has been defined as an integrative personal quality, which includes mastering rhetorical knowledge, abilities and skills, rhetorical

potential, which in total defined the capability and readiness to effective and optimal communication, realized and fixed in the experience of communicative and rhetorical activity. In the structure of rhetorical competence of general school pupils there have been determined theoretical and practical, organizational and methodical, procedural and activity, moral and ethical components, components of communicative activity and influence of speech act, correlating with theoretical, analytical, activity, creative, conflictological, image and language, emotional and willed, motivational and evaluative aspects of communicative competence. The leading components of rhetorical competence are skills as complex according to the author's nomenclature – concerning of rhetorical knowledge, speech situation, text, values, verbal and nonverbal rhetorical meanings, monologic, dialogical, polemical, public, properly rhetorical speech, – the complex of which makes activity background of the process of its formation.

The analysis of the concept “personality” and classifications of psychological structure of personality has become the basis for defining the social level of this psychological phenomenon and dependence of building its psychological portrait in the context of forming and development from mechanisms of verbalization in the consciousness of all mind process and demonstration of emotional and willed sphere, from cogitative and speech activity. There have been defined that subjective as an individual consciousness, subjectivity, self-consciousness and personality's reflection, its subjective experience of life activity are components of highest, central social level of personality in the process of its becoming and self-formalization.

There have been generalized the content of the concept “rhetorical personality” and also there have been grounded that it is personality efficiently and effectively influential and interacting with audience, thanks to its speech behavior has practical skills and abilities; there have been communicatively justified using language meanings in different forms, spheres and genres of speech, and in the process of forming of rhetorical skills and rhetorical competence of general school pupils a teacher must be a rhetorical personality, teacher-master, teacher-professional, a teacher must have rhetorical preparation which contributes formation and revealing

of communicative abilities and qualities, and correspond to the rhetorical ideal.

The rhetorical approach in school language education – directed to mastering the efficient and effective speech complex of pedagogical expedient theoretical and methodical and applied activities in the process of language teaching, subject of which involved in deliberate and reflexive speech communication with using language and rhetorical meanings in different forms, spheres and genres of speech – it has been defined as one from the main conditions of forming of rhetorical competence of general school pupils. There have been grounded the conceptual options of rhetorical approach: strategic idea, specific principles (positive pedagogical interaction, harmonious dialogue, axiologization, anthropocentricity, forming a personality through the word, developing impact, active perception, pupils' civil perception, heuristics, "alive communication", "speech act", mental becoming of personality), categorical apparatus (efficient and effective speech, speech communication, rhetorical text, rhetorical dialogue, rhetorical meanings, rhetorical activity, speech act, reflection as a inner rhetorical dialogue with oneself).

The necessary condition of introduction of rhetorical approach in school language education is rhetorization as a tactical device, there have been grounded its essence as a linguadidactical category which is that it is the process of gradual, permanent, purposeful "entrance" of rhetoric and rhetorical in the educational process of modern school, and pedagogical innovation (didactical, methodical, organizational, social, managerial, ideological). There have been determined the progressive meaning of rhetorization which is in enriching of school language education in the field of concepts and knowledge, in the result of mutual penetration of cultural and speech and rhetorical knowledge and meanings in activity and procedural aspect (enlargement possibilities of the educational process thanks to rhetorical ways and devices of activity); in practical meaning (enlargement and deepening of practical direction the process of Ukrainian language teaching by means of transferring the rhetoric meanings as a technology); in the context of effectiveness (projecting and realization of the process of forming of rhetorical skills and rhetorical competence of pupils).

There have been realized grounding the technologies of rhetorization as pedagogical technologies, there have been defined their conceptual options: main factors of the development of subjects, scientific conception of experience's assimilation, character of content, kinds of social and pedagogical activity, dominant meanings, categories of objects of pedagogical impact. There have been worked out the model of language teacher's readiness to introduction the technologies of rhetorization in the process of Ukrainian language teaching at school. There have been described the descriptive aspect the technologies of rhetorization on the level of purposes and expected results, content of experimental activity, algorithms of actions and methods of work on the stage of realization of purposes (realizing the technological activity). There have been suggested the introduction of rhetorization on levels of school course of Ukrainian language, speech development of pupils, educational establishments with working out of technological schemes and technological cards.

According to the main purpose and tasks of pedagogical activity there have been worked out the program of experimental Ukrainian language teaching, functional model of forming of rhetorical competence of general school pupils and also there have been defined the list of psychological and pedagogical conditions: motivation of language teaching to realization of rhetorical aspect of Ukrainian language and forming at pupils rhetorical skills and rhetorical competence; the readiness of teachers to introduction the technologies of rhetorization in school language education; integration in school language education the methodological approaches (personality oriented, activity, competence, communicative and activity, functional and stylistic, sociocultural, problem, project and rhetorical as a main approach), active and integrated teaching methods, forms of cooperative teaching: active using of didactical materials of communicative and rhetorical direction, different means of teaching, development of the system of rhetorical exercises and using them in educational activity; attraction of pupils at Ukrainian language lessons and in pedagogical communication during out of school activity to active and reflexive communicative and rhetorical activity, to efficient and effective

communication, organization of didactic communication and pedagogical communication on the subject-subjective basis on the conditions of dialogicality, address direction, pragmatic setting, reflexivity. There have been characterized factors which conditioned the necessity of the development the experimental methods of forming the general school pupils' rhetorical competence.

There have been grounded the importance of using in experimental Ukrainian language teaching special (specific) methods – rhetorical exercises, situational method, rhetorical analysis, rhetorical speech analysis, method of rhetorical tasks and rhetorical games. On the basis of revealing the rhetorical essence of interactive teaching methods and group forms of work as elements of cooperative teaching there have been suggested to use the group teaching methods, methods of discussion questions processing and method of project. There have been worked out the system of rhetorical exercises, doing of which promote the attraction of pupils to all procedural aspects of educational activity and different aspects of rhetorical activity. All this fosters the formation at pupils the definite rhetorical skills.

There have been worked out the main directions of forming of rhetorical skills of general school pupils as a guaranty of forming at pupils the rhetorical competence (assimilation of rhetorical theory, work with texts-examples, text education), there have been grounded the content of activity, conditions of efficiency, there have been defined activity in mastering by pupils speech genres as an integrating factors of complex realization of directions. There have been worked out the system of the work in mastering of speech genres in general school with list of genres' features, the analysis of communicative and life experience of pupils, realization of the purpose from the point of efficient and effective of speech and also aspects of variation of speech behaviour in the process of realization of text-genre.

There have been grounded the aspects of transformation and modernization of modern Ukrainian language lesson in the context of introduction of rhetorized technologies on the level of integral structural components, on the level of key verbs and combinations of words in formulation of triune purpose, on the level of typology of lessons according to didactic purpose, on the level of specific peculiarities, among

them the attention is emphasized on specific peculiarities of lesson-dialogue.

There have been worked out and scientifically grounded the methods of forming of rhetorical competence of general school pupils. The experimental research (psychological and pedagogical experiment) has improved the efficiency of suggested methods and the hypothesis of the research.

**Key words:** modern rhetoric, school language education, rhetorical aspect of Ukrainian language, rhetorical preparation of language teacher, rhetorical potential, rhetorical skills, rhetorical competence, rhetorical personality, rhetorical approach, rhetorization, technology of rhetorization, system of rhetorical exercises.

**THE LIST OF PUBLISHED WORKS ACCORDING TO THE THEME OF  
DISSERTATION**

**Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are  
published**

1. Nyshcheta V. A. Metoduka formuvannia rutoruchnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monografiia. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2017. 340 s.

*Publications in scientific specialized editions of Ukraine*

2. Nyshcheta V. A. Rutoruchna kompetentnist uchniv zagalnoosvitnikh shkil iak pedagogichna problema. *Visnyk Luganskogo natsionalnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka (pedagogichni nauky)*. Lystopad, 2010. № 22 (209). Ch. II. S. 93–98.
3. Nyshcheta V. A. Zhyttyetvorchyi aspekt rytoryzatsii shkilnoi movnoi osvity. *Pedagogichni nauky: sb. nauk. pr.* Kherson: Vyd-vo KHDU, 2010. Byp. 55. S. 93–98.
4. Nyshcheta V. A. Pryntsypy vyvchennya rytoryky v zagalnoosvitnii shkoli. *Ukrainska mova i literature v shkoli*. 2011. № 1. S. 16–20.
5. Nyshcheta V. A. Rutoruchna kompetentnist uchniv zagalnoosvitnikh shkil u konteksti komunikatyvnoi spriamovanosti movnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu (Pedagogichni nauky)*. Berdyansk: BDPU, 2011. № 2. S. 176–181.
6. Nyshcheta V. A. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti studentiv-filologiv shchodo vykladannia rytoryky v zagalnoosvitnii shkoli. *Pedagogichni nauky: zb. nauk. pr: vyp. 59*. Kherson: Vyd-vo KHDU, 2011. S. 280–283.
7. Nyshcheta V. A. Dudaktuchnyi potentsial robot z tekstom u konteksti rytoryzavii shkilnoi movnoi osvity. *Teoretychna i dydaktychna filologiiia: zbirnyk nauk. prats*. Pereyaslav-Khmelnitskyi: FOP Lukashevich O.M., 2012. Vyp. 12. S. 76–82.
8. Nyshcheta V. A. Rytorychni uminnya yak skladova rezultatyvnoi bazy shkilnoi movnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Berdyanskogo derzhavnogo*

- pedagogichnogo universytetu (Pedagogichni nauky)*. Berdyansk: BDPU, 2012. № 4. С. 218–226.
9. Nyshcheta V. A. Psykhologo-pedagogichni aspekt gotovnosti vchytelya-slovesnyka do zaprovadzhennya rytoryzovanykh tekhnologii. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*: seriya 16: tvorcha osobystist uchyteleya: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. pr. / red. kol.: N. V. Guzii. Vyp. 20 (30). K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. Spets. vyp. Aktualitety filologichnoi osvity i nauky S. 152–156.
  10. Nyshcheta V. Rytoryzovani tekhnologii v shkilnii movnii osviti. *Visnyk Prykarpatskogo universytetu*: u dvokh ch.: seriya: “Pedagogika”. Ivano-Frankivsk: Vyd-vo Prykarpatskogo natsionalnogo universytetu imeni Vasylya Stefanyka, 2013. Vyp. XLIX. S. 233–239.
  11. Nyshcheta V. A. Rytorychni igry yak zasib rytoryzatsii shkilnoi movnoi osvity. *Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity*: Seriya: Pedagogika i psykholohiia: zb. st. Yalta: RVV KGU, 2013. Vyp. 41. Ch. 6. S. 259–266.
  12. Nyshcheta V. Rytorychni vminnya yak diyalnisnyi component rytorychnoi kompetentnosti. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2013. № 7. S. 13–18.
  13. Nyshcheta V. A. Rytorychni aspekt tekstu. *Zb. nauk. prats: pedagogichni nauky*. Kherson: KHDU, 2013. Vyp. 64. S. 120–123.
  14. Nyshcheta V. Usvidomlennya i organizatsiya osvitnoi diyalnosti yak rytorychnoi u protsesi navchannya ukrainskoi movy. *Teoretychna i dydaktychna filologiya*: zb. nauk. pr. Pereiaslav-Khmelnyskyi: FOP Lukashevych, 2014. Vyp. 17. S. 102–114.
  15. Nyshcheta V. Psykhologichni zasady formuvannya rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly. *Teoretychna i dydaktychna filologiya*: zb. nauk. prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi: DVNZ “Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedagogichni universytet imeni Grygoriya Skovorody”, 2014. Vyp. 18. S. 87–92.
  16. Nyshcheta V. A. Potentsial emotsiino-volovoi sfery v konteksti shkilnoi rytoryky. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiya”*:



- seriya “Psykhologiya i pedagogika” / red. kol. I. D. Pasichnyk, R. V. Kalamazh, I. M. Khomyak ta in. Ostrog: Vyd-vo Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiya”, 2014. Vyp. 29. S. 59–63.
17. Nyshcheta V. Psykhologo-pedagogichni umovy formuvannya rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi navchannya ukraïnskoi movy. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny* / gol. red.: M. T. Martyniuk. Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2014. Ch. 2. S. 248–254.
  18. Nyshcheta V. A. Rol rytoryky v protsesakh gumanizatsii ta gumanitaryzatsii suchasnoi shkilnoi osvity. *Scientific Journal “ScienceRise: Pedagogical Education”*. 2016. № 8 (4). S. 10–17.
  19. Nyshcheta V. A. Suchasna rytoryka v konteksti filosofii: metodologichniy aspect. *Naukovi zapysky Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu: zb. nauk. pr. Berdyansk: BDPU, 2016. Serii: Pedagogichni nauky. Vyp. 2. S. 71–78.*
  20. Nyshcheta V. A. Fenomen rytoryky v konteksti sotsiologii i kulturologii. *Naukovi zapysky Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu: zb. nauk. pr. Berdyansk: BDPU, 2016. Seriya: Pedagogichni nauky. Vyp. 3. S. 14–22.*
  21. Nyshcheta V. A. Subyekt-subyektnyi pryntsyp vzayemodii uchasnykiv navchalnogo protsesu v konteksti fenomenu “rytorychnogo”. *Naukovi zapysky Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu: zb. nauk. pr. Berdyansk: BDPU, 2017. Seriya: Pedagogichni nauky. Vyp. 2. S. 129–136.*

*Publications in scientific periodical editions of other countries*

22. Nischeta V. A. Komunikativnaya i ritoricheskaya kompetentnosti kak rezultativnaya baza shkolnogo yazykovogo obrazovaniya. *Sbornik nauchnykh ctatei molodykh uchenykh, spetsialistov i aspirantov*. Nevinnomyssk: NGGTI, 2011. S. 170–179.
23. Nischeta V. A. Kontseptualnye osobennosti issledovaniya formirovaniya

- ritoricheskoi kompetentnosti uchashchikhsa osnovnoi shkoly v protsesse izucheniya ukrainskogo yazyka. *Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspektu*: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. prof. A. A. Vorozhbitovoi, Sochi: RITS FGBOU VPO “SGU”, 2012. Vyp. 17. S. 227–234.
24. Nischeta V. A. Ritorizatsiya yazykovogo obrazovaniya kak innovatsionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya [Elektronnyi resurs]. *Nauchnyi elektronnyi arkhiv*. URL: <http://www.econf.rae.ru/article/7586> (data obrashcheniya: 27.08.2013).
25. Nischeta V. A. Ritorizirovannye tekhnologii – modulno-lokalnye tekhnologii ritorizatsii shkolnogo yazykovogo obrazovaniya. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2013. № 4 (5). T. 2. S. 31–36.
26. Nischeta V. Teoretychny i prylozhny aspekty na retorychniia podkhod v uchilishchnoto ezikovogo obrazovanye. *Blgarski yezyk i literatura*. 2015. № 5. S. 494–506.
27. Nyshcheta V. Rytorika v systemi gumanitarnykh nauk. *The scientific heritage*. Vol 1. No 2 (2). 2016. # Pedagogical sciences #. P. 12–17.

### **Scientific works in which the approbation of dissertation’s materials are given**

#### *Monograph and textbooks*

28. Nyshcheta V. Rytorychna kompetentnist i rytoryzatsiya yak pedagogichni innovatsii. *Teoretychni ta prykladni aspekty innovatyzatsii vyshchoi profesiinoi osvity*: mizhnarod. kolekt. monogr. / za red. I. Sekret. Dniprodzerzhynsk: DDTU, 2013. S. 95–124.
29. Nyshcheta V. A. Rytoryzatsiya navchannya zasobamy igrovoi diyalnosti. *Igry u navchanni isrorii v shkoli*: posibnyk / avt.-upor. K. O. Bakhanov. Kh.: Vyd. grupa “Osnova”, 2013. S. 75–84.
30. Metodyka navchannya rytoryky v shkoli: navch. posib. / avtor-uklad. V. A. Nyshcheta. K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2014. 200 c.
31. Nyshcheta V. A. Rytorychni zasoby ta ikh rol v usnomu movlenni vchyteliv-

slovesnykiv. *Pedagogichna rytoryka: istoriya, teoriya, praktyka*: kolekt. monogr. / O. A. Kucheruk, N. B. Golub, O. M. Goroshkina, S. O. Karaman ta in.; za red. O. A. Kucheruk. K.: KNT, 2016. S. 134–153.

Conference materials

32. Nyshcheta V. Proektnyi pidkhid u zagalnoosvitnii rytorychnii osviti. *Visnyk Lvivskogo universytetu*: seriya filologichna. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, 2010. Vyp. 50. S. 281–287.
33. Urok ukraïnskoï movy v paradygmi kompetentnisnogo pidkhodu: zdobutky ta perspektyvy: materialy regional. nauk-prakt. sem. 23 bereznya 2011 r. / vidp. red. V. A. Nyshcheta. Berdyansk: BDPU, 2011. 112 c.
34. Nyshcheta V. A. Pedagogichna maïsternist suchasnogo vchytelya-slovesnyka: rytorychnyi aspekt. *Lingvokulturni kontsepty v movnii svidomosti i dyskursi*: zb. nauk. pr. i materialiv nauk. konf., 16–17 veres. 2011 r. Odesa: Astroprynt, 2011. S. 265–271.
35. Nyshcheta V. A. Rytoryzatsiya osvïtneho prostoru suchasnoi shkoly v konteksti kompetentnisnogo (zhyttyevotvorchogo) pidkhodu. *Kompetentnisno spryamovana osvita: pershyi dosvid, porivnyalni pidkhody, perspektyvy*: materialy Vseukr. nauk-prakt. konf. 28 kvitnya 2011 r. / red. kol.: Fedorenko V. A., Batechko O. V., Iermakov I. G.: Kyiv. in.-t suchasn., 2011. S. 119–122.
36. Nyshcheta V. A. Innovatsiïnyi aspekt rytoryzatsii shkilloi movnoi osvity. *Rosvytok nauky pedagogiky ta psykhologii u suchasnykh umovakh*: materialy Mishnarod. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, Ukraina, 28–29 zhovtnya 2011 r.). Odesa: GO “Pidvenna fundatsiya pedagogiky”, 2011. S. 80–81.
37. Nyshcheta V. A., Tryukhan O. I. Interaktyvni metody navchannia u protsesi zdobuttia shkilloi rytorychnoi osvity. *Osnovnie paradigm pedagogiky i psykholodii v XXI veke*: materialy Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. (g. Kharkov, Ukraina, 11–12 nojabria 2011 g.). Kharkov: Vostochnoukraïnskaïa organizatsiïa “Tsentr pedagogicheskikh issledovanij”, 2011. S. 14–16.

38. Nyshcheta V. A., Tryukhan O. I. Grupova navchalna dijalnist u protsesi rytoryzatsiji shkilnoi movnoi osvity. *Rol pedagogiky ta psykhologii v suchasnomu sviti: materialy Mizhnarod. nauk.-prakt. konf.* (m. Lviv, Ukraina, 11–12 lystopada 2011 r.). Lviv: Lvivska pedagogichna spilnota, 2011. S. 81–82.
39. Nyshcheta V. A., Nekhajchuk Ju. A. Metodychni osoblyvosti realizatsii tekstotsentrychnogo pryntsypu rytoryzatsiji shkilnoi movnoi osvity. *Suchasni tendentsii v pedagogitsi ta psykhologii: novyj pogliad: materialy Mizhnarod. nauk.-prakt. konf.* (m. Odesa, Ukraina, 30–31 bereznia 2012 r.). Odesa: GO “Pidvenna fundatsiya pedagogiky”, 2011. S. 75–77.
40. Nyshcheta V. A. Formuvannya rytorychnykh umin i navychok uchniv osnovnoi shkoly u protsesi roboty z tekstom. *Teoretychni doslidzhennya v psukhologii ta pedagogitsi: materialy Mizhnarod. nauk.-prakt. konf.* (m. Odesa, Ukraina, 28 lypnya 2012 r.). Odesa: GO “Pidvenna fundatsiya pedagogiky”, 2012. S. 109–113.
41. Nyshcheta V. Khudozhnya literatura v prospektsii rytoryky: aspekt vyrazhalnykh rytorychnykh zasobiv. *Semantyka movy i tekstu: materialy XI Mizhnarod. nauk. konf.* (Ivano-Frankivsk, 26–28 veresnya 2012 r.). Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universitet imeni Vasylya Stefanyka, 2012. S. 433–436.
42. Nyshcheta V. A. Rytorychna osvita shkilnoi molodi u svitli zaprovadzhennya pedagogichnykh innovatsii [Elektronnyi resurs]. *III Mizhnarodnyi osvithii Forum “Osobystist v yedynomu osvitnomu prostori”*: materialy. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf) (data zvernennya: 27.05.2013).
43. Nyshcheta V. A. Problematyka shkilnoi rytorychnoi osvity cherez pryzmu Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zagalnoi serednoi osvity. *Kompetentnisni zasady zmistu osvitu v 11-richnii shkoli: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.*, 28–29 bereznia 2013 r. / red. kol.: Fedorenko O. A., Yermakov I. G., Ratushna A. M. K.: Oberig, 2013. S. 303–310.
44. Nyscheta V. A. Ritorizirovannye tekhnologii – tekhnologii ritorizatsii.

- Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire: materialy Vtoroi vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarod. uchastiem (23–23 maya 2013 g.) / sost. L. M. Goncharova. Kaliningrad: Smartbuks, 2013. S. 110–113.*
45. Nyscheta V. A., Belan A. V. Fenomen “ ritoricheskogo ” v shkolnom yazykovom obrazovanii i ego rezultatakh. *Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire: materialy Tretego vseros. nauch.-pract. konf. s mezhdunarod. uchastiyem (22–24 maya 2014 g.) / sost. L. M. Goncharova. Kaliningrad: Smartbuks, 2014. S. 85–87.*
  46. Nyscheta V. A. Kontseptualni parametry doslidno-eksperymentalnogo navchannya ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: rytorychnyi aspekt. *Aktualni problemy formuvannya rytorychnoi osobystosti vchytelya v ukrainomovnomu prostori: zb. nauk. pr. (za materialamy Vseukr. nauk-prakt. internet-konf. 23 kvitnya 2015 r.) / za red. K. Ya. Klymovoi. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2015. S. 58–70.*
  47. Nyscheta V. Formuyemo rytorychni vminnia ta rytorychnu kompetentnist: programa doslidno-eksperymentalnogo navchannia ukrainskoi movy. *Ukrainska mova i literature v shkolakh Ukrainy. 2015. № 7–8. S. 66–73.*
  48. Nyscheta V. A. Teoretyko-metodologichne obgruntuvannya rytorychnogo pidkhodu do navchannya movy v shkoli. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiya”*: seriya “Filologichna”: zb. nauk. pr. / gol. red. I. D. Pasichnyk. Ostrog: Vyd-vo Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiya”, 2015. Vyp. 57. S. 207–212.
  49. Nyscheta V. Rytoryka v pedagogichnomy diskusii: aktualnyi stan i perspektyvy. *Materialy XIX Vseukrainskogo naukovopraktichnoi internet-konferentsii “Vitchyznyana nauka na zlami epoch: problemy ta perspektyvy rosvytku”*: zb. nauk. pr. Pereyaslav-Khmelnitskyi, 2015. Vyp. 19. S. 113–116.
  50. Nyscheta V. A., Krygin O. V. Subyektivist u navchalnomu teksti yak vyyav “rytorychnogo”. *Materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. “Lingvistyka naukovogo tekstu: teoriya i praktyka” (17–18 bereznya 2016 r., m. Kherson) / za zag. red.*

- V. I. Grytsyny. Kherson, 2016. S. 87–90.
51. Nyscheta V. Ritorika v pedagogicheskikh issledovaniyakh i v obrazovanii. *Problems and Prospects of Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference* (April 14–17, 2016, Opole, Poland). The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; pp. 118–121.
  52. Nyscheta V. Rytorychna pidgotovka suchasnogo vchytelya-slovesnyka yak pedagogichna problema. *Filologiya i lingvodydaktyka v naukovomu dyskursi XXI stolittya: materialy Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (do 35-i richnytsi zasnuvannya kafedry filologichnykh dystsyplin)*, 24 lyutogo 2016 r. Starobilsk: DZ “Lugan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka”, 2016. S. 93–100.
  53. Nyscheta V. Retorychniyat podkhod km izucheniyeto na yezika. *Materialy V Mizhnarod. nayk.-metod. seminaru z bolgarskoi movy, literatury, kultury ta istorii* (m. Berdyansk, 19–20 travnya 2016 r.): zb. tez / vidp. red. O. P. Kolinko. Berdyansk: BDPU, 2016. 129–132.
  54. Nyscheta V. A. Tekhnologichni aspekt rytoryzatsii pedagogichnogo spilkuvannya v protsesi shkilnoi movnoi osviny. *Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. “Aktualni problemy lingvodydaktyky: realii ta perspektyvy”, prysvyachenoj 80-pichnomu yuvileyu vid dnya narodzhennya ta 50-richchyu naukovoi diyalnosti doktora pedagogichnykh nauk, profesora, Zasluzhenogo diyacha nauky i tekhniky Ukrainy Marii Ivanivny Pentelyuk* (7–8 kvitnya 2016 r., m. Kherson): zbirnyk / za zag.red. I. V. Gaidayenko. Kherson, 2016. S. 254–259.
  55. Nyscheta V. A. Integratsiya osvitych pidkhodiv u shkilnii ukrainskomovnii osviti. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiya”*: seriya “Filologichna” : zb. nauk. pr. / gol. red. I. D. Pasichnyk. Ostrog: Vyd-vo NaUOA, 2017. Vyp. 68. S. 149–155.

*Educational materials*

56. Nyscheta V. A. Programa ta metodychni rekomendatsii z pedagogichnoi

(asystentskoi) praktyky. *Magistr filologii: lingvistyka ta lingvodydaktyka: navch.-metod. kompleks / za zag. red. R. O. Khrystianinovoi.* Berdyansk: Vydavets Tkachyk O.V., 2015. S. 484–505.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	36
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ</b>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ</b> .....	52
1.1. Філософські засади сучасної риторики .....	52
1.2. Феномен риторики в культурології та соціології .....	75
1.3. Риторика в гуманістичній і гуманітарній парадигмах .....	93
1.3.1. Роль риторики в процесі гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної мовної освіти .....	93
1.3.2. Риторика в системі гуманітарних наук .....	105
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	120
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	123
<b>Розділ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ</b>	
<b>РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ</b>	
<b>ШКОЛИ</b> .....	136
2.1. Психологічні засади дослідження .....	136
2.1.1. Теорія особистості як суб'єкта освітнього процесу .....	137
2.1.2. Розвиток психічних процесів у навчально-пізнавальній діяльності .....	147
2.1.3. Дидактичний потенціал емоційно-вольової сфери .....	155
2.1.4. Мисленнєво-мовленнєва діяльність у психолінгвістиці .....	163
2.1.5. Спілкування як основа розвитку мовлення учнів .....	172
2.2. Педагогічні основи дослідження .....	180
2.2.1. Взаємодія навчання, розвитку й виховання в процесі шкільної мовної освіти .....	180
2.2.2. Суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії учасників освітнього процесу .....	188



2.2.3. Роль і функції педагогічного спілкування .....	197
2.2.4. Риторична підготовка у структурі педагогічної майстерності сучасного вчителя .....	208
2.3. Інтеграція освітніх підходів у навчанні української мови .....	222
2.3.1. Сучасні аспекти формування риторичної компетентності учнів основної школи .....	234
2.3.2. Риторичний підхід у контексті комунікативної спрямованості навчання української мови.....	238
2.3.3. Риторична компетентність і її структура .....	245
2.3.4. Риторичні вміння у структурі риторичної компетентності ....	255
<b>Висновки до розділу 2 .....</b>	<b>260</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>263</b>
<b>Розділ 3. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ</b>	
<b>ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ</b>	
<b>КОМПЕТЕНТНОСТІ .....</b>	
3.1. Лінгвістичні основи шкільної риторики .....	287
3.2. Текст як лінгвістична й дидактична категорія .....	293
3.2.1. Поняття тексту як мовленнєвої категорії в лінгвістиці .....	293
3.2.2. Риторичні аспекти тексту в процесі мовотворення .....	302
3.2.3. Текстоцентричний принцип навчання мови .....	310
3.3. Навчання української мови в контексті риторизації .....	316
3.3.1. Риторизація як лінгводидактичне поняття .....	316
3.3.2. Елементи риторики в шкільному курсі української мови .....	325
3.3.3. Риторизація розвитку мовлення учнів основної школи .....	333
<b>Висновки до розділу 3 .....</b>	<b>341</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>343</b>

<b>Розділ 4. ТЕХНОЛОГІЇ РИТОРИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</b> .....	354
4.1. Поняття технології риторизації .....	354
4.2. Принципи шкільної риторики .....	361
4.3. Процесуально-діяльнісний аспект формування риторичної компетентності .....	367
4.3.1. Проектування процесу формування риторичної компетентності .....	369
4.3.2. Методичний аспект формування риторичної компетентності .....	374
4.4. Технологічний вимір риторизації .....	398
4.4.1. Етапи дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі .....	400
4.4.2. Технологія риторизації шкільного курсу української мови ...	405
4.4.3. Технологія риторизації мовленнєвого розвитку учнів .....	412
4.4.4. Методика запровадження технологій риторизації .....	418
4.5. Трансформація та модернізація сучасного уроку української мови в контексті технологій риторизації .....	423
<b>Висновки до розділу 4</b> .....	434
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	436

<b>Розділ 5. ОРГАНІЗАЦІЯ Й РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> .....	448
5.1. Етапи формування риторичної компетентності .....	448
5.2. Перебіг і результати педагогічного експерименту .....	453
5.2.1. Мета й завдання експерименту .....	453
5.2.2. Рівні сформованості риторичної компетентності учнів і методика їх діагностики .....	456
5.2.3. Критерійна база експерименту .....	463

5.2.4. Етапність експерименту .....	468
5.2.4.1. Констатувальний етап .....	468
5.2.4.2. Формувальний етап .....	481
5.2.4.3. Результати експерименту та аналіз їх .....	502
<b>Висновки до розділу 5 .....</b>	<b>509</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>511</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>515</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>523</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах реформування сучасної загальної середньої освіти перед українською школою постає завдання підготовки компетентного випускника, який визначає особистісно значущі цілі, володіє розвиненим критичним мисленням, здатний до саморозвитку й самореалізації, готовий до навчання протягом життя, спроможний працювати в команді, ефективно спілкуючись у багатокультурному середовищі на основі набутих умінь висловлюватися грамотно й аргументовано.

Тому відповідно до нагальних запитів соціуму й особистості сформульовано пріоритети державної політики в площині навчання, виховання й гармонійного розвитку учнівської молоді, висвітлені в нормативних освітніх документах: Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Законі України “Про освіту”, Концепції “Нова українська школа” тощо.

Визначені пріоритети зумовлюють виділення низки підходів до навчання, зокрема компетентнісного, який визнаємо одним із провідних. Реалізація цього підходу в мовній освіті забезпечує виховання компетентного мовця, розвиток його стратегічних умінь і навичок, формування світоглядних уявлень, орієнтування на самовдосконалення тощо.

Актуальні проблеми загальної середньої освіти зумовлюють урахування реалій і визначення перспектив. Сучасна школа покликана відповідати запитам суспільства, оскільки його розвиток безпосередньо залежить від якості засвоєння учнями знань, міцності набутих умінь і навичок, високого рівня сформованих компетентностей і від здатності виявляти їх у різних сферах професійної й суспільної діяльності. Зважаючи на це, непересічного значення набуває українська мова – компетентнісно орієнтований навчальний предмет, фундаментальним завданням якого постає формування комунікативної

компетентності учнів як предметної й ключової. Одним із пріоритетів навчання української мови є формування особистості громадянина України, національно свідомого, мотивованого на сприйняття загальнолюдських цінностей у контексті світової культури, налаштованого на взаємодію. Тому компетентності для ефективного й оптимального мовлення мають бути сформовані на ґрунті діалогічної культури, діалогічної свідомості, діалогічного осягнення дійсності. Важливим складником навчання є засвоєння учнями техніки переконання, впливу й технології життєтворчості.

Розв'язати це завдання можливо за умови реалізації риторичного аспекту української мови, залучення учнів до опанування шкільної риторики й формування в них риторичної компетентності.

З урахуванням теоретичних психолого-педагогічних і лінгводидактичних наукових засад шкільної мовної освіти виявлено низку *суперечностей*, ключовими з яких вважаємо такі: 1) попри наявний суспільний запит на риторичні вміння й на підвищення комунікативної культури сучасної людини не розроблено відповідної комплексної методики для шкільної мовної освіти; 2) незважаючи на існування праць учених-лінгводидактиків (Т. Вольфовська, Н. Голуб, К. Климова, Л. Мамчур, С. Омельчук, Р. Осадчук, Т. Симоненко, С. Трубочова та ін.) стосовно розроблення теоретичних і прикладних аспектів формування комунікативної компетентності учнів, урахування наукових положень й упровадження методичних розробок у процес навчання мови відбувається не повною мірою; 3) риторичний аспект української мови задекларований, проте його реалізація до сьогодні залишається в площині педагогічних очікувань.

Аналіз наукових першоджерел із філософії, психології, педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики дав змогу зробити висновок про наявність великої кількості досліджень у площині актуалізованої проблематики стосовно:

- філософського статусу сучасної риторики (Н. Автономова, Д. Антисері, Аристотель, О. Войтова, Д. Воробйов, Р. Лахманн, Дж. Локк,

- В. Мейзерський, Х. Перельман, Ч. Пірс, М. Полані, М. Препотенська, Дж. Реалс, А. Річардс, М. Розенгрєн, Л. Сидорєнко, К. Скрипник, С. Степанєнко, М. Хайдеггер, Е. Юдін, Н. Юліна, О. Юніна та ін.);
- сучасної риторики як міждисциплінарного гуманітарного напрямку (М. Бахтін, Н. Бордовська, С. Гончарєнко, В. Дільтей, О. Доброхотов, О. Лебєдєв, Ю. Лотман, О. Марчєнко, В. Ополєв, В. Парєто, В. Половєць, Е. Сєпїр, Ч. Сноу, Ж. Тошєнко, Л. Уайт, С. Хомутцов, В. Чєснокова, С. Шилов та ін.);
  - психологічних і психолінгвістичних основ мовленнєвого розвитку, засвоєння риторики й формування риторичних умінь (Б. Айсмонтас, Б. Бадмаєв, Л. Виготський, С. Головін, Л. Гримак, І. Зязюн, О. Корніяка, В. Крисько, О. Леонтєв, С. Максимєнко, О. Нєстєрова, Г. Оллпорт, Ж. Піаже, К. Платонов, Дж. Равєн, Є. Рогов, С. Рубінштейн, О. Столярєнко, Д. Узнадзе та ін.);
  - педагогічних основ риторичної освіти (К. Баханов, А. Гїн, С. Гончарєнко, І. Єрмаков, В. Кан-Калик, В. Краєвський, О. Лебєдєв, І. Лєрнер, Н. Нікітіна, В. Оконь, В. Половєць, О. Помєтун, Г. Сєлєвко, В. Слєстьонїн, О. Столярєнко, І. Якиманська, М. Ярмачєнко та ін.);
  - загальних питань теорії й практики навчання риторики (Д. Александров, Л. Ассуїрова, Л. Введєнська, О. Волков, І. Голуб, Н. Голуб, Л. Горбач, Л. Горобєць, О. Горошкіна, О. Зарецька, Н. Іпполітова, Є. Ключєв, С. Ковалєнко, О. Когут, Л. Колєсникова, М. Кошанський, З. Курцева, Т. Ладижєнська, Х. Лєммерман, І. Лобанов, М. Львов, Л. Мацько, А. Михальська, С. Мінєєва, М. Нєвська, В. Нєклюдєв, Г. Онуфрієнко, Н. Отводєнко, М. Прєпотєнська, Ю. Рощєствєнський, Г. Сагач, О. Сальнікова, О. Симакова, Л. Синєльнікова, М. Стурікова, С. Тихонов, В. Тюпа, Г. Хазагерєв, О. Чувакін та ін.);
  - лінгвістичного підґрунтя риторики й риторичної освіти (К. Ажеж, М. Бахтін, Ф. Бацєвич, В. Бєлянін, І. Гальперін, О. Гойхман, О. Залєвська, М. Кожина, В. Конєцька, Т. Надєїна, В. Рїзун, Е. Сєпїр, А. Соколов,

Н. Формановська та ін.);

- лінгводидактичних засад навчання української мови та розвитку мовлення в контексті реалізації риторичного аспекту (Е. Азімов, О. Біляєв, І. Гайдаєнко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, С. Коваленко, С. Косянчук, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Т. Окуневич, С. Омельчук, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, В. Федоренко, Г. Шелехова, А. Щукін та ін.).

Виявлені суперечності, освітні цілі, актуальність досліджуваної проблеми, а також те, що питання формування риторичної компетентності школярів не були об'єктом окремого педагогічного дослідження, зумовили вибір теми дисертаційної роботи **“Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Виконана дисертація пов'язана з науковими дослідженнями, що проводяться на кафедрі мовознавства Херсонського державного університету (комплексна тема “Теорія і практика навчання української мови в середній та вищій школі в умовах стандартизації сучасної освіти”, державний реєстраційний номер 0109U002277), що входить до загально університетської теми “Провідні тенденції підготовки фахівців у галузі освіти в контексті Болонського процесу” (державний реєстраційний номер 0117U001765), кафедрі української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету (комплексна тема “Лексика, граматики і стилістика української мови в синхронії та діахронії”) і кафедрі української мови та славістики Бердянського державного педагогічного університету (комплексна тема “Мовні одиниці та методика їх вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах”, державний реєстраційний номер 0116U008836). Тему дисертації затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол від 01 листопада 2012 р. № 4) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і

психологічних наук в Україні (протокол від 18 грудня 2012 р. № 10).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і методологічних засад, розробленні та експериментальній перевірці методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

Відповідно до теми й мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні основи формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови;
- 2) схарактеризувати педагогічні, психологічні та психолінгвістичні чинники формування риторичної компетентності в контексті компетентісно спрямованої шкільної мовної освіти й чинних освітніх підходів;
- 3) з'ясувати сутність поняття “риторична компетентність”, описати її структурні компоненти, зіставивши їх зі складниками комунікативної компетентності;
- 4) дослідити лінгвістичні основи шкільної риторики на рівні тексту, його риторичних аспектів і принципу текстоцентризму;
- 5) з'ясувати поняття “риторизація” як лінгводидактичну категорію й технології риторизації в контексті запровадження риторичного підходу;
- 6) обґрунтувати лінгводидактичні основи формування риторичної компетентності учнів основної школи;
- 7) розробити й обґрунтувати методику формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови;
- 8) умотивувати вимоги до вчителя-словесника як риторичної особистості в контексті його риторичної підготовки та готовності до запровадження технологій риторизації в шкільній мовній освіті;
- 9) експериментально перевірити методику формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.



**Об'єктом дослідження** є процес навчання української мови в основній школі.

**Предмет дослідження** – теоретичні засади й методика формування риторичної компетентності учнів основної школи.

**Концепція дослідження.** Вихідним положенням концепції є опрацювання наукових засад формування риторичної компетентності учнів основної школи. Розроблені теоретичні й методичні основи їх сприятимуть становленню й розвитку особистості, ефективному мовленнєвому розвитку, а отже, забезпечать розв'язання головного завдання шкільної мовної освіти – формування національно свідомої мовної особистості школяра як компетентного мовця. Специфіка та складність означеного процесу полягає в тому, що реалізація риторичного аспекту української мови зведена до мінімуму, тому додаткових зусиль потребує риторизація як поступове цілеспрямоване “входження” риторики в навчальний процес сучасної школи. Концепція дослідження інтегрує теоретичні, лінгводидактичні та методико-експериментальні аспекти поетапного формування риторичної компетентності учнів основної школи. Основну увагу приділено комплексній системі риторичних вправ, роботі з опанування мовленнєвих жанрів, запровадженню технологій риторизації.

**Провідна ідея дослідження.** Формування компетентного мовця, зокрема набуття ним риторичної компетентності учнів розглядаємо як важливе завдання процесу навчання української мови в основній школі. Отже, необхідним є обґрунтування теоретико-методологічних засад і розроблення методики формування риторичної компетентності учнів у процесі навчання української мови в основній школі.

Концепцію та провідну ідею дослідження акумульовано **загальній гіпотезі**, суть якої полягає в тому, що формування риторичної компетентності учнів сприятиме досягненню мети й завдань шкільної мовної освіти. Ефективність такого формування залежить не лише від реалізації риторичного аспекту української мови, а й від упровадження розробленої методики в процес

навчання української мови в основній школі.

Загальну гіпотезу конкретизуємо в *часткових*, у яких припускаємо, що процес формування риторичної компетентності буде ефективним за таких умов:

- упровадження в навчальний процес розроблених теоретико-методологічних засад цього процесу;
- здійснення дослідно-експериментального навчання української мови на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного, технологічного й риторичного підходів (риторичний підхід визначаємо як провідний);
- організації навчального процесу з дотриманням загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів навчання, а також специфічних принципів шкільної риторики;
- інтеграції в дидактичному процесі традиційних методів й елементів кооперативного навчання (інтерактивного методу й форм навчання);
- розроблення системи риторичних вправ на текстовій основі;
- перманентного запровадження технологій риторизації на трьох рівнях – шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів, навчальних завдань.

**Методологічною основою** дослідження слугують: 1) філософські вчення стосовно статусу риторики: про співвідношення філософії й риторики (Аристотель, Ісократ, О. Лосєв, Платон, І. Кант, Б. Рассел, Є. Чорноіваненко), про філософський статус риторики (С. Воробйова, Горгій, Квінтіліан, М. Полані, М. Розенгрєн, Ц. Тодоров, М. Хайдеггер), про концептуальні положення сучасної риторики (Н. Автономова, Д. Воробйов, Г. Гегель, Дж. Локк, Р. Лахманн, Ю. Лотман, Л. Ольбрехтс-Титека, В. Парето, Х. Перельман, Ч. Пірс, М. Розенгрєн, С. Степаненко, Г. Хазагеров), про культурологічний сенс риторики (Дж. Локк, Ю. Лотман, О. Марченко, Е. Сепір, Л. Уайт), про риторичку в протистоянні технократичної й гуманітарної культур

(В. Дільтей, В. Ополєв, Ч. Пірс, Ч. Сноу, М. Хайдеггер); 2) концептуальні методологічні положення сучасних освітніх підходів: особистісно орієнтованого (І. Бех, І. Лернер, К. Роджерс, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська), діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонтєв, Д. Макклелланд, Г. Оллпорт), компетентнісного (І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Дж. Равен, А. Хуторський); 3) праці про розуміння поняття “риторична особистість” (Н. Голуб, С. Коваленко, Л. Колесникова, Г. Сагач); 4) учення про особистість та психологічну структуру її (Л. Виготський, О. Леонтєв, Д. Макклелланд, Г. Оллпорт, С. Рубінштейн); 5) узагальнення про взаємодію навчання, виховання й розвитку (І. Зимня, В. Краєвський, О. Леонтєв, І. Лернер, Г. Селевко, А. Хуторський); 6) психологічні засади формування в учнів риторичної компетентності (Б. Бадмаєв, Л. Виготський, С. Головін, Л. Гримак, О. Леонтєв, С. Максименко, Ж. Піаже, Дж. Равен, Є. Рогов, С. Рубінштейн, О. Столяренко, Д. Узнадзе); також 7) праці з методології наукового дослідження (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, Е. Юдін).

**Теоретичною основою** слугували наукові дослідження, що стосуються: поняття компетентності (К. Баханов, Н. Голуб, І. Єрмаков, І. Зимня, С. Клепко, М. Пентилюк, Дж. Равен, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.); риторичної компетентності та складників її (О. Бабкіна, І. Вяткіна, Н. Гарифулліна, Н. Голуб, Л. Горобець, Ч. Далецький, О. Кучерук, Л. Мамчур, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, О. Симакова, Л. Синельникова, О. Чувакін та ін.); лінгвістичних концепцій тексту (К. Ажеж, М. Бахтін, Ф. Бацевич, В. Белянін, І. Гальперін, О. Гойхман, О. Залєвська, М. Кожина, В. Конєцька, Т. Надєїна, В. Різун, Е. Сепір, Н. Формановська та ін.); методики навчання української та російської мов у школі (Е. Азімов, Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Г. Михайловська, Т. Окунєвич, С. Омєльчук, Е. Палихата, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, В. Федоренко, Г. Шелєхова, А. Щукин та ін.); риторизації (Е. Байгільдіна, Н. Голуб, Л. Горбач, Ч. Далецький, І. Кучеренко, С. Меншеніна, С. Мінеєва, М. Пентилюк, О. Рожкова, О. Сальникова, Н. Семенов, Л. Синельникова, М. Стурикова,

С. Тихонов, О. Чувакін та ін.).

Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань застосовано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: вивчення наукових джерел (філософських, психолого-педагогічних, риторичних, лінгводидактичних, мовознавчих), аналіз наукових підходів до означеної проблеми, методи порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, систематизації, прогнозування, проектування, моделювання, класифікації – для з'ясування стану розроблення означеної проблеми, визначення базисних понять дослідження, складників риторичної компетентності, описування теоретико-методологічних засад, передумов і чинників формування риторичної компетентності учнів основної школи, обґрунтування експериментальної методики становлення риторичної компетентності;
- *емпіричні*: серед яких діагностичні (анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз практичних робіт учнів) для з'ясування доцільності дослідно-експериментального навчання української мови з метою формування риторичної компетентності учнів та обґрунтування основних параметрів його; експериментальні методи (педагогічний експеримент – констатувальний, формувальний і контрольний етапи) для апробування й перевіряння ефективності розробленої методики формування риторичної компетентності учнів основної школи;
- *статистичні* (за критерієм Пірсона) для оброблення отриманих результатів, порівняльного аналізу їх, перевіряння робочих гіпотез, визначення рівня сформованості риторичної компетентності учнів основної школи та доведення ефективності запропонованої методики.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше: науково обґрунтовано* теоретико-методологічні засади формування риторичної компетентності учнів основної школи; *визначено* лінгводидактичні засади формування риторичної компетентності учнів; *досліджено* лінгвістичні аспекти формування риторичних умінь школярів у процесі навчання української мови;

*обґрунтовано* концептуальні положення риторичного підходу в шкільній мовній освіті; *виокремлено й схарактеризовано* критерії, показники й рівні сформованості риторичної компетентності учнів; досліджено питання співвіднесення риторичної й комунікативної компетентностей із погляду встановлення ієрархії; *розроблено й експериментально апробовано* методику формування риторичної компетентності учнів у процесі навчання української мови; *з'ясовано* сутнісні характеристики поняття “риторизація” як лінгводидактичної категорії; *розроблено та впроваджено* в процес навчання української мови технології риторизації в трьох напрямках – шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів, навчальних завдань; *розроблено* програму дослідно-експериментального навчання української мови з метою формування риторичної компетентності учнів; *уточнено й обґрунтовано* підходи до концептуалізації поняття “компетентність”, до співвідношення навчання, виховання й розвитку в процесі шкільної мовної освіти, до усвідомлення сутності становлення особистості в контексті формування й розвитку; *подальшого поширення й розвитку* набули ідеї інтеграції чинних методологічних підходів і розроблення нових у шкільній мовній освіті, технологізації педагогічної діяльності вчителів української мови та літератури, а також теоретичні й практичні пошуки українських лінгводидактиків стосовно практичної реалізації риторичного аспекту української мови в процесі навчання в основній школі.

**Практична цінність дослідження.** Збагачено й удосконалено навчально-методичне забезпечення реалізації риторичного аспекту української мови в контексті комунікативно спрямованої шкільної мовної освіти. Розроблена й апробована методика формування риторичної компетентності учнів основної школи може бути використана в практичній роботі вчителів української мови та літератури в закладах середньої освіти. Сформульовані теоретико-методологічні положення, висновки й практичні рекомендації допоможуть ученим у розробленні програм, створенні підручників і навчально-методичних посібників з української мови та методики навчання її,

сприятимуть оптимізації лінгводидактичної та професійної підготовки студентів у процесі здобуття вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю та слухачів у системі післядипломної освіти.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечують: 1) науково-методичне обґрунтування вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, дидактики, риторики, риторичної освіти, лінгводидактики; 2) різноаспектний аналіз теоретичного матеріалу; 3) ефективне використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідають предметові, меті й завданням дослідження; 4) експериментальне перевірення висунутої гіпотези; 5) ефективне впровадження розробленої авторської методики в закладах середньої освіти України; 6) кількісний і якісний аналіз результатів дослідно-експериментального навчання української мови з використанням методу статистичного опрацювання даних за критерієм Пірсона й позитивна динаміка їх; 7) апробація матеріалів дослідження на міжнародних і всеукраїнських конференціях.

**Експериментальна база дослідження.** На різних етапах дослідно-експериментальної роботи взяли участь 562 учні основної школи та 124 вчителі української мови та літератури.

**Організація й основні етапи дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено протягом 2010–2017 рр. за такими етапами:

- *підготовчий* (2010–2013 рр.), на якому було опрацьовано філософські, психологічні, лінгвістичні, педагогічні, лінгводидактичні джерела з означеної проблеми риторичної освіти й визначено теоретичні основи формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови; з'ясовано предмет, об'єкт, мету й завдання дослідження, визначено його логіку; розроблено інструментарій для проведення експерименту; проведено *констатувальний етап експерименту* (контрольні зрізи, опитування учнів і вчителів щодо реалізації риторичного аспекту української мови);

- *основний* (2013–2017 рр.), на якому розроблено програму дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі; обґрунтовано концепцію риторичного підходу в шкільній мовній освіті й методику формування риторичної компетентності учнів основної школи; визначено критерії, показники й рівні сформованості риторичної компетентності учнів; проведено *формувальний етап педагогічного експерименту* для апробації методики;
- *контрольний* (2017 р.), на якому було зібрано й узагальнено результати дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі; окреслено перспективи подальших наукових досліджень.

**Упровадження результатів дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Бердянської гімназії № 1 “Надія” Запорізької обл. (довідка від 14.05.2018 № 113), Бердянської спеціалізованої школи І–ІІІ ст. № 16 Запорізької обл. (акт від 14.05.2018 № 02/180), Дарахівської ЗОШ І–ІІІ ст. Теремовлянського р-ну Тернопільської обл. (акт від 11.05.2018 № 37), Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Очерета (акт від 14.05.2018 № 161), Маріупольської ЗОШ І–ІІІ ст. № 51 Донецької обл. (довідка від 15.12.2017 № 99), Одеської ЗОШ І–ІІІ ст. № 26 (довідка від 20.12.2017 № 175), Рівненської ЗОШ І–ІІІ ст. № 8 (довідка від 22.05.2018 № 142), Сумської ЗОШ І–ІІІ ст. № 27 (акт від 10.05.2018 № 274), Таращанського НВО “ЗОШ І–ІІІ ст. – ДНЗ” Переяслав-Хмельницького р-ну Київської обл. (довідка від 11.12.2017 № 305), Черкаської ЗОШ І–ІІІ ст. № 19 (довідка від 07.05.2018 № 212), школи І–ІІІ ст. № 226 Оболонського р-ну м. Києва (довідка від 18.12.2017 № 315).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення наукового дослідження обговорено за засіданні кафедри мовознавства Херсонського державного університету, а також висвітлено в доповідях і повідомленнях на наукових і науково-практичних конференціях, круглих столах різних рівнів, зокрема:

- *міжнародних*: “Лінгвістика та лінгводидактика: надбання, актуальні

проблеми, перспективи розвитку” (м. Бердянськ, 2009 р.) (виступ із доповіддю); “Стандарти мовної освіти в аспекті інтеркультурної комунікації” (м. Запоріжжя, 2009 р.) (виступ із доповіддю); “Сучасний лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір” (м. Луганськ, 2010 р.) (надруковано статтю); “Українська лінгводидактика: минуле і сучасне” (до 100-річчя від дня народження М. Шкільника) (м. Львів, 2010 р.) (надруковано статтю); “Мова – література – культура в контексті національних взаємозв’язків” (м. Бердянськ, 2011, 2013 р.) (виступи з доповідями); “Особистість в єдиному освітньому просторі” (г. Запоріжжя, 2011, 2012, 2013, 2014 рр.) (онлайн виступи; надруковано тези – електронна публікація); “Мова і соціум: етнокультурний аспект” (м. Бердянськ, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016 рр.) (виступи з доповідями); “Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах” (м. Одеса, 2011 р.) (надруковано тези); “Теоретична й дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку” (м. Переяслав-Хмельницький, 2012, 2014 рр.) (надруковано статті); “Семантика мови і тексту” (м. Івано-Франківськ, 2012 р.) (надруковано статтю); “Теоретичні дослідження в психології та педагогіці” (м. Одеса, 2012 р.) (надруковано тези); “Гуманітарні технології в сучасному світі” (м. Калінінград, 2013, 2014 р.) (надруковано тези); “Проблеми інноватизації вищої професійної освіти” (м. Дніпродзержинськ, 2013 р.) (надруковано розділ міжнародної колективної монографії); “Сучасна професійна освіта: теоретичні основи і прикладні аспекти” (м. Оренбург, 2013 р.) (надруковано статтю – електронна публікація); “Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи” (м. Івано-Франківськ, 2013 р.) (надруковано статтю); “Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти” (м. Одеса, 2014 р.) (виступ із доповіддю); “Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи” (м. Запоріжжя, 2015 р.) (виступ із доповіддю); “Проблемы и перспективы социально-экономического развития территорий” (г. Ополе, Польща, 2016 г.) (надруковано тези); V Міжнародний науково-методичний семінар з болгарської мови, літератури, культури та



- історії (м. Бердянськ, 2016 р.) (надруковано тези); “Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи” (м. Запоріжжя, 2018 р.) (онлайн виступ);
- *усеукраїнських*: “Риторика у середній та вищій школі” (м. Херсон, 2009 р.) (надруковано статтю); “Актуальні проблеми шкільної та вишівської лінгводидактики: реалії та перспективи. Доробок наукової школи М.І. Пентилюк” (м. Херсон, 2011 р.) (виступ з доповіддю); “Лінгвістика наукового тексту: теорія і методика” (м. Херсон, 2011 р.) (виступ з доповіддю); “Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі” (м. Одеса, 2011 р.) (надруковано статтю); “Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи” (м. Київ, 2011 р.) (надруковано статтю); “Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти” (м. Херсон, 2012, 2013 рр.) (виступи з доповідями; надруковано статтю); “Актуальні проблеми компетентнісно орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти” (м. Київ, 2012, 2014, 2017, 2018 рр.) (участь у роботі круглого столу); “Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів” (м. Глухів, 2013 р.) (надруковано статтю); “Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі” (м. Київ, 2013 р.) (надруковано статтю); “Актуальні проблеми культури української мови і мовлення” (м. Острогож, 2013, 2014, 2015, 2017 рр.) (виступ із доповіддю; надруковано статті); “Формування мовно-літературної компетентності учнів і студентів-філологів” (м. Житомир, 2013 р.) (виступ онлайн); “Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи” (м. Умань, 2014 рр.) (надруковано статтю); “Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі” (м. Житомир, 2015 р.) (виступ із доповіддю; надруковано статтю); “Сучасні тенденції в навчанні української, російської та іноземної мов у закладах освіти різних типів” (м. Старобільськ, 2015 р.) (надруковано статтю); “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи

розвитку” (м. Переяслав-Хмельницький, 2015 р.) (надруковано статтю); “Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика” (м. Херсон, 2016 р.) (надруковано тези); “Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи” (м. Херсон, 2016 р.) (надруковано тези); “О. Потебня і сучасна наука” (м. Херсон, 2016 р.) (виступ із доповіддю); “Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні” (м. Старобільськ, 2017 р.) (виступ онлайн).

**Публікації.** За темою дисертаційної роботи опубліковано 56 наукових праць, із яких 1 монографія, 2 колективні монографії, 2 навчальні посібники (1 – одноосібний, 1 – у співавторстві), 20 статей у наукових фахових виданнях України, 6 статей у зарубіжних наукових виданнях, 1 навчально-методичні матеріали (у співавторстві), 24 статті, що додатково відбивають результати й апробацію дослідження в матеріалах міжнародних і всеукраїнських наукових і науково-практичних конференцій.

**Особистий внесок здобувача в публікаціях зі співавторами.** Наукові положення, результати, узагальнені висновки та рекомендації, що винесено на захист, отримані здобувачем особисто. Щодо науково-методичних праць, підготовлених у співавторстві, то особистим внеском здобувача є: 1) підготовка розділу “Риторична компетентність і риторизація як педагогічні інновації” в міжнародній колективній монографії “Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти”; 2) підготовка розділу “Риторизація навчання засобами ігрової діяльності” в навчальному посібнику “Ігри у навчанні історії в школі”; 3) підготовка розділу “Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників” у колективній монографії “Педагогічна риторика: історія, теорія, практика”; 4) підготовка розділу “Програма та методичні рекомендації з педагогічної (асистентської) практики” в навчально-методичному комплексі “Магістр філології: лінгвістика та лінгводидактика”.

Результати захищеної у 2009 р. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із теми “Метод проектів яз засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання

українознавчих предметів” у тексті докторської дисертації не використано.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, списку публікацій, вступу, п’яти розділів (кожний із яких містить короткі висновки), загальних висновків, списку використаних джерел (140 – після першого розділу, 245 – після другого розділу, 107 – після третього розділу, 119 – після четвертого розділу, 29 – після п’ятого розділу), 29 додатків (окремою книгою, 208 с.). Повний обсяг дисертації становить 730 сторінок (у тому числі 428 сторінок основного тексту), містить 33 таблиці, 23 рисунки, 3 діаграми.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. Філософські засади сучасної риторики

Дослідження теоретичних і методичних засад формування риторичної компетентності в процесі навчання мови в школі ґрунтується на узагальнених висновках науковців, у працях яких визначено положення про риторику й риторичну освіту як особливу систему організації мовлення й мовленнєвої поведінки особистості. Культура мовлення, спілкування, мовленнєвої поведінки комунікантів викликає підвищений інтерес у представників наукових кіл, адже її стан свідчить про рівень духовної моралі суспільства. Питання морального виховання й комунікативного розвитку є центральними для педагогічної науки, оскільки мірилом освіченості постає живе слово, певний інтелектуалістичний елемент (за Ф. Зелінським [46]), що не роз'єднує, а об'єднує людей.

Риторику доцільно вважати важливим складником сучасного освітнього процесу, наголошує Н. Голуб. Одним із висновків фундаментального дослідження науковця є твердження: “Нині мовно-риторична освіта – це не тільки теорія і практика, але й філософія мовленнєвого спілкування та поведінки людей, що включає в себе гносеологічний, мисленнєвий, лінгвокультурологічний, естетичний, психологічний, педагогічний та інші компоненти, що сприяють відродженню, збереженню й примноженню української риторичної традиції, формуванню життєво і професійно важливих здібностей, загальнокультурному розвитку суспільства” [30, с. 88–89].

Риторика, за висловом Ц. Тодорова, має тисячолітню традицію науки й мистецтва “...від риторики фігур, співвідносної з давньою теорією красномовства, до розширеної риторичної проблематики у світлі традицій нової риторики” [141, с. 193]. І протягом такого тривалого часу риторика як панхронічна наука [67] якнайтісніше була пов'язана з філософією та її течіями: діалектикою, логікою, силогістикою, етикою, естетикою, політикою,

гносеологією, епістемологією, доксологією, онтологічними теоріями комунікації, релятивістськими теоріями. Зазначені тези є підставою для методологічного обґрунтування педагогічного дослідження формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови, базисним джерелом якого, на думку В. Краєвського, є філософія й загальнонаукові (загальнофілософські) положення [53, с. 12].

У філософській традиції термін *“риторика”* має трое значень: 1) комплексна дисципліна, що вивчає ораторське мистецтво; 2) наука про породження висловлювань (У. Еко); 3) наука про будь-які різновиди мовленнєвої комунікації, спрямовані на здійснення впливу на отримувача повідомлення, що обираються заздалегідь; тобто – це наука про ефективні технології переконувальної комунікації [54, с. 333].

Попри те, що в сучасній загальнофілософській традиції риторику вважають філософською наукою [99], у давні часи риторика претендувала на статус *“практичної філософії”* й була суперницею філософії в контексті універсального світогляду античності. У *“Короткому філософському словнику”* зазначено, що з твердженнями Платона щодо філософії як основи морального й політичного виховання справжнього громадянина активно сперечався Ісократ, віддаючи перевагу в цій царині риториці, яку називав філософією мовлення [54, с. 332].

Платонівська опозиція філософії й риторики ґрунтувалася на двох протиставленнях. Перше протиставлення стосується істинного знання (речей, об’єктів) і слова, істини й того, що здається, – інтелігібельного та сенсубельного світів. У пошуках і оформленні істини Платон віддавав перевагу філософії, вважаючи риторику непотрібною (коли риторика прикрашає готову істину) і навіть шкідливою (якщо риторика може замінити істину думкою, тим, що здається). Друге протистояння оформилося в опозиції *“істина – мова”*, суть якого Платон розумів так: істина відкривається умоглядно, тому не залежить від мови, а мова – це лише інструмент думки, засіб її вираження; істина – це істина речей, її відкривають, знаходять уже готовою, а слова – інструмент

вираження того, що вже відкрите в речах, тому словам лише треба пристосуватися до істини, бути її адекватним вираженням. І довгий час наведені платонівські опозиції риторики й філософії слугували підставою для ідеологічного протистояння цих наук і, підкреслимо, не на користь риторики: уважалося неправильним, якщо слова звертають на себе увагу більше, ніж речі, тоді слово справляє насилля над думкою, а мислення стає беззмістовним [54, с. 287; 77, с. 519; 85; 106, с. 5–6; 119, с. 422].

Аристотель – непримиренний ворог Ісократ – активно підтримував цей розкол між філософією й риторикою саме в платонівському потрактуванні. Філософ бурхливо критикував риторичні погляди Ісократ, проте сам “публічно почав викладати настанови в красномовстві” [54, с. 332].

Наведений факт свідчить про діалектичну природу античного протистояння філософії й риторики, адже діалектика (за Гегелем [25]) є методичним виявленням і розв’язанням протиріч шляхом об’єднання понять, що приводить до висхідного розвитку [77, с. 212]. Цей розвиток полягав у глибинному смислового взаємному проникненні філософії й риторики, свідченням чого стала “Риторика” Аристотеля – перший трактат, із якого почалося теоретичне розроблення риторики.

Сама діалектика сформувалася як філософська течія паралельно з риторикою, і пов’язано це з формуванням особливого характеру вільного громадянина, що відбувалося в умовах суперництва грецьких міст-полісів і започаткування Олімпійських ігор. В. Миронов пише про цей процес так: “... міркування набувають форми спору, який закладає основи діалектики як методу філософського дослідження, і філософія починає формуватися як діалогова форма свідомості. Це сприяє розробленню, з одного боку, образних прийомів і типів доказів, в основі яких логіка, а з іншого боку – суб’єктивно-емоційних прийомів впливу на супротивника, тобто риторики. Діалектика, логіка і риторика стають своєрідними символами й органічними частинами давньогрецької філософії” [102, с. 7]. Отже, у процесі становлення громадянської свідомості в часи античності утвердився органічний зв’язок

філософії й риторики, який перманентно був виражений то дуалістичною опозицією, то взаємопроникненням наук, що не могло не залишити відбитку в системі наукового пізнання.

Так, Аристотель критикував риторику на підставі вчення Платона і водночас сам розробляв її з позицій логіки й політики [118, с. 388], залишивши твір “Риторика”, який, за твердженням О. Лосева, є чудовим зразком “аристотелівської естетики, нерозривно пов’язаної з логікою й силогістикою” [7, с. 287]. У своєму трактаті філософ наголошує на всезагальності риторики, називаючи її не стільки галуззю діалектики, скільки певною частиною й подобою діалектики [8, с. 9], адже вона співвідносна з діалектикою, “тому що обидві вони стосуються таких предметів, знайомство з якими може ... вважатися спільним надбанням усіх і кожного”, а сама риторика “не стосується якогось окремого класу предметів, але ... має відношення до всіх галузей” [там само, с. 5, 8]. Обстоюючи корисність риторики, Аристотель наводить два аргументи: 1) риторика проголошує істину та справедливість, а “істина і справедливість за своєю природою сильніші за свої протилежності”; 2) справа риторики – “не переконувати, але в кожному певному випадку знаходити способи переконання” [там само, с. 7, 8].

Дослідники зазначають, що ритори́чна теорія Аристотеля, яка визріла й сформувалася на ґрунті опозиції до філософії, вирізняється двома основними рисами: 1) це філософська риторика, риторика як імовірнісна логіка, яку використовують політичні оратори; 2) це риторика усного мовлення, що радикально відрізняється від теорії літератури [104, с. 747]. Отже, саме з часів Аристотеля риторика починає свій шлях як самостійна філософська наука.

На філософському смислі аристотелівської риторики наголошує О. Лосєв: “Аристотелівська риторика не задовольняється достовірним знанням, оскільки людське життя й людське спілкування повні неочікуваних суджень і думок, які надають мовленню особливої переконливості й навіть упливають на інших людей і ціле суспільство. Отже, у риторичі Аристотеля поєднуються процеси логічні й нелогічні, раціональні та ірраціональні, що й необхідно для передачі

всього розмаїття життєвої й творчої практики людини. Риторика (за Аристотелем) – мистецтво, творчість, що виростили на діалектичній логіці можливого буття” [7, с. 17, 287]. Наведений вислів підкреслює онтологічну сутність риторики, оскільки онтологія – філософське вчення про буття, те, що існує, про фізичну реальність, опис якої дає безпосередній чуттєвий досвід і буденний досвід [119, с. 395], а онтологічний аспект пов’язаний із сутнісною природою об’єкта, що вивчається, із його існуванням у реальній дійсності.

У науковій царині об’єктом риторики загальноприйнято вважати:

- 1) “слово з могутнім етико-естетичним потенціалом істини, добра й краси” [96, с. 201];
- 2) доцільне слово, яке, на думку О. Волкова, спроможне вплинути на прийняття рішення [19, с. 8];
- 3) мораль (моральні закони), зокрема золотий закон “не нашкодь іншому”; апелюючи до думки Ф. Прокоповича про те, що риторика позбавлена свого специфічного предмета, охоплюючи всі предмети, які цікавлять людину й можуть бути об’єктом інших видів мистецтва, Г. Сагач називає предметом риторики мовленнєву поведінку людини, “риторику вчинку” [96, с. 65];
- 4) мовленнєву діяльність, а предметом риторики – текст [там само, с. 66];
- 5) різновиди мовленнєвої комунікації, “розглянуті під кутом зору здійснення впливу на отримувача повідомлення, що обраний заздалегідь” [17, с. 196];
- 6) “Номо verbo agens – людину, яка діє словом” [87, с. 11].

Спираючись на окреслені визначення об’єкта риторики, на думку Г. Сагач, що слово – “об’єктивне явище в суб’єкті людей” [96, с. 439] і на факт розроблення Ю. Рождественським об’єктивних законів реальності мовлення [93, с. 89] сформулюємо висновок: слово, мовленнєва діяльність, мовленнєва комунікація, підкріплені моральним обґрунтуванням, а також людина-мовець, що діє словом, об’єктивно існують у реальній дійсності, отже, є онтологічно об’єктивними, оскільки виникли й розвивалися “у соціальному просторі й часі природним шляхом у ході становлення й розвитку людства (антропогенезу)” [105, с. 222].



Риторичну й філософію М. Невська називає двома полюсами духовного життя античності, адже до кінця періоду античної культури риторика визначала не лише стиль мовлення, а й спосіб мислення – філософію життя. Філософія претендувала на звання справжньої риторики, риторика, своєю чергою, – на звання справжньої філософії. Вимоги свободи та справедливості отримали риторичне обґрунтування. З того моменту стали систематично застосовуватися наукова гіпотеза й дедуктивний доказ. Безсумнівним людським досягненням стало антропологічне руйнування передбачуваного “природного” й уведення культурного “штучного”. “Античний тип культури дав і філософії, і риторичній можливість фактично ототожнювати себе з культурою в цілому, оголошувати себе принципом культури” [69, с. 13].

Подальший розвиток риторики засвідчив перманентні коливання інтересу представників науки й освіти до її філософського смислу. Так, Цицерона цікавили філософські основи красномовства, а Квінтіліан, наслідуючи теоретичні погляди й ораторську практику Цицерона, уклав програму навчання риторики, обґрунтувавши, що риторика є філософією, оскільки вона включає споглядання й розумну оцінку [118, с. 205]. Пізня античність убачала в риторичній організаційній основі всієї системи освіти й виховання, “своєрідну вісь духовного життя людини” [125, с. 179].

В епоху Середньовіччя та в епоху Відродження автори риторичних трактатів свідомо відмовлялися від філософського обґрунтування риторики [104]. Подібна ситуація розмежування філософії й риторики спостерігалася в епоху Просвітництва. Наприклад, І. Кант відносив риторику – сукупність переконливості й краси мовлення – до “прекрасних наук” (зазом із історією, давніми мовами), призначення яких, на його думку, полягало в обслуговуванні витончених мистецтв [48; 49]. У Новий час у середовищі інтелігентів довгий час панувало пейоративне розуміння риторики. Так, В. Белінський уважав, що риторика є “виключним надбанням педантів, дурнів” і її треба сприймати так само, як алхімію й астрологію [11, с. 499]. На його переконання, це жахлива наука із педантичною гниллю й пилом, паперовою короною й дерев’яним

кинджалом [12, с. 470]. Проте в науковій царині утвердилася думка, що ігнорування риторики як цілісної систематичної дисципліни призвело до занепаду мовленнєвих умінь у різноманітних сферах спілкування, позаяк у системі освіти не приділяли уваги вивченню етичних, філософських основ спілкування, когнітивних аспектів мовлення.

Кардинальні зміни в риторичній теорії й практиці та у філософському смислового наповненні риторики відбулися у ХХ ст., і пов'язані вони з визначними подіями: лінгвістичним поворотом, розбудовою лінгвістичної філософії та становленням нової риторики.

Лінгвістичний поворот – мовна революція (Л. Витгенштейн, Е. Гуссерль, М. Хайдеггер) – відбувся в першій половині ХХ ст., і результатами його у філософії прийнято вважати таке: відмову від засадничих постулатів класичної філософії; звернення до досліджень смислів і значень; заміну поняття істинності поняттям осмисленості; дослідження й опис різних типів мови в її буденному функціюванні та її соціальних функцій [77, с. 367]. До цього часу риторика історично поставала для філософії реальним чи умовним супротивником, у боротьбі з яким відбувалося конституювання саморозуміння останньої. Проте після лінгвістичного повороту “риторичне отримує шанс бути осмисленим у філософії як універсальний вимір думки” [106, с. 5].

Становлення в 40–50 рр. ХХ ст. й оформлення в наукових працях М. Блека, Л. Витгенштейна, Н. Малкольма, Дж. Мура, Дж. Остіна, Г. Райла, П. Стросона, Д. Уіздома, Р. Хеара лінгвістичної філософії [54, с. 184–185; 120, с. 314] стало наслідком лінгвістичного повороту. Цю течію аналітичної філософії дослідники називають філософією буденної мови, оскільки її представники вбачали корені традиційних філософських проблем у способах повсякденного мовленнєвого спілкування й займалися його дослідженням із метою висвітлення цих проблем, а також поглиблення знань про мову. Дотримуючись “філософії здорового глузду”, прибічники лінгвістичної філософії розглядали висловлювання повсякденного вжитку та свідомо використовували їх для спростування філософських парадоксів; вони

пропагували ідею, що мовні смисли зумовлені ситуацією спілкування, поєднанням мовлення зі справою відповідно до певних правил.

Саме в цей час Дж. Остін розробив теорію “мовленнєвих актів”, продемонструвавши, що мовлення (у локутивних, іллокутивних і перлокутивних актах) характеризується результатом впливу, а Р. Херп довів, що моральні судження мають практичну спрямованість і містять оцінку, спонукаючи до вибору цілей дії й засобів їх досягнення.

Виявивши розмаїття мовних явищ і способів використання мовних висловлювань, лінгвістична філософія загалом значно розширила розуміння мови як фундаментального способу людського існування. Більше того, загальним місцем у лінгвістичній філософії стало положення про конституювання дійсності завдяки мові. Як зазначає С. Степаненко, будь-яка нормативність формується в мові, тому її перестають розуміти як засіб, а “риторичне поступово починають трактувати як універсальний вимір думки й дії” [106, с. 7].

Лінгвістичний поворот і лінгвістична філософія привели до бурхливого розвитку семіотики – науки, зародження якої почалося ще в другій половині XIX ст. і пов’язане з іменами Ч. Пірса й Ф. де Соссюра. Термін “семіотика” в науковий обіг увів Дж. Локк ще в XVII ст., і предметом цієї науки вважав дослідження природи знаків, “якими розум послуговується для усвідомлення речей або для передачі свого знання іншим” [58, с. 354].

Семіотика – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем, за Ч. Пірсом, учення про природу та різновиди знакових процесів. Саме Ч. Пірс створив класифікацію знаків, що стала в семіотиці базисною: 1) зображальні знаки-ікони, у яких те, що означається, і те, що означає, пов’язані між собою за подобою; 2) знаки-індекси, у яких те, що означається, і те, що означає, пов’язані між собою відповідно до розташування в часі і/або просторі; 3) знаки-символи, у яких те, що означається, і те, що означає, пов’язані між собою в межах певної попередньої домовленості. Саме до знаків-символів, уважав науковець, логічно відносити всі слова всіх мов [84, с. 200–223].

Ч. Пірс досліджував процеси розуміння у сфері логіки; він уважав, що символи й знаки пов'язані з процесами розуміння в тому сенсі, у якому об'єкти дійсності пов'язані з розумінням. Науковець обґрунтував тріаду:

- 1) формальна граматики, що вивчає формальні умови символів, які мають значення відповідно до власних підстав і приписуваних властивостей, і оперує символами як сумами ознак або термінів;
- 2) логіка, що має займатися формальними умовами істинності символів, оперуючи символами/знаками, які, виражаючи власну об'єктивну обґрунтованість, стають здатними бути істинними чи хибними;
- 3) формальна риторика, що має досліджувати формальні умови інтерпретації й сили символів, їх здатності апелювати до розуму; символи в контексті формальної риторики є аргументами, що сприймаються розумом [84, с. 105–106].

Відповідно до означеної тріади семіотика, згідно з розумінням Ч. Пірса, співвідноситься з трьома речами – основою, об'єктом та інтерпретантою – і має три розділи: чисту граматику, логіку, чисту риторику. Завдання третього розділу – спекулятивної риторики (*rhetorica speculativa*) – дослідник убачав “у встановленні тих законів, відповідно до яких у кожному науковому пізнанні один знак породжує інший знак, і зокрема, одна думка продукує іншу” [там само, с. 178]. Отже, постулати спекулятивної риторики Ч. Пірса засвідчили існування тісного зв'язку семіотики й риторичної теорії саме в контексті теорії пізнання як царини філософії.

Бурхливий розвиток семіотики в описуваний період другої половини ХХ ст. пов'язаний з іменем Ю. Лотмана, який уважав, що під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, що використовують у процесі спілкування люди [60, с. 6]. Узагальнивши результати семіотичних досліджень попередників, науковець припустив, що “чіткі й функціонально однозначні системи в реальному функціонуванні не існують самі по собі, в ізольованому вигляді”; ці системи, виокремлення яких зумовлене лише евристичною необхідністю, функціонують у семіосфері – семіотичному

континуумі, заповненому “різнотипними семіотичними утвореннями”. Саме в семіосфері, як уважав Ю. Лотман, виявляється можливою реалізація комунікативних процесів і вироблення нової інформації [59, с. 11–12]; саме в просторі семіосфери – семіотичному просторі – можливе існування семіозису як процесу інтерпретації знака, процесу породження значення [там само, с. 13]; “поза семіосферою немає ні комунікації, ні мови” [134; 135].

Філософський смисл наукової спадщини Ю. Лотмана полягає і в тому, що він уважав семіотику наукою, яка має важливе, домінувальне “значення у створенні картини світу тієї чи іншої культури” [60, с. 275].

Ю. Лотман стверджував, що в актуальних умовах розвитку граматики тексту й лінгвістичної теорії прози інтерес до риторики почав неухильно рости. Сам науковець розглядав проблеми риторики дещо специфічно, у перспекції поезики й семіотики і тлумачив риторику в трьох значеннях: 1) лінгвістичному – як правила побудови мови на надфразовому рівні, структуру оповіді на рівнях вище фрази; 2) як дисципліну, що вивчає “поетичну семантику” – типи переносних значень, так звану “риторику фігур”; 3) як “поетику тексту”, розділ поезики, що вивчає внутрішньотекстові відношення й соціальне функціонування текстів як цілісних семіотичних утворень. Цікавими для Ю. Лотмана були два аспекти риторики:

- 1) риторика “відкритого тексту”, у центрі якої – риторика фігур; дослідження діяльності щодо створення тексту, який мислиться в процесі породження;
- 2) риторика “закритого тексту”, поезика тексту як цілого [59, с. 167–168].

Аналіз наукової спадщини Ю. Лотмана засвідчив наявність певних суперечностей у потрактуванні риторики в контексті постулатів лінгвістичної філософії. По-перше, лінгвістична філософія (філософія буденної мови) пропагувала всебічне дослідження повсякденного мовленнєвого спілкування та висловлювань повсякденного вжитку, у той час як Ю. Лотман вибудовував риторику теорію як поезику тексту. По-друге, Ю. Лотман зосереджував увагу на дослідженні поетичної семантики й риторичних фігур на відміну від спекулятивної риторики Ч. Пірса, що вивчала закони породження думки в

процесі продукування мовлення, хоча обидва науковці були об'єднані ідеями розроблення й розвитку семіотики. Отже, для нашого дослідження важливим є висновок: наукові погляди щодо сучасної риторики наближені до концептуальних положень лінгвістичної філософії й спекулятивної риторики Ч. Пірса, оскільки вони безпосередньо пов'язані з проблематикою буття мовної свідомості носіїв мови в процесі життя й життєтворчості, із породженням і продукуванням мовлення в процесі буття, життєздійснення та повсякденної мовленнєвої поведінки особистості.

Окреслені вище зміни в лінгвістичній теорії ХХ ст. були тісно пов'язані з новаціями у філософській думці. Так, праці представників лінгвістичної філософії та нової семіотики знаменували трансформації в позитивізмі й оформлення неопозитивізму (логічного позитивізму). Якщо позитивізм ХІХ ст. проголошував гасло – позитивне (справжнє, фактичне знання) є сукупним результатом спеціальних наук, а єдиним джерелом дійсного (істинного) знання є емпіричні дослідження [104, с. 655], то неопозитивізм транслиував ідею про те, що для пізнання світу необхідні раціональні докази як результат спостереження, а способи осмислення дійсності залежать від типу мови, від знаково-символічних засобів наукового мислення [54, с. 293; 120, с. 428]. Абсолютизація в неопозитивізмі знання в статичних мовних системах стала об'єктом різкої критики з боку постпозитивізму, представники якого (Дж. Агассі, Т. Кун, І. Лакатос, М. Полані, К. Попер, У. Селларс, С. Тулмін) пропагували єдиний процес розвитку знання, поступово відмовляючись від символічної логіки, утверджували наявність взаємозв'язку між науковою й загальнокультурною свідомістю, уплетеність науки в культурний контекст, вивчали питання можливості комунікації між прихильниками альтернативних теорій, висунувши як наріжний камінь важливу проблему розуміння [54, с. 400; 102, с. 418; 119, с. 442]. Саме зазначені постулати неопозитивізму та постпозитивізму стали філософським підґрунтям кульмінаційної події в процесі розвитку філософської теорії – появи в 1958 р., становлення й розвитку нової риторики [139].

С. Воробйова зазначила: “Перетворювальна сила ідей Перельмана в галузі філософських основ риторики, які передбачали істотні зміни у сфері філософії, логіки й безпосередньо самої риторики, дала змогу сучасникам назвати його Новим Аристотелем. Постмодерністські мотиви філософського проекту Перельмана зумовили тотальну ревізію методологічного базису риторики як теорії комунікативного впливу” [21, с. 769]. Відповідно до напрацювань Х. Перельмана й Л. Ольбрехтс-Титеки нова риторика стала перспективним напрямом, пов’язаним із міждисциплінарними дослідженнями, – методологією переконання, у якій чітко вимальовувалися контури історико-філософського погляду на факти й істини.

Серед засадничих положень нової риторики в контексті дослідження вважаємо за необхідне наголосити на таких [24, с. 769–772; 83; 89, с. 601–602; 99; 102, с. 69; 133; 137; 138; 139]:

1. ***Риторика має дискурсне тло***, адже новий підхід до дисципліни демонстрував ставлення до неї як до теорії практичного розмірковування (дискурсу). Переконавальний дискурс, орієнтований на широкий спектр можливих дискурсів і технік обґрунтування в гуманітарних науках, політичних диспутах, промовах адвокатів і судових висновках, має бути емотивним, адже його метою є трансляція переконань задля включення в них / схиляння до них співрозмовника / аудиторії. Це означає, що нова риторика не обмежувала дискурс, поширюючи його, зокрема, і на побутовому рівні, ставила перед собою завдання досліджувати способи й засоби мовленнєвого оформлення думки, впливу на емоції й почуття з метою обґрунтування власних поглядів і переконання співрозмовника.
2. ***Заміна істини оцінкою***. Риторика не повинна займатися пошуком істини. Предмет риторики необхідно співвідносити з думкою, правдоподібним знанням, а не істиною. Тому в риторичній аргументації варто використовувати епідейктичні жанри, проєційовані не на дійсне чи можливе, а на оцінювальні судження. Отже, нова риторика фактично відмовлялася від об’єктивації істини й пропагувала суб’єктивно-

оцінювальну парадигму в становленні та функціюванні нового знання. Водночас вона акцентувала увагу на розробленні механізмів трансляції нового знання в процесі спілкування на суб'єкт-суб'єктних позиціях.

3. **Заміна абсолютності переконання релятивізмом.** Релятивізм у філософії – принцип, відповідно до якого все в житті має відносний характер і залежить від обставин і поглядів. При неформальній (вірогіднісній) аргументації висновки завжди є лише правдоподібними або вірогідними – являють собою доказ, обґрунтування якого можна розглядати лише як часткове і тому таке, що має невизначений характер. Отже, нова риторика передбачає необхідність оперувати палітрою вербальних і невербальних мовленнєвих засобів, які могли б забезпечити переконання опонента, і при цьому мовець ґрунтується не на абсолютній істинності власних поглядів, а виключно на своїх риторичних здібностях і вміннях.
4. **Обґрунтування риторичної аргументації,** основна мета якої – приєднання аудиторії до положень мовця за допомогою переконання. Х. Перельман розрізняє логічну й риторичну моделі аудиторії. У логічній (універсальній) моделі аудиторії головний у мовленні – мовець, який послуговується логічною (закритою) аргументацією, що не передбачає введення нових категорій. У риторичній моделі аудиторії мовлення орієнтоване на отримувача інформації, і при цьому використовується риторична (відкрита) аргументація, за якої можливою залишається модифікація правил роздумів, уведення нових категорій, перегляд раніше прийнятих рішень тощо. Сутність аргументативної риторики – зміна свідомості аудиторії відбувається без примусу, за допомогою переконання.
5. Використання в аргументативній риторичній **ціннісно-оцінювальних суджень (думок).** Оцінка (прагматична, емоційна, етична, естетична, нормативна, абсолютна, відносна, позитивна, негативна, критична (раціонально обґрунтована), некритична (раціонально необґрунтована), відображає факт установлення цінності, значущості якої-небудь події, явища. Логіка строгих доказів даремна, якщо цінності встановлюються ігровим способом. Отже,



нова риторика пропагує переконання, унаслідок якого відбувається трансформація в системі цінностей отримувача інформації й формування нових оцінювальних суджень стосовно предмета мовлення.

6. **Комунікативне співробітництво**, принципами, конфігураціями, контекстами й конситуаціями (ситуаційними контекстами) якого детермінуються склад, характер і спосіб організації аргументації. А композиція аргументації має розглядатися у двох аспектах: 1) взаємодії й доречності; 2) повноти й надлишковості. При цьому ознаками переконання є його інтенційність (спрямованість на предмет) і комунікативна взаємодія джерела інформації та її отримувача. Отже, нова риторична теорія передбачає активність та інтерактивність усіх учасників мовленнєвого спілкування, а також потенційну можливість організації як ефективною, так і оптимальною комунікації залежно від елементів мовленнєвої ситуації (переважно змісту й мети мовлення).
7. **Поряд із раціональним існує людина розсудлива**. Розсудливу аргументацію відрізняє від раціональної звернення до аудиторії, тому мовець повинен думати про тих, кого збирається переконати. Зокрема, виходячи з постулатів нової риторики, переконувальний вплив не є одновекторним, пріоритет риторичного мовлення оратора має втрачатися на користь зростання питомої ваги аудиторії: з одного боку, мовець має бути готовий до впливу на нього аудиторії, з іншого, – розуміння аудиторії як розсудливої вимагає від мовця формулювати розсудливі аргументи (узгоджувати власне мовлення з узагальненим портретом аудиторії).
8. Варто **визначати аудиторію**, до якої звернене мовлення, покладаючись на мету аргументації: цільова аудиторія – особлива гомогенна аудиторія, до якої звернена певна конкретна аргументація; універсальна аудиторія – не якась конкретна аудиторія “у плоті”, це лише образ, що виникає у свідомості мовця, і до неї звернена аргументація, яка буде переконливою та впливовою для всіх і всюди. При цьому **цінність аргументації** вимірюють лише її дієвістю, але також якістю аудиторії, на яку вона спрямована.

Окреслена позиція свідчить, що в сутнісно-смисловому відношенні в новій риторичній закладений глибинний діалогізм.

Отже, феномени лінгвістичного повороту, лінгвістичної філософії та нової риторичної стали “філософським вторгненням на традиційні філологічні території” (Н. Автономова). У центрі уваги постали питання комунікації, проблеми змісту повідомлення, проблема аспектів впливу повідомлення, урахування позиції слухача та взаємодії з ним. І саме сучасна риторика покладає в основу процедур риторичних висловлювань філософський контекст, відповідно осмислюючи і комунікативний, і герменевтичний, і діалогічний аспекти [2, с. 405].

Наведені концептуальні параметри нової риторичної, яку нині загальноприйнято називати сучасною, знайшли своє відображення в теорії риторичної комунікації. Зазначимо: сучасна риторика, маючи певний філософський контекст, ґрунтуючись на ньому, має бути розглядана через призму лінгвістики, теорії комунікації тощо, у той час як теорія риторичної комунікації – суто філософська теорія, яка містить у собі певні комунікативні й риторичні смисли.

Риторична комунікація – форма спілкування, що ґрунтується на взаємозв’язку інформаційного впливу, аргументації [24, с. 864–865]. Термін “риторична комунікація” введений у науковий обіг Б. Франц-Берингером, який тлумачив його як трансцендентальну (апріорну, пов’язану не з предметом, а зі здатністю сприймати предмет) конструкцію переконання. Основою риторичної комунікації слугує теза: уміння вибудовувати міркування історично виникає як уміння переконати іншого, передати іншому свою впевненість і віру, пов’язану з певною системою цінностей і шкалою осмислень реальності. Способи риторичної аргументації в процесі персуазивної комунікації передбачають оперування загальновідомим (ентимемами) або типовим (прикладом). А ефективність аргументативної стратегії інтегрована у справленому враженні, яке викликає звернення до аудиторії (“звичаї”) і перебуває в прямій залежності від нього, від емоційної реакції у відповідь з боку слухачів (“пристрасті”).

Із погляду філософії виокремлюють чотири різновиди ціннісно-орієнтованої аргументації в риторичній комунікації:

- 1) логічну, у процесі якої аргументативний діалог здійснюється з використанням однієї цінності;
- 2) емоційну, коли в якості цінності виступає стійка когнітивна структура емоційного характеру;
- 3) породжувальну, у процесі здійсненні якої відбувається негачія небажаної і / або породження бажаної цінності в моделі світу адресата;
- 4) діалектичну, функційно спрямовану на зміну ієрархій цінностей суб'єкта [24, с. 865].

Будь-яка комунікація передбачає зміну моделей світу у свідомості комунікантів. І саме теорія риторичної комунікації, на думку С. Воробйової, передбачає опис способів мовленнєвого впливу на модель світу людини. “Урахування ціннісно-комунікативних відносин у різних моделях раціональності, здійснюваний у сучасній риторичній комунікації, – наголошує науковець, – змушує розглядати як логічні поняття “спільна думка”, “згода” (“консенсус”), “когнітивна взаємодія” (“інтеракція”), “текст”, “інформація” тощо” [там само]. Зауважимо, наведені поняття – логічні поняття теорії риторичної комунікації – є одночасно сутнісними поняттями сучасної риторики. Зазначений факт слугує на користь твердження про філософський смисл риторики як теорії та мовленнєвої практики.

Отже, починаючи з нової риторики Х. Перельмана й теорії риторичної комунікації, змінилася парадигма риторики: сучасна риторика, на думку Є. Ключова, належить кожному, хто говорить звичайним чином, у повсякденних мовленнєвих ситуаціях, і вивчає вона мовлення як соціальну дію, як взаємодію між мовцями, як повсякденний дискурс, перетворившись із “мистецтва красиво говорити” на “мистецтво говорити” [50, с. 4–6]. Висновок науковця особливо важливий для нашого дослідження. Суголосні з наведеною думкою міркування й інших науковців: “риторичне”, як стверджує Р. Лахманн, має розглядатися як мовленнєва практика [56, с. 6], а “критерії риторичного зосереджені у сфері

комунікації” [127, с. 460]. Більше того, за твердженням Г. Хазагерова, риторика – це не просто дескриптивна теорія комунікації, але соціальний інститут [122]. Таке сучасне розуміння риторики, яке ми повністю підтримуємо, підтверджує актуальність нашого дослідження: у процесі навчання мови в школі й розвитку мовлення учнів необхідно реалізовувати риторичний аспект, навчати основ риторики, плекати риторичні здібності школярів, формувати в них риторичні вміння й риторичну компетентність.

Зміни в парадигмі риторики (від класичної риторичної теорії до сучасної риторики) привели до часткового (подекуди імпліцитного, почасти експліцитного) перегляду її філософського потрактування. Згідно з висновками О. Алексєєва, О. Грицанова, Л. Ільчова, В. Кемерова, Ф. Константинова, В. Кузнецова, Е. Радлова, І. Фролова та ін., сучасну риторику нині розглядають як онтологічну теорію комунікації, її зв'язок з діалектикою й логікою (силлогістикою) не викликає сумнівів, проте сучасні дослідники безпосередньо не пов'язують риторичну теорію з естетикою й політикою, як це було в античності, а відношення риторики до течій позитивізму зазнало еволюційних змін. Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що найглибші трансформації відбулися в площині діади “сучасна риторика – теорія пізнання”, адже протягом століть філософи активно досліджували у зв'язку з риториною як наукою й мистецтвом оперувати словом концепти “істинне знання”, “достовірне знання”, “наукове пізнання”, “передача свого знання іншим”, “розвиток знання” тощо.

Теорію пізнання у філософській теорії традиційно пов'язують із термінами “гносеологія” та “епістемологія”, проте в довідкових джерелах із філософії подано дещо різні тлумачення цих категорій:

- 1) авторські колективи філософських енциклопедій і словників ототожнюють поняття “гносеологія” та “епістемологія” [102; 132; 118; 119; 120];
- 2) Б. Рассел не виокремлює гносеологію [88];
- 3) у деяких джерелах не виокремлено епістемологію [54; 104; 121];
- 4) О. Грицанов відносить гносеологію й епістемологію до філософської теорії пізнання, проте не ототожнює їх; гносеологію філософ називає теорією

пізнання, філософською дисципліною, що займається дослідженнями, критикою й теоріями пізнання, вивчаючи процес пізнання з погляду відносин суб'єкта пізнання (дослідника) до об'єкта пізнання (досліджуваного об'єкта) або в категоріальній опозиції “суб'єкт – об'єкт” [77, с. 174]; епістемологію автор називає філософсько-методологічною дисципліною, яка досліджує знання як таке, його будову, структуру, функціонування й розвиток, спираючись на базисну опозицію “об'єкт – знання” (об'єктивні структури самого знання) [там само, с. 847].

Не ставлячи за мету заглиблюватися у філософську термінологію, оскільки це не є предметом нашого дослідження, ми вважатимемо поняття “гносеологія” та “епістемологія” синонімічними (обидві філософські дисципліни досліджують знання як таке, процес пізнання – пізнавальну діяльність), проте у своїй роботі послуговуватимемося другим терміном.

Д. Воробйов акцентує, що зміст понять “теорія пізнання” та “епістемологія” вимагає перегляду, оскільки новий час потребує адекватного вираження пізнавальної діяльності, а для цього необхідно трансформувати усталені уявлення й виробити понятійний апарат. Свою думку науковець обґрунтував так: “Метафізична теорія пізнання ставила головним чином запитання: яким *має бути* знання й пізнання, для того щоб відповідати критеріям істинності? Розвиток гуманітарних наук сприяв зростанню інтересу до реальних умов і способів здійснення пізнавальної діяльності, унаслідок чого головним питанням сучасної філософії пізнання постає питання про те, *як реально*, насправді людиною як суспільною істотою здійснюється пізнавальний процес” [21, с. 2]. Проаналізувавши наукові доробки М. Розенгрена, Д. Воробйов висловив міркування, що людина завжди співвідносить знання (грец. – *episteme*) з людською мірою, з мінливою людською думкою (рос. – *мнение*) – здоровим глуздом, доксою (грец. – *doxa*) [там само, с. 3]. Із доксою має справу риторика, а нову філософію знань у контексті сучасної риторики має розглядати не епістемологія, а доксологія, розробником якої є М. Розенгрена [140].

Свою доксологічну теорію М. Розенгрен вибудував на інтерпретації вислову Протагора (“Людина є мірою всіх речей: тих, що існують, якщо вони існують, і тих, які не існують, якщо вони не існують”) і на методологічному висвітленні античного конфлікту між філософією й риторикою. Філософ стверджував: “Людина – міра всіх речей, що існує *заради здійснення logos*’у. Тільки те, що може бути виражене в мовленні, продумане і сприйняте людиною *як щось*, існує для людини. Те, що не може бути виражене в мовленні, продумане і сприйняте *як щось*, для людини не існує” [95, с. 177].

Філософія, на думку М. Розенгрена, об’єктивно прагне до істини, до істинного й незмінного знання, яке не може бути поставлене під сумнів, “розробляє прийоми відділення істинного від хибного, реального від ілюзорного – прийоми відділення *episteme* від *doxa*” [94, с. 66], тому що *doxa* постійно змінюється й часто оманлива. Міркування науковця кореспондуються з античними уявленнями про перманентну опозицію філософів до філодоксів – прихильників думок (*doxa*) [18, с. 142].

Проаналізувавши епістеміологічні аспекти протистояння риторики й філософії, М. Розенгрен через століття від початку цього протистояння сформулював причини зазначеного конфлікту [94, с. 66–67]:

1. Риторика задовольняється тим, що працює з віруваннями та припущеннями, її територія – наша мінлива *doxa*, а не *episteme* філософії. Риторика не шукає істину про буття, задовольняючись дослідженням світу людей, світу відчуттів.
2. Риторика – це теорія про те, як люди насправді думають, як вони аргументують і діють, а зовсім не про те, як вони повинні себе поводити або міркувати. У цьому сенсі риторика – оцінювально нейтральна теорія про мистецтво переконання і схиляння. Немає ніякої гарантії, що заняття риторикою виведуть на “правильну дорогу”, тоді як філософія за самим своїм визначенням є пошуком істини.
3. Мета риторики – переконати або схилити публіку. Риторика не шукає логічних доказів або істини. Вона намагається знайти те, що ефективно, те,

що в кожній ситуації найкращим чином сприяє переконанню або схилянню. Отже, риторика – це релятивістська теорія. Вона не здатна покластися на незмінну і наперед встановлену істину, їй доводиться пристосовуватися до мінливого соціального світу. Риторика не відкриває істин, вона створює істини, які вимагає момент. Або вона створює *doxa*, а не *episteme*.

М. Розенгрєн уважав себе послідовником Х. Перельмана як у риторичній теорії, так і у філософському розумінні риторики: Х. Перельман розробив нову риторіку (теорію риторичної аргументації, створену для нашого часу), розглядаючи її як підставу філософії; М. Розенгрєн розробив доксологію – риторичну філософію пізнання та риторико-філософський підхід, окресливши його концептуальні параметри, особливо актуальні для нашого дослідження [94, с. 69]:

1. Заперечення об'єктивно завданих, вічних стандартів. Мовець спрямований та орієнтований на *doxa* й може завдяки діям та аргументам перетворювати *doxa* в галузях, які його цікавлять.
2. Мовець повинен намагатися отримати схвалення з боку аудиторії, до якої він звертається. Єдиним наявним стандартом є схвалення або несхвалення публікою пропонованих тез.
3. Будь-яке знання, істина, факт – усе, що ми приймаємо за належне, може бути спростоване або змінене. Реальність – це людська реальність, значною мірою створена для себе людиною – за допомогою *logos*, тобто за допомогою мовлення, способу мислення та способу дії. Отже, риторико-філософська позиція цілком може бути названа релятивістською.

Філософська й риторична спадщина М. Розенгрєна наочно підтверджує єдність риторики й філософії саме в контексті теорії пізнання, підтвердженням чому слугують думки Д. Воробйова: “Ми повинні визнати, що все наше знання є за своєю природою доксичне знання, що і риторика, і філософія мають евристичний потенціал і моральну цінність” [21, с. 4]; “Пізнавальний процес – це рух від однієї аргументованої докси до іншої. Завдання доксології – вивчити, як фактично це відбувається; як ми, люди, створюємо те знання, яке можемо –

на наявних у конкретний момент підставах – уважати істинним” [21, с. 7].

Підтвердження тези про доксичну природу людського знання знаходимо у висновках В. Парето, який стверджував: “Будь-яке людське знання має суб’єктивний характер, проте його можна розглядати в двох аспектах, розділивши на дві категорії: одна включає те знання, яке, згідно з нашими уявленнями, відповідає фактам, підтвержене фактами; інша включає знання, що постає у свідомості лише деяких людей. Перша категорія буде названа “об’єктивною”, друга – “суб’єктивною” [81, с. 30]. Уважаємо, що доксичними є обидві категорії знання – будь-яке знання людини ґрунтується на її думці про факти, події чи явища. І саме цю думку про наявні знання людина передає в мовленнєвій формі. Теза підтверджує евристичний потенціал риторики з погляду епістемології: омовлене знання, підкріплене моральною позицією мовця, є основою суб’єктивного знання іншої людини.

Отже, розглянуті актуальні філософської позиції сучасної риторики засвідчують утвердження в теорії пізнання епістемічного (гносеологічного) релятивізму – напряду, що проголошує відносність будь-якого знання та неможливість доступу людини до жодної абсолютної істини, а сам процес пізнання описує як такий, що “повністю залежить від певних умов: біологічних потреб людини, психічного та психологічного станів, наявності теоретичних засобів, використовуваної логічної форми тощо” [121].

Усе висловлене вище можна підсумувати тезою Л. Кощей, О. Чувакіна: протягом свого існування філософія й риторика взаємодіють, а сьогодні “складається ситуація, що характеризується рухом філософії й риторики назустріч одна одній”, – і висновком, що відносини філософії й риторики переростають у відносини співробітництва [90, с. 153–154]. Проголошуючи це, науковці стверджують необхідність опанування смислів обох наукових дисциплін у комунікативно-риторичній галузі освіти, з чим ми цілком погоджуємося.

Перманентне “зрощення” філософії й сучасної риторики приводить до розвитку обох наук. Нині спостерігаємо поступове оформлення евристичної



риторики, що спирається на евристичні прийоми, методи генерування нових ідей, спрямованих на риторичну інтенцію, пошук аргументів для доведення або спростування тез, що входять до складу мовлення, висновків та узагальнень. На думку І. Ткаченко та К. Шарохіної, евристичні приписи в риториці дієві тому, що вони “дають простір для творчого пошуку, винаходу, генерування ідей про об’єкт, предмет, подію, разом з тим орієнтуються на системний, упорядкований підхід і задають не будь-які, а найбільш продуктивні стратегії творчого пошуку ідей” [109, с. 37]. Тому цей перспективний напрям може бути оптимально використаний у процесі навчання дітей філософствування – “захопливої омовленої інтелектуальної діяльності, радісного переживання єднання із собою, з іншими, зі світом” [130, с. 183].

Сучасна риторика у світовій культурі, як стверджує Н. Автономова, узяла реванш над філософією, “підкоривши її об’єктивні устремління функційній виправданості. І нині риторика тисне на філософію, вписуючи себе як необхідний момент у ті контексти думки, пізнання, комунікації, де ... ще зовсім нещодавно філософія сама визначала шляхи міркування” [2, с. 427].

На нашу думку, точно й вичерпно висловився про співвідношення філософії й риторики Є. Черноіваненко: “Зробити справжнє переконливим – це і є завдання риторики. Якщо філософія – наука про об’єктивну істину, логіка – наука про способи наближення до істини, то риторика – це наука про людське сприйняття істини, про перетворення об’єктивної, *позаособистісної істини* на *думку, переконання*, тобто на *істину для конкретної людини*. У такому розумінні риторика виявляється “другим Я” філософії, адже осягнення істини є, крім іншого, переконання себе в тому, що певне судження, закон, теорія істинні” [125, с. 164].

Аналіз наукової літератури засвідчив неабиякий інтерес дослідників, що останніми роками перманентно зростає, до філософської проблематики сучасної риторики. Фахівці наголошують на “зрощенні” філософської й риторичної проблематики, на взаємному проникненні смислів сучасної риторики й філософії. Наприклад, В. Тюпа вважає, що риторика виходить за

межі лінгвістики і значною мірою набуває філософського характеру [110, с. 9], що обов'язково необхідно враховувати на різних рівнях освіти. За влучним висловом А. Ричардса: “Навчання риторики має бути в певному сенсі філософським” [92, с. 67].

Обстоюючи думку, що в процесі риторичної діяльності мовець оперує ідеями й розкриває в мовленні смисли і зміст, Л. Сидоренко подає філософське тлумачення риторики: “Риторика – філософська дисципліна, яка допомагає будь-якій людині скласти якісний текст промови, дібрати до нього відповідну форму та грамотно її виголосити” [99, с. 68]. У межах педагогічного / освітнього процесу (як у ролі здобувача освіти, так і в ролі освітянина, який організовує та оптимально здійснює педагогічну діяльність) логічно спиратися на висновок К. Скрипник: “Справжня філософія є риторика, і справжня риторика є філософія, філософія, яка не потребує “зовнішньої” риторики для того, щоб бути переконливою, і риторика, яка не потребує “зовнішнього” для неї змісту правди” [100]. Уважаємо за необхідне додати: риторика (*a priori* мовець) не лише оперує ідеями, вона омовлює ідеї, транслює їх, розробляє адекватні й оптимальні засоби сприйняття, усвідомлення й засвоєння ідей – і це варто використовувати в системі освіти.

Отже, тисячолітня генеза філософії від чистої діалектики й етики до трансформації епістемології під впливом релятивізму й постпозитивізму спричиняла коливання суспільного інтересу до риторики, до розуміння її призначення й функцій у культурі й системі освіти. Зміни у філософському потрактуванні істини, знання та способів його осягнення й транслювання впливали на ставлення до риторики: у давні часи її сприймали як мистецтво для обраних і засіб схиляння до готових істин, а нині сучасна риторика покликана обслуговувати широкий спектр запитів людини (інтелектуальних, освітніх, моральних тощо) в усіх сферах життєдіяльності.

Сучасна риторика, використовуючи мову як фундаментальну основу існування людини, функціонує як наука та універсальний спосіб організації мисленнєвої діяльності за допомогою слова, суб'єктного пізнання

навколишньої дійсності, мовленнєвого оформлення думки, спілкування, взаємодії. У контексті філософії риторику розглядаємо як широку мовленнєву практику формулювання та транслявання ідей, змісту, смислів, оперування ними в спілкуванні з конкретними комунікативними цілями, а також майстерність володіння способами й засобами досягнення цих цілей.

## **1.2. Феномен риторики в культурології та соціології**

Риторика як “практична філософія” [54] безпосередньо пов’язана з пошуком істинного для людини знання, із пізнанням та омовленням фактів і явищ відображеної дійсності. Водночас вона розв’язує проблеми мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння. На думку О. Марченко, риторика постає організувальною силою мовленнєвої взаємодії, без якої немислима культура й існування та розвиток людського суспільства [62, с. 43].

У наведеній думці ключовими вважаємо слова “суспільство”, “культура”, “взаємодія”. Погоджуючись із науковцем, що риторика об’єднує зазначені ключові слова й трансльовані смисли, сформулюємо твердження: висвітлення теоретико-методологічного підґрунтя дослідження процесу формування риторичної компетентності було б неповним без дослідження феномену риторики в культурології та соціології.

Унаслідок аналізу літератури виявлено, що культурологія й соціологія як гуманітарні філософські дисципліни мають багато спільного з погляду сфери застосування та смислового наповнення термінологічного апарату. Із цього приводу А. Горних і Г. Міненков зазначають, що культурологія вивчає культуру в сукупності її цілісних історичних форм, і мета цієї науки – реконструкція культурного універсалу (“картини світу”), що визначає цілісне світосприйняття людини конкретної історичної епохи, до будь-якого помітного в галузі гуманітарних наук імені можна додати визначення “культуролог” [77, с. 347]. З іншого боку, за Г. Соколовою, у соціології досліджують питання “що таке суспільство і як воно можливе”, розв’язуючи його в процесі пізнання соціальної реальності (соціуму), природи й механізмів дії соціальності. На

думку науковця, соціологія здійснює конкретизацію поняття “суспільство” за допомогою його розгортання в рамки соціуму, особистості, культури (соціологічність, антропологічність, культурологічність), предметно вивчає процеси соціальної взаємодії, а також процеси самоопису культури в термінах соціальності [24, с. 1002].

В. Рабінович наголошує, що культурологія є вченням про культуру, і розгорнуте визначення її можливе в контексті конкретного розуміння культури. Із погляду філософії, культура історична і являє собою сукупність створених людиною історично зафіксованих і унікальних артефактів, тобто включає в себе динамічну компоненту – спектр творчих актів. Культура в цілому є діалогом локальних культур, і предметом її постає будь-який продукт людської діяльності, сама діяльність людини і природа, освоєна цією діяльністю. Не викликає сумнівів, що автор словникової статті мав на увазі артефакти, створені не лише окремою людиною, а й суспільством загалом; спектр творчих актів стосується не відокремлених один від одного індивідумів, а особистостей як суспільних істот, соціальних груп чи сукупно суспільства; логічно мати на увазі, що предметом культури є “діяльність людей (суспільства) і природа, освоєна цією діяльністю (творчістю суспільства)” [102, с. 274].

Твердження про кореляцію предметних галузей культурології й соціології співзвучне з іншим висловлюванням: “Акт культури налаштований на взаємодію з іншими творчими актами. Факт культури (текст), звернений до того, хто його сприймає, як би заново твориться тим, хто сприймає. Текст стає культурним актом” [там само, с. 274–275]. Отже, акти й факти культури є суспільними й соціальними явищами, тому можуть і мають бути об’єктами дослідження соціології.

У “Сучасному філософському словнику” знаходимо такі визначення: 1) “Культура (поняття має 160 визначень) – форма діяльності людей щодо відтворення й оновлення соціального буття, а також включені в цю діяльність її продукти й результати” [104, с. 433]; 2) соціологія – це “галузь людського

пізнання, що досліджує, описує і пояснює форми суспільного життя, які виникають в різних людських взаємодіях, у них функціонують і змінюються”; “Соціологи прагнуть з’ясувати, що відбувається з людьми, коли вони взаємодіють один з одним”; “Сучасна соціологія переносить фокус уваги на те, що відбувається з людьми, коли вони, взаємодіючи, відтворюють і створюють соціальні форми” [104, с. 846, 853]. Аналіз філософських визначень культурологічної та соціологічної теорії дає підстави стверджувати: 1) соціальне буття – елемент культури; 2) культуру логічно розглядати як форму суспільного життя; 3) взаємодія людей у процесі творення культури є предметом дослідження соціології; 4) соціальні форми – це форми культури. З іншого боку, і суспільне життя як елемент соціального буття, і різноманітні форми соціальної взаємодії, і культура та її творення можуть бути розглянуті й мають бути розглядані в контексті сучасної риторики.

Висловлені положення кореспондуються з аргументами О. Марченко: “Саме в спілкуванні людей, у міжсуб’єктних відносинах виникає необхідність у риториці, саме у спілкуванні може проявити себе унікальність і самостійність кожного партнера на основі потреби в іншому. Переконливість як головна якість мовлення, діалогу, спілкування, що становить окрему царину виключно феномена риторики, дає можливість розглядати й інші явища культури з погляду риторики” [62, с. 53–54].

Е. Сепір, проаналізувавши наявні в мові терміни, зміст яких тлумачать різноголосо, проте їхнє значення пов’язують певною спільною тональністю, певним об’єднувальним відчуттям, зарахував до них поняття “культура”. Дослідник окреслив три основні смисли слова “культура”, які воно набуває у вжитку:

1. Культура, що охоплює будь-які соціально успадковані риси людського життя. Це культура, що співвідносна із самим поняттям про людину, що живе в соціальному світі. Елементи культури в такому аспекті – продукт колективних духовних зусиль людини, збережений протягом часу шляхом свідомих імітаційних процесів, які в сукупності охоплені термінами

“традиція” й “соціальна спадкоємність”.

2. Культура як досить умовний ідеал індивідуальної вихованості “культурної людини”, сукупний результат опанування особистістю “культурності”. При цьому йдеться здебільшого про культурний ідеал як “ідеал зовнішнього образу”.
3. Культура як культура соціуму, культура конкретного народу в поєднанні з його місцем у світі. Культура в такому розумінні виявляє, “яким чином створене народом і те, у що він вірить, функціонує в його житті, яке значення все це має для народу. ... Культура може бути коротко визначена як цивілізація, узята в тій мірі, у якій вона втілює в себе національний дух” [98, с. 466–469].

Науковець схиляється до третього потрактування культури й визначає поняття справжньої (автентичної) культури. На думку Е. Сепіра, для такої культури недостатньо, щоб цілі діяльності були прийнятні для суспільства, а кожний його член неусвідомлено вносить свою лепту в досягнення соціального блага. Справжня культура, за словами вченого, “виростає з корінних інтересів і бажань її носіїв”, це внутрішня культура, оскільки “спрямована від індивідуума до тих чи інших цілей”; “справжньою є та культура, яка викликає у свого носія почуття внутрішнього задоволення, певне відчуття себе володарем власного духу” [98, с. 475, 483].

Аналіз доробку Е. Сепіра дає змогу стверджувати, що вчений недвозначно пов’язував культуру з поняттям соціального, соціальності, із суспільним буттям. Для дослідника культура – це передусім культура особистості як суспільної істоти, це культура суспільства, нації; культура як соціальне явище усвідомлюється й приймається суспільством і є не лише запорукою його розвитку, а й запорукою становлення й розвитку самої особистості: “Індивідуальне “я” у своєму прагненні до культури звертається до накопичених культурних багатств свого суспільства ... заради отримання стимулу для розгортання особистості й для того, щоб зорієнтуватися у світі культурних цінностей” [там само, с. 484]. І при цьому вплив людської

особистості на суспільство можливий за умови, коли потік культури розгортається у всьому його багатстві. Приділяючи неослабну увагу обґрунтуванню місця індивіда в теорії культури, учений підсумував:

- людське “Я” інстинктивно прагне до того, щоб відчувати себе володарем своєї духовної сфери;
- “Я” змушене змиритися з обмеженнями й піддаватися з боку суспільства формоутворювальному впливові;
- людське “Я” має найти для себе місце, де воно в змозі долучитися до духовного життя соціальної групи, до якої належить;
- “Я” має навчитися співвідносити свої власні прагнення, свої нагальні потреби з усім духовним життям (розуміємо – культурою) суспільства [98, с. 486–487].

У площині сучасних концептуальних положень філософії, які об’єднують культурологічні й соціальні контексти, О. Доброхотов та А. Калінкін тлумачать культуру – об’єкт вивчення культурології – як семіотично відтворювану систему доцільних речових та ідеальних артефактів, створену людьми для подолання конфлікту з природою й один з одним, а також як імператив правильної поведінки й мислення (традиція, норма, припис, цінність, символічна мова, інтегральна картина світу). Дослідники описують специфічні механізми існування культури як закономірного цілого в часі: породження, оформлення в знаковій системі, трансляції, інтерпретації, комунікації, конкуренції, самозбереження, формування стійких типів [38, с. 9–10]. І в такому потрактуванні культури є місце риторичі, адже загальновідомий факт, що текст є культурним феноменом (у всій палітрі від породження й оформлення в знаковій системі до трансляції), до того ж риторика досліджує й багато в чому скеровує процеси комунікативної взаємодії.

Риторика має безпосередній стосунок до виокремлених науковцями основних сфер культури. Зокрема, на рівні вітальної культури (культури спілкування) люди співпрацюють як схожі один на одного суб’єкти: на підставі несхожості вони з’єднані природною солідарністю – це і є соціум, а в соціумі

розроблена і поступово утверджується риторична культура – форма соціальної взаємодії, що “виступає системою підтримки зразків і традицій мовленнєвої поведінки” [62]. На рівні соціальної культури співіснують принципово різні типи суб’єктності в процесі соціальної комунікації, і “культура показує, що вона може неособове перетворювати в особисте, а особисте – в об’єктивне та інтерсуб’єктивне” [38, с. 28]. На цьому рівні риторична культура виконує функції творення, фіксації, зберігання та передачі духовного досвіду. “Процес мовних стосунків стає людським лише в тому випадку, – наголошує О. Марченко, – коли він опосередкований ідеальними продуктами культури: нормами, цінностями, ідеалом. Цінності й норми риторики акумулюють у собі вищі стимули людської поведінки, володіють спонукальною дієвою силою” [62, с. 54–55].

Відповідно до сучасних потрактувань, соціологія, предметом якої є суспільство, активно вивчає культуру як величезну скарбницю минулого досвіду, як комплекс ціннісно-нормативних структур, що стабілізує, закріплює та передає в майбутнє основні риси певного суспільства. Соціологію цікавить створення суспільством і трансляція в соціумі культурних норм, адже, створюючи нові форми, що набувають функції зразків і нормативів, людина / суспільство включається в процес проектування й закріплення нових шарів культурних норм. Отже, на думку В. Чеснокової, “суспільство формує культуру, і створення нових форм – форм діяльності, форм спілкування, форм свідомості – відкриває простір свободи для людини” [126, с. 387].

Положення В. Чеснокової, що сформовані суспільством і закріплені в соціумі культура й культурні норми є запорукою свободи людини, знаходить своє відображення в науковому доробку Ю. Чудінова, який ґрунтовно дослідив взаємну залежність риторики (риторичної діяльності) та свободи як основи самоуправління. Автор стверджує, що поза свободою, культурою, творчістю, спілкуванням із собою й іншими людьми особистість у процесі свого розвитку не може сформуватися як творча індивідуальність. Оскільки бути вільним можна тільки піклуючись про свободу інших, необхідно утверджувати “згоду



різноголосих” шляхом визначення “спільного в різних”, і це можливо лише за умови зіставлення, спільного пошуку, переконання й доказів – усе це досягається, на переконання Ю. Чудінова, завдяки риторичності, закони якої становлять основу мовленнєвої й риторичної діяльності [128, с. 5]. Суголосно з наведеними думками розгортаються міркування Л. Кощей і О. Чувакіна про підвищення ролі риторики в сучасному світі, коли особливої цінності набуває розвиток свідомості людини як суб’єкта вільної, самостійно обраної діяльності, що становить предмет особистого інтересу, а не лише соціального замовлення, свідомої, креативної, діяльності не з примусу. Отже, “риторика все більше орієнтується на людину в її вільному й свідомому ставленні до самої себе й до іншої людини – ставленні, оформленому в слові” [90, с. 154]. Таке ословлене ставлення людини до себе й оточення спонукає до розгляду риторики в соціологічному аспекті.

Спираючись на тезу П. Бергера про те, що “суть соціології – людина в суспільстві”, автори праці “Тезаурус соціології” подають такі визначення: 1) соціологія – наука про суспільство в його соціально-людській подобі; наука, що вивчає органічну єдність суспільної свідомості, поведінки (діяльності) й соціального середовища, узагальнює й теоретично та емпірично пізнає соціальну реальність [108, с. 12]; 2) об’єкт соціології – громадянське суспільство як сукупність організованих форм спільної життєдіяльності, що історично склалися, певних загальнолюдських цінностей, якими керуються люди й кожна людина у своєму громадському (публічному) та особистому (приватному) житті [там само, с. 26]; 3) предметом соціології є реальна суспільна свідомість у всьому її суперечливому розвитку; діяльність, дійсна поведінка людей; умови, у яких реалізуються реальна свідомість і відповідна їй поведінка людей [там само, с. 46]. До зазначеного додаємо думку В. Парето про те, що соціологія є логіко-експериментальною наукою про суспільство, експериментальною “в тому сенсі, що досліджувати суспільство й соціальні процеси слід, керуючись досвідом і спостереженням” [81, с. 14].

У наведених визначеннях важливо виокремити культурологічний

контекст: соціально-людська подоба є культурним феноменом, фактом культури; фактом культури є також і суспільна свідомість, опосередкована конкретними нормами суспільної поведінки, які склалися в процесі культурно-історичного розвитку суспільства; організовані форми спільної життєдіяльності й цінності є формами й фактами культури; розвиток суспільної свідомості відбувався й відбувається в процесі становлення й розвитку культури певного суспільства; усі соціологічні феномени в площині культури підлягають емпіричному дослідженню. Підтвердження цих проміжних висновків міститься в спеціальній галузі соціології – соціології культури (М. Адлер, Є. Баллер, Ю. Боголюбов, Є. Вавілін, М. Вебер, О. Маркарян, Т. Парсонс, П. Сорокін, Л. Уайт, О. Уледов та ін.).

Соціологія культури (“культурна соціологія” – Дж. Александер) – спеціальна соціологічна теорія в соціології духовного життя, що вивчає соціальні фактори становлення й функціонування культурних цінностей і норм, їх вплив на суспільство й соціальну поведінку людини – розглядає культуру: 1) як найважливішу системну якість духовного життя суспільства (ціле і його якість); 2) у зв’язку з творчою діяльністю (перетворення багатства людської історії у внутрішнє надбання особистості); 3) як сукупність здійснюваних у суспільному житті об’єктивних цінностей (ціннісний підхід до культури); 4) з акцентом на етичний та естетичний компоненти як специфічні прояви ставлення людини до світу й до діяльності людей (зв’язок між діяльністю й культурою); 5) як усе, що було створене людством за весь період його існування в усіх сферах суспільного життя (ототожнення культури та суспільства) [108, с. 369]. За словами Ж. Тоценка, культура як загальний спосіб людського існування, людської діяльності й результати цієї діяльності з погляду функціонування соціальної системи в перспекції соціології культури являє собою єдність різних форм індивідуальної, групової й суспільної свідомості та практичної діяльності, спрямованих на матеріальне або духовне втілення ідей, поглядів, ціннісних орієнтацій тощо [там само, с. 370].

Риторика по праву вважаємо явищем культури, більше того, риторика є

соціокультурним феноменом, оскільки вона, за висновками О. Горошкіної, розвиває в людини як соціальної істоти цілу систему особистісних якостей – культуру:

- мислення (самотійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію);
- мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність);
- поведінки (ввічливість, тактовність, толерантність, коректність, розкутість);
- спілкування (повага до співрозмовника, управління поведінкою аудиторії, залучення однодумців, відповідальність за своє слово);
- виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації) [33, с. 30].

У контексті соціології культури П. Сорокін розробив підхід, який висуває як центральну й базисну ланку в дослідженнях культури цінності й ціннісні орієнтації. У проаналізованих джерелах [16; 38; 62; 108; 126] визначено: цінностями називають матеріальні чи ідеальні предмети, що мають значення для певного соціального суб'єкта з позицій задоволення його потреб та інтересів, а ціннісні орієнтації – це установки особистості на цінності матеріальної й духовної культури. При цьому *традиційні цінності*, орієнтовані на збереження й відтворення цілей і норм життя, які склалися, є переважно предметом вивчення культурології, а *сучасні цінності*, що виникають під впливом змін у суспільному житті, переважно досліджують у соціології.

Сучасна риторика має безпосередній стосунок до виокремлених ученими базових цінностей – гуманістичної культури спілкування між людьми, у якій інша людина є метою, самоціллю, що стимулює особистий інтерес, і потреби в самореалізації особистості: 1) культуру спілкування багато науковців практично ототожнюють із риторичною культурою; 2) потреба особистості в самореалізації неможлива без її мовленнєвої, комунікативної самореалізації, що становить інтерес для дослідників риторики й фахівців риторичної освіти.

У системі цінностей виокремлюють *термінальні цінності* (виражають

найважливіші цілі, ідеали, самоцінні смисли життя людей, серед них – цінності міжособистісних стосунків і цінності свободи) та *інструментальні цінності-засоби* (схвалювані в певному суспільстві засоби досягнення термінальних цінностей – моральні норми поведінки, якості й здібності людей) [108, с. 373]. На нашу думку, і термінальні, й інструментальні цінності безпосередньо пов'язані з риторикою, позаяк риторика як наука й практична діяльність досліджує питання діалогізації міжособистісної взаємодії, свободи волевиявлення особистості в процесі розгортання дискурсу, моральних підстав мовлення учасників риторичної діяльності, актуалізації риторичного ідеалу, формування риторичної особистості тощо. Більше того, характерним елементом риторики є термін “вселенське людство”, оскільки риторика, на переконання Є. Гутова, пов'язана з уявленням про планетарну єдність людського роду, формуванням і функціонуванням загальнолюдських цінностей [104, с. 172].

У соціологічній літературі розроблені пропозиції розглядати символи як ядра культури (Дж. Локк, Ю. Лотман, Е. Сепір, Л. Уайт). Зокрема, Л. Уайт, називаючи символ всесвітом людяності, писав: “Будь-яка людська поведінка починається з використання символів. Саме символ перетворив наших людиноподібних предків на людей, олюднивши їх. Цивілізації і виникали, і зберігалися тільки завдяки використанню символів. Саме символ перетворює немовля *Homo sapiens* на людську істоту ... . Людська поведінка або полягає в користуванні символами, або залежить від нього. Людська поведінка – символічна поведінка; символічна поведінка – людська поведінка” [111, с. 33].

Погоджуючись із думкою Дж. Локка, що символи “отримують те значення, яке довільно надають їм люди” [58, с. 535], Л. Уайт визначає символ як річ, цінність або сенс, і при цьому наголошує, що символ як річ може мати будь-яку фізичну форму: він “може мати форму матеріального об'єкта, кольору, звуку, запаху, руху об'єкта, смаку”. Автор наголошує: “Значення або цінність символу жодною мірою не породжується й не детермінується властивостями, притаманними його фізичній формі ... . Значення символів

породжуються й детермінуються тими організмами, які їх використовують; людські організми надають сенс фізичним речам або подіям, які тим самим стають символами” [111, с. 37]. Дослідник вважає здатність використовувати символи відмітною здібністю людини, поява якої спричинена природними процесами біологічної еволюції, а артикульовану мову – найважливішою формою людського вираження [132]. “Артикульована мова, – писав М. Уайт, – означає обмін думками; обмін думками означає збереження – традицію, а збереження означає накопичення та прогрес. Виникнення здатності до символізування мало своїм результатом виникнення нового порядку явищ – екстрасоматичного, культурного порядку. Усі цивілізації народилися з використання символів і завдяки цьому зберігаються” [111, с. 51].

Отже, символи як ядра культури використовувалися окремою людиною (суспільством загалом) у процесі онтогенезу (філогенезу), що привело до появи артикульованої мови як феномену культури. І оскільки риторика оперує насамперед артикульованою мовою – найважливішою формою людського вираження, саму риторику доцільно вважати явищем культури суспільства.

Подальше розроблення вчення про символи як ядра культури пов’язують із науковою спадщиною Ю. Лотмана. Учений дослідив феномен культури з допомогою семіотичних категорій “знаковість” як символічне значення, “символ” як закінчений текст, “єдність і пам’ять культури” як вираження символу в синкретичній словесно-зоровій формі, “функції культури” тощо.

Наукову концепцію семіотики культури Ю. Лотман розглядав через призму суб’єкта, який мислить і може: 1) зберігати й передавати інформацію, володіючи механізмами комунікації й пам’яті, володіючи мовою, завдяки якій спроможний утворювати повідомлення; 2) здійснювати алгоритмізовані операції щодо правильного перетворення повідомлень; 3) утворювати нові повідомлення. Подібна мисляча структура утворює особистість шляхом інтегрування семіотичних структур у єдине ціле [59]. Проте, на думку дослідника, пояснення культури не обмежується концептами мови, мислячої особистості й семіотичних утворень – для цього необхідне врахування

відмінності між окремими людьми. Індивідуальні відмінності, що є підставою групових (соціальних) відмінностей культурно-психологічного плану, “належать до самої основи буття людини як культурно-семіотичного об’єкта”, а варіативність людської особистості, що включає в себе механізми оцінки й вибору, інформаційно змістовий характер учинків, поведінки, на переконання Ю. Лотмана, розвивається й стимулюється всією історією культури і “становить основу численних комунікативних і культурних дій людини” [59, с. 42, 44].

Наведені міркування й висновки вважаємо цінними для нашого дослідження, оскільки Ю. Лотман окреслив важливість комунікації між особистостями, яку вивчає й риторика: по-перше, однією з функцій риторики як текстотворчої науки постає вираження символів у словесно-зоровій формі, відповідно риторика є явищем культури; по-друге, звернення особистості до культури як колективного розуму з метою збагачення індивідуальної свідомості відбувається саме завдяки комунікації – партнер по комунікації інший, тому й корисний для особистості; так відбувається комунікація індивідуальних культур у потоці існування й розвитку культури, що й досліджує риторика.

Культурологічні доробки Ю. Лотмана, що стосуються, зокрема, і комунікативних процесів у розрізі культури, безумовно, ґрунтуються на вченні Е. Сепіра про культуру, що має символічну природу. Е. Сепір тлумачив термін “символізм” як сигніфікацію за допомогою знаків і символів ідей і дій, які істотно впливають на життя суспільства, а конкретно сигніфікація безпосередньо стосується мовлення як однієї із складних систем позначення, і використовувані в ньому звуки “не мають значення самі по собі, але можуть мати значення лише для тих, хто знає, як інтерпретувати їх” [98, с. 204]. Учений виокремлював два типи символіки (символізму): 1) референційний, до якого відносив усне й писемне мовлення; 2) конденсаційний – форму замісної поведінки для прямого вираження з метою повного зняття емоційного напруження у свідомій чи несвідомій формі. У реальній мовленнєвій поведінці, стверджував автор, обидва типи символізму зазвичай поєднуються, що має

“надзвичайно важливе значення і для індивіда, і для суспільства в якості замісних форм вираження емоцій” [98, с. 205]. Дослідник наголошував при цьому, що референційний тип символізму “розвивається в міру вдосконалення формальних механізмів свідомості”, а конденсаційний “усе глибше пускає корені у сферу без свідомого та поширює своє емоційне забарвлення на типи поведінки й ситуації, на перший погляд далеко віддалені від первинного значення символу” [там само, с. 206]. Не можна не відзначити органічний зв’язок висновків Е. Сепіра із сучасною риторичною теорією, предметом дослідження якої є потік мовленнєвої поведінки людини як сукупності вербальної й невербальної поведінки (кінесичної, паралінгвістичної, екстралінгвістичної, проксемічної).

Окреме місце в працях Е. Сепіра посідають дослідження процесів комунікації, зв’язку мовлення й середовища як культурних і соціальних феноменів, а також мовлення як визначної риси особистості. Учений уважав, що для формування суспільства, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні процеси комунікації, оскільки будь-який культурний стереотип і будь-який одиничний акт соціальної поведінки експліцитно чи імпліцитно включає комунікацію як складову частину [там само, с. 210]. Ґрунтовно вивчивши первинні комунікативні процеси, притаманні суспільству (мову, жестикуляцію, імітацію публічної поведінки, “соціальний натяк” як суму нових актів і нових значень, імпліцитно породжуваних типами соціальної поведінки), дослідник аргументував, що різноманітні за формою та значенням для різних типів особистісних стосунків, із яких складається суспільство, комунікативні процеси діють не лише в суспільстві як певному цілому, оскільки фіксований спосіб поведінки або мовний символ не обов’язково мають однакове комунікативне значення в межах родини, серед членів соціальної групи і всієї нації в цілому [там само, с. 212].

Мова, за Е. Сепіром, є системою символів, що відображають явища фізичного й соціального оточення, тому важливо виокремлювати фізичні й соціальні чинники, при цьому соціальним середовищем науковець називав

сукупність суспільних чинників, які формують спосіб життя й мислення кожного окремого індивіда, найважливішими з яких є релігія, мораль, форми політичної організації суспільства, мистецтво. Розглядаючи відображені мовою суспільні чинники як окремі елементи культури, учений називав слова на будь-якій стадії розвитку суспільства символами для окремих елементів культури. І оскільки, розмовляючи, людина справляє враження, на формування якого впливають не лише омовлені ідеї, але й сукупна вербальна й невербальна поведінка мовця, Е. Сепір зробив висновок: “Мова й культура перебувають у стані прямої взаємозалежності та взаємодії” [98, с. 282].

Уважаючи звичайне людське мовлення надзвичайно складним, Е. Сепір присвятив окрему увагу дослідженню фонаційних якостей голосу, голосової динаміки, “жестової гри”, інтонації, вимови, ритму, відносної плавності й темпу мовлення, рівня лексики й стилю – мовленнєвої повсякденності, що характеризує як соціальну групу, так і індивіда. Виходячи з того, що те чи те суспільство достатньо специфічне і тому зумовлює появу специфічних соціальних явищ, соціальних стереотипів, науковець стверджує, що саме суспільство, конкретний соціум створює соціальне тло мовленнєвих навичок індивідів і соціальні й індивідуальні детермінанти мовлення (“Приємними голоси людей зробило суспільство” [там само, с. 290]).

Дослідження індивідуального символізму у використанні культурних стереотипів дало змогу Е. Сепіру зробити висновок, безпосередньо пов’язаний з проблематикою мовлення та його розвитку: “Індивід і суспільство у безкінечному взаємному обміні символічними жестами вибудовують пірамідальну структуру, яку називають цивілізацією” [там само, с. 209]. Отже, особистість і суспільство, оперуючи елементами вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки, символічних за своєю суттю, формують культуру (цивілізацію), і розглядати процеси розвитку сучасної риторичної теорії варто, послуговуючись цим висновком. Тим самим утверджуватиметься органічний зв’язок сучасної риторики та її розвитку з процесами розвитку культури в актуальних умовах життєдіяльності соціуму. Зазначений аспект ґрунтовно та



всебічно висвітлений Ю. Лотманом й Г. Хазагеровим.

Наприклад, Ю. Лотман стверджував, що саме риторика, на його думку, досліджує процеси породження текстів на рівні свідомості, а також процеси обміну текстами (діалогу смислів). Означивши тропи й риторичні фігури як результат “перекладу” текстів у ході діалогу смислів, Ю. Лотман виявив наявність культурних епох, орієнтованих на тропи й риторичні фігури як необхідні ознаки художнього мовлення або взагалі мовлення, і тоді конкретний троп варто розглядати не як троп у мовленнєвому потоці, а як троп культури. У такому випадку, на переконання автора, логічно вести мову про ідейно-культурну основу, наприклад, метафоризму – передумови формування метафоричної свідомості, прирівнюваної до творчої, що є культурно-семіотичним кодом. Отже, риторика є фактом культури, культурним явищем, а “риторизм” не належить якимось епохам культури виключно, а “належить до універсальї культури” [60, с. 184–185].

Поглиблюючи власне дослідження риторики в системі культури, Ю. Лотман дослідив функції риторики в галузі наукового пізнання: риторична сфера виконує функції зближення, аналогій, моделювання – “це сфера висунення нових ідей, встановлення неочікуваних постулатів і гіпотез, що колись здавалися абсурдними”. Ця сфера наукового мислення належить науці, підлягає науковому опису, проте апарат такого опису, на думку вченого, має вибудовуватися як мова метариторики. Сам Ю. Лотман підсумував: “...створення метариторики перетворюється на загальнонаукове завдання, а сама метариторика може бути визначена як теорія творчого мислення”, і при цьому в метариторичі “риторичні тексти можливі лише як реалізація певної риторичної ситуації”, завдавана типом культури й контекстами культури [59, с. 186]. Усвідомлення зворотного впливу риторики на культуру дало підстави дослідникові стверджувати, що риторична організація може становити основу культури, оскільки в риторичі відображений універсальний принцип як індивідуальної, так і колективної свідомості (культури) [там само, с. 189].

Г. Хазагеров у наукових пошуках спирався на доробки С. Аверінцева та

Р. Лахманн у теорії риторики в поєднанні з літературознавством і культурологією. Якщо С. Аверінцев, обґрунтувавши принцип риторичного раціоналізму – квінтесенції риторичного мислення – як превалювання пізнавальної й інтелектуалістичної інтенції, що знаходить свій прояв у прагненні до актів дефінірування “сутностей”, класифікування, каталогізування, виявив у риторичних побудовах наявність ефекту “сходження від конкретного до абстрактного, до універсалій” і схарактеризував риторіку як підхід до узагальнення дійсності [1], то Р. Лахманн дослідила процес трансплантації риторичної схеми на новий ґрунт у нових соціальних умовах і виявила три наслідки (три можливих реакції): 1) імпорт риторики відповідає потребам соціальної групи, що контролює культурну систему – це призводить до централізації й уніфікації комунікативної системи; 2) імпортована риторична схема неприйнятна, якщо її конструктивні соціальні наслідки не стали зрозумілими; 3) імпорт риторики не привів до помітних наслідків у текстовій практиці – риторичне вчення залишається в ізоляції [56, с. 46].

Г. Хазагеров дослідив ситуацію освоєння риторичної спадщини після риторичного відродження 60–70 рр. ХХ ст., коли відбулася реабілітація риторичної теорії, зробивши підґрунтям своїх міркувань важливу соціальну функцію риторики щодо пов’язування ближньої (цілі, що не виходять за межі конкретного комунікативного акту) і дальньої прагматики (зацікавлення в загальному культивуванні комунікативного простору) мовців. Він розмірковував: якщо співрозмовники виправляють мовлення один одного заради подолання комунікативних невдач – це ближня прагматика, а якщо вони виявляють при цьому турботу про “комунікативне обличчя соціуму” – це прагматика дальня. Риторика, на думку автора, пропонувала мовцям: “я даю тобі модель переконувального мовлення, ти ж, користуючись моєю моделлю, послужиш справі будівництва зручного середовища мовленнєвого спілкування” [122, с. 33]. У цьому науковець убачав соціальну функцію риторики.

Г. Хазагеров, проаналізувавши в зазначеному контексті стилістику й екологію мови в порівнянні з риторикою, дійшов висновків, які мають

надзвичайно важливе значення для нашого дослідження:

1. Функційна стилістика покликана вирішувати завдання щодо відгородження мовця від безглуздої мовленнєвої поведінки – “стилістичне мислення навчає бути адекватним комунікативній ситуації”, що є завданням ближньої прагматики (говорити не лише правильно, але й добре = ефективно). У той же час сучасна риторика розробляла риторичні практики, пов’язані з ефектом відкладеного впливу – “необхідно не лише домогтися миттєвого результату, але й зберегти про себе сприятливе враження”, що є завданням відкладеної прагматики. Так, турбота про найближчі цілі та про комунікативний простір (дальня прагматика – В.А. Н.) вирішувалися однією й тією ж самою риторичною схемою [122, с. 37–39].
2. Завдання екології мови полягає в забезпеченні виживання мови, у сприянні її стійкому розвитку й підтримці різноманітності, що вкладається в аргумент: “Ми не хочемо жити в такому комунікативному середовищі, у якому буде важко спілкуватися і яке призведе до деградації соціального середовища”. Жодний підхід не пропонує моделі спілкування, щоб “усі три аспекти – ближня прагматика, відкладена прагматика й дальня прагматика – були трьома сторонами однієї й тієї ж комунікативної поведінки”. Проте найближчою до виконання цього завдання є риторика, оскільки риторичні моделі та риторичне бачення світу допомагають “приватні інтереси переплітати із суспільною користю” [там само, с. 39–41].

Суголосність із наведеними міркуваннями й висновками науковців про місце й роль риторики в культурології та соціології становлять думки фахівців із риторики й риторичної освіти.

Так, І. Голуб і В. Неклюдов висловлювали переконання, що навчання риторики в школі сприятиме не лише підвищенню культури мовлення учнівської молоді, але й допоможе зберегти культуру народу, його духовність, національну самосвідомість [27, с. 13], що свідчить про соціологічний потенціал риторики. А М. Львов підкреслював, що в усі часи риторика була невіддільною від загального розвитку культури й суспільного життя, адже

сприяла розвитку в людей “почуття гармонії науки й життя, теорії й практики”, мала спрямування на етичну, виховну мету, тому слугувала знаряддям “оновлення й відтворення життя” [61, с. 4, 34]. А. Михальська наголошувала, що риторичний Ренесанс прийшов на зміну періоду, коли “відлучення від слова” загрожувало культурі й історії, і це відродження риторики, відродження слова на новому рівні – “як інструменту думки, пізнання, і як засобу об’єднання людства” – сприяло реалізації суспільно важливої етичної функції: “об’єднувати людей” [67, с. 14–15]. Н. Голуб висловлювала твердження, що мова є інструментом культури, що красномовство протягом століть виконувало соціально-організаційну та культурно-освітню функції, а люди, які прагнули вивчати риторичку, передовсім прагнули освіти й культури [30]. Г. Сагач обґрунтовувала соціальний аспект курсу культуротворчої риторики в закладах середньої і вищої освіти України, який сприяв би формуванню в молоді української риторичної культури як складника загальногуманітарної культури, бо “національні скарби мудрого слова збагачують культуру, літературу, входять до загальносвітового фонду культурного спадку людства, звеличуючи людину, її перетворювальну працю й красу життя як золотосяйний світ” [96, с. 47].

Отже, опанувати смисли риторики на різних рівнях освіти логічно, маючи за основу її соціокультурне потрактування, оскільки саме риторика задає “ціннісні орієнтації для свідомого (культурного) творення переконливого мовлення як засобу благоустрою суспільства, удосконалення й духовного збагачення людини” [62, с. 50]. Сучасна риторика як теоретико-прикладне вчення про закони й закономірності організації й реалізації мовленнєвої поведінки мовців, мовленнєвої й комунікативної взаємодії людей є фактом культури, культурним явищем і безпосередньо пов’язана з процесами становлення, збереження, розвитку культури в суспільстві й самого суспільства в соціокультурному сенсі.

### 1.3. Риторика в гуманістичній і гуманітарній парадигмах

Висвітлення загальнофілософських положень у контексті теоретико-методологічного обґрунтування дослідження було б неповним без аналізу місця й значення риторики в гуманістичних і гуманітарних концепціях, оскільки риторика, на переконання К. Леві-Стросса, є традиційною галуззю класичного гуманізму [135], а гуманістичні тенденції набувають нині, у період кризи культури техногенного суспільства, особливої актуальності, проголошуючи необхідність поглиблення інтересу до особистості людини, її внутрішнього світу, прагнень, устремлінь, самореалізації й самовираження.

#### 1.3.1. Роль риторики в процесі гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної мовної освіти

Велика кількість науковців, незважаючи на різницю в їхніх світоглядних позиціях, зауважує на загостренні глобальних проблем сучасності, що актуалізувалися в другій половині ХХ ст. Більше того, у сучасній науковій думці все частіше постає проблематика, пов'язана з наявністю суспільних криз у різних галузях і нагальною необхідністю їх подолання. За твердженням А. Сахарова, будь-яка криза – це криза людини [63], а глобальні проблеми, на думку О. Юніної, не суто економічні, соціальні чи наукові, а головним чином духовно-моральні, і розв'язання їх безпосередньо залежить від намагання людства перетворитися внутрішньо, переорієнтуватися на духовно-прагматичну свідомість, від розв'язання проблеми людини [131].

Однією з таких соціокультурних криз є криза мовленнєвої комунікації, яку О. Чувакін дослідив як кризу людини в аспекті діяння словом (*homo verbo agens*) і як кризу загалом людини-мовця (*homo loquens*) і виявив, що пов'язана вона з “розлюдненням” системи мовленнєво-комунікативних відношень у суспільстві [63, с. 246].

Отже, людину та її проблеми й кризи розглядають у наукових колах як центральну ланку глобальної проблематики людства. Тому цілком природним є звернення до ідей гуманізму, що постає особливо актуальним питанням.

Термін “гуманізм”, уведений у науково-просвітницький обіг Ф. Нітхаммером у 1808 р., означає:

- новий спосіб мислення, пов’язаний зі зміною погляду на місце людини у світі, на межі й можливості її активності у сфері науки, мистецтва, моралі, політичного життя [54, с. 78];
- світоглядний принцип, що визнає людину найвищою цінністю [41, с. 157; 54, с. 78];
- теоретико-світоглядний спосіб, що поєднує вчення про людину як визначальну мету й вищу цінність суспільства та осмислення всезагального [23, с. 213];
- визнання права людини на вільний розвиток і прояв здібностей [86, с. 6];
- актуалізацію за допомогою гуманістичних занять можливостей, закладених в індивіді, усебічну культивуацію його гідності [31];
- змінювану з історією розвитку суспільства систему поглядів, яка визначає право особистості на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою стосунків між людьми [41, с. 157];
- постулат найвищої, самодостатньої й самоусвідомленої значущості людини, який проголошує антилюдським усе, що сприяє самовідчуженню людини, і відкидає пріоритет істин “надлюдського” [77, с. 185];
- устремління “Я” за межі власної ідентичності з метою щирої, ненасильницької, відповідальної (суб’єктної) турботи про ближнього [78, с. 107].

За твердженням О. Юніної, головною відмітною особливістю ХХІ ст. постає світогляд неогуманізму, сутність якого полягає в тому, що людина повинна не змінювати світ, а передусім змінювати, перетворювати, удосконалювати саму себе, і, як наслідок цього, почне відбуватися природна й ефективна зміна навколишнього для людини світу [131]. Саме неогуманізм науковці визнають першопричиною, світоглядним підґрунтям і найважливішою

об'єктивною передумовою виникнення в освіті процесів гуманізації та гуманітаризації. Наголошуючи на процесуальній природі окреслених понять, проаналізуємо їхні дефініції та відношення між ними.

С. Гончаренко, називаючи гуманізацію “олюдненням” освіти, вважає її одним із соціально-педагогічних принципів, “який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність”, орієнтує на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем. На думку вченого, пафос гуманізації полягає в тому, що вона “спрямована в майбутнє людини, утверджуючи тезу, що все залежить від її власних зусиль, власної активності, які спираються на силу розуму” [41, с. 156–158]. Зі свого боку, В. Половець тлумачить гуманізацію освіти подвійно: 1) у вузькому значенні – як прояв нового педагогічного мислення, пов'язаного з поверненням освіти гуманістичного смислу (орієнтації на розвиток особистості), і боротьбу з перетворенням її в утилітарне навчання конкретному аспекту професійних знань і умінь; 2) у широкому – як складне системне (інтегративне) утворення, основним завданням якого є створення всіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку [86]. А виходячи з потрактувань гуманізації С. Горбенком та К. Герасимовою, “людина тільки тоді може розвинути свої здібності й реалізувати свій потенціал, коли будуть задоволені її потреби в безпеці, повазі, належності до певної спільноти. Розвиток учня буде ефективним лише в тому випадку, коли навчання й виховання пов'язано з позитивними емоціями, коли дитина відчуває, що до неї ставляться доброзичливо, із симпатією та увагою, незалежно від результатів навчальної діяльності” [32].

Отже, у центрі процесів гуманізації перебуває людина як активна особистість, а метою гуманізації є сприяння розвитку особистості, тому гуманізацію вважаємо людиноцентричним процесом, концептуальною ідеєю в руслі парадигмальних антропоцентристських тенденцій сучасної філософії. А

оскільки йдеться про гуманізацію системи освіти, то говоримо про її дитиноцентричність, про що писав О. Лебедев: “Гуманізація освіти, під якою розуміють подолання знеособленості шкільної освіти, поворот школи до дитини, її проблем та інтересів, перехід до “дитиноцентристської” освітньої системи, є багатосторонній процес, що включає зміну цілей освіти, її змісту, умов освітньої діяльності, ціннісних відносин учасників освітнього процесу” [57]. При цьому погоджуємося з висновком більшості дослідників про те, що гуманізацію неправильно вважати сутнісною характеристикою переважно сучасного етапу розвитку суспільства й освіти, оскільки вона певною мірою відбувається перманентно, змінюючи форми, імпліцитно чи експліцитно виявляючись у різні часи. Тому нині спостерігаємо акцентовану увагу науковців і практиків до гуманізації, особливо у зв’язку з гуманітаризацією.

На сучасному етапі розвитку освіти під гуманітаризацією розуміють:

- процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу [41, с. 158; 124, с. 79];
- переорієнтацію на людину, подолання бездуховності, технократизму [86, с. 6; 124, с. 79];
- формування в людині особливого, власне людського ставлення до навколишнього світу й до самої себе, до своєї діяльності [86, с. 7];
- збільшення питомої ваги в структурі навчання предметів гуманітарного циклу, підвищення їхньої ролі, посилення впливу гуманітарних наук на всі види пізнання [41, с. 158; 57; 124, с. 79];
- переміщення акцентів із “природи й суспільства” на “людину в природі й суспільстві” [41, с. 158; 124, с. 79];
- звернення уваги на самоцінність особи [41, с. 158].

У науковій літературі представлені різні погляди дослідників на співвідношення гуманізації й гуманітаризації: В. Іванова та Т. Левіна називають гуманітаризацію засобом гуманізації освіти [47], а Л. Шульга – її складником [41, с. 158]. Ми вважаємо гуманізацію й гуманітаризацію паралельними процесами в руслі гуманістичних тенденцій в освіті людини, що спрямовані на



формування її особистісних якостей і загальнолюдських характеристик. Водночас нам імпонує думка С. Хомутцова, що гуманізація – “звернення до потенціалу найкращих особистісних якостей людини” – є особистісним аспектом гуманізму, а гуманітаризація – “набір загальнокультурних дисциплін, покликаний формувати свідомість суб’єкта, який передбачає звернення до вищих ідеалів, сформованих у культурі загальнокультурних ціннісних начал” – дисциплінарним аспектом гуманізму [124, с. 77], Отже, гуманітаризацію вважаємо процесуальною характеристикою гуманізації.

Педагогічну реальність сьогодення характеризує модель гуманітарної освіти, яку О. Світін, Ю. Троїцький, Г. Тульчинська, В. Тюпа, Ю. Шатін називають такою, що розуміє, комунікативною, тому, на наше переконання, сучасна риторика як теорія й практика мисленнево-мовленнєвої діяльності безпосередньо пов’язана з процесами гуманізації й гуманітаризації. Сучасна риторика, як було зазначено вище, є культурним феноменом і сприяє формуванню в особистості культури мислення, мовлення, спілкування й поведінки, що особливо важливо в процесі здобуття гуманітарної освіти, а здобуття риторичної освіти є запорукою становлення особистості як самостійного й вільного суб’єкта життєдіяльності, здатного реалізовувати ідеали свободи, зокрема свободи самовираження в слові. З іншого боку, О. Юніна переконливо довела, що одним із ефективних шляхів гуманізації й гуманітаризації є формування й розвиток риторичної культури – культури мисленнево-мовленнєвої діяльності, що спрямовує думки, слова і вчинки людини “у світ найвищих духовних цінностей – до істини, добра та краси” [131, с. 102].

Саме духовні цінності, духовність більшість дослідників вважають аксіологічними універсалами гуманістичного світогляду. Духовність розглядають як: 1) ціннісний вимір буття внутрішнього та зовнішнього в їх єдності, його співвіднесеністю з вічністю, з устремлінням до Істини, Добра, Краси, з творчістю та свободою [43, с. 109]; 2) ставлення до людини як до системи, яка безкінечно вдосконалюється, в основі якої розуміння того, що

головне призначення людини – це розвиток (перехід до нового, вищого якісного стану) [131, с. 100]. Отже, духовність – це не лише найвищий прояв людського в людині як статична особистісна якість, а й динамічна особистісна характеристика людського “Я”, що прагне до розвитку та самовдосконалення, “Я-динамічне”, здатність до творчого перетворення себе.

Гуманізація й гуманітаризація освіти має за мету культивування духовності в людині, яка навчається, і в цьому процесі риторика відіграє подвійну роль: засобу в реалізації мети та риторичних результатів цілеспрямованої педагогічної діяльності. Наше переконання ґрунтується на висновках науковців, які приділили увагу дослідженню духовного становлення особистості в процесі здобуття освіти: по-перше, Г. Сагач зауважила, що “формування духовної особистості із розвиненими креативними якостями – вища мета педагогіки та суміжних гуманітарних наук, зокрема риторики” [97, с. 203], по-друге, на думку Л. Скуратівського, духовність слугує чинником формування риторичної культури особистості, а всі напрями формування в школярів духовності “тією чи іншою мірою можуть і повинні реалізовуватися на уроках української мови та літератури” [101, с. 24]. Отже, метою риторики є формування духовності, а сформована духовність особистості є запорукою формування в неї риторичних результатів освіти.

Не менш визначальною аксіологічною універсалією гуманістичного світогляду в поєднанні з духовністю є гуманітарна культура особистості, яку Т. Браже, С. Вершловський, Н. Еліасберг, О. Журавльова, М. Захарченко, Д. Мурін, Т. Полякова тлумачать як [34, с. 10–11]:

- 1) пізнання, освоєння й розвиток духовного світу людини, тих властивих лише людині специфічних властивостей, які відрізняють її від інших живих істот, – це пробудження й піднесення людського в людині;
- 2) культуру людинознавства й людинотворчості, що робить особистість суб’єктом культуротворчості;
- 3) складне утворення, що включає в себе орієнтацію на пріоритет загальнолюдських цінностей, ставлення до людини як до вищої цінності

(аксіологічний компонент); сукупність знань про духовний світ людини, сенс людського буття, про специфічні, властиві людині форми життєдіяльності (когнітивний компонент); гуманне ставлення до людей у всіх сферах життєдіяльності, а також у специфічних гуманітарних видах діяльності людини, звернених до людини, заснованих на відносинах “людина–людина” (діяльнісно-практичний компонент).

На наше переконання, існує стійкий гармонійний зв'язок між сучасною риторикою та процесом формування гуманітарної культури особистості, оскільки буття риторики можливе лише в просторі мови й мовлення як специфічно людських властивостей, за допомогою яких людина має здатність до “ословленого” усвідомлення світу й самоусвідомлення у світі, спроможність до самопізнання, самотворення й перетворення себе як суспільної істоти – здібність до творення культурних цінностей; риторика сприяє формуванню здібностей до мисленнєвого оформлення й омовлення гуманітарного знання (уявлень, фактів, гіпотез, теорій тощо); риторика оперує теоретико-прикладними категоріями діалогізації міжособистісних взаємин, гармонізації соціальної комунікативної взаємодії на суб'єкт-суб'єктному ґрунті з метою організації ефективного й оптимального впливу.

У контексті проблематики нашого дослідження не можна оминати увагою аспект дуалізму природничого та гуманітарного знання й відповідних типів мислення й світоглядів.

Так, Ч. Сноу, ґрунтовно дослідивши ситуацію протистояння технократичної й гуманітарної культур, недвозначно висловився про нагальну необхідність “знищити прірву між двома культурами” заради “інтелектуального оздоровлення” людства, культурної безпеки та розв'язування найбільш нагальних практичних завдань. Усвідомлюючи, що допоки ця прірва існує, “суспільство не може стати здоровомислячим”, автор запропонував здійснювати в системі освіти гуманітаризацію як радикальний захід [103, с. 57–58]. Аналогічно М. Хайдеггер розмірковував про наявність у людини двох видів мислення, існування кожного з яких “виправдане й необхідне для певних цілей:

обчислювального (технократичного), яке не здатне “подумати про смисл, що царює в усьому, що є”, та осмислювальних роздумів (духовного мислення), які не мають користі в практичному житті, проте найглибше характеризують людину як “істоту, здатну осмислювати”. Саме для другого типу мислення, на думку вченого, людині необхідні найвищі зусилля, адже воно потребує тривалого вправління й чутливої турботи [123, с. 104–105].

Опозиція технократичної й гуманітарної культур, технократичного й духовного мислення має безпосереднє відношення до процесів гуманізації та гуманітаризації в освіті, які, на переконання В. Ополєва, варто вважати етапом боротьби гуманітарного знання за методологічну самостійність [79]. Науковець дослідив проблему гуманітаризації природничо-наукового мислення й акцентував увагу на таких аспектах: 1) велика кількість проблем, пов’язаних із природничим і технічним мисленням містять істотні гуманітарні аспекти, тому їх неможливо розв’язати без гуманітарних знань і відповідної культури мислення; 2) між природничо-науковою раціональністю – методологічною основою технократизму – і гуманітарним мисленням необхідно встановлювати інформаційну взаємодію, що розуміє; 3) оскільки творчість, яка має відношення до розв’язання спеціальних проблем, набуває колективного характеру, варто приділяти увагу оптимізації ділового спілкування як обміну релевантною інформацією (сама міжсуб’єктна взаємодія має відношення до гуманітарних проблем) [там само].

Висновки В. Ополєва доповнимо. Виходячи з положення, що теорія й практика риторики й риторичної освіти має непересічне значення для гуманізації та гуманітаризації, зауважимо: навчання риторики корисне в процесі підготовки фахівців будь-якого профілю. У професійній освіті викладання риторики сприяє розвитку мислення й мовлення майбутніх фахівців, усвідомленню смислів і змісту дисциплін, що вивчаються, а опановані способи риторичної діяльності допомагають у навчальному процесі засвоєнню актуальної інформації, формуванню суб’єктних знань і вмінь, оптимізації й гармонізації різних аспектів педагогічного спілкування. Аналогічно в шкільній

освіті риторичні знання й уміння, сформовані в учнів, також є запорукою загальної успішності школярів, оскільки якість засвоєння всіх навчальних предметів безпосередньо залежить від успіхів школярів у мисленнево-мовленнєвій діяльності, чому сприяє риторика.

Наші висновки ґрунтуються також на результатах наукових розвідок О. Юніної, у роботах якої йдеться про дослідження внутрішнього смислового плану гуманізації та гуманітаризації в аспекті риторичної культури. Розглянуті дослідницею поняття взаємно доповнюють, розкривають і підсилюють одне одного, тому що гуманізація виступає стратегією, а гуманітаризація – тактикою.

Авторка вважає за необхідне обґрунтовувати внутрішній смисловий план досліджуваних категорій, розуміючи їх у площині філософсько-культурологічної інтерпретації в безпосередній співвіднесеності зі зміною свідомості та світогляду людини. За О. Юніною, гуманізацію необхідно розглядати як процес, що стосується системи відношень, у якій людина виступає суб'єктом діяльності, і результатом процесу має бути становлення й пріоритет в освіті суб'єкт-суб'єктних відношень як нової матриці взаємин між учасниками соціальної взаємодії. Істинний смисл гуманізації автор убачає в зміні ставлення людини до себе: стати суб'єктом по відношенню до себе – і лише в такому випадку можна до іншого поставитися як до суб'єкта, тоді зміниться зовнішній план гуманізації (у педагогічних колективах переважатиме дух взаєморозуміння, взаємоповаги, співробітництва, творчості) [131].

Внутрішній смисловий план гуманітаризації О. Юніна тлумачить у площині змістового аспекту освітньої діяльності, виокремлюючи такі ланки:

- зміна акцентів у змісті освіти (учень не засвоює предметне знання, а освоює світ гуманітарної та природничої культур);
- у способах викладання навчального матеріалу актуалізується проблемно-діалоговий метод;
- акценти в пізнавальній діяльності зміщуються з пояснення змісту на його розуміння (переживання смислів) [там само].

Що особливо важливо для нашого дослідження, так це обґрунтування

О. Юніною смислу сучасної риторики, розкритого з допомогою системи семи риторичних законів, кожний із яких є конкретним напрямом здійснення гуманізації та гуманітаризації:

1. Концептуальний закон забезпечує орієнтацію освітньої діяльності на розвиток людини з допомогою розроблення педагогом системи особистісних якостей для подальшого їхнього розвитку засобами навчального предмета.
2. Закон моделювання аудиторії забезпечує індивідуально орієнтований підхід у педагогічному процесі, орієнтуючи на цілісне вивчення аудиторії та розуміння кожного учня.
3. Стратегічний закон забезпечує проблемний характер педагогічного процесу – учні виходять на рівень усвідомлення й розуміння навчального матеріалу.
4. Тактичний закон забезпечує використання ненасильницьких засобів впливу на аудиторію: учитель покликаний переконувати, доводити, спонукати, захоплювати.
5. Закон словесної творчості забезпечує систематичну роботу щодо якості мовлення, незалежно від предмета викладання.
6. Закон спілкування забезпечує побудову уроку на діалоговій основі, де діалог – спосіб буття всіх учасників навчального процесу у розмаїтті своїх проявів.
7. Системно-аналітичний закон забезпечує обов'язкове використання рефлексії.

Важливість риторики в процесі запровадження гуманізації й гуманітаризації, результатом чого має стати сформована гуманітарна особистість – вільний громадянин, культурна особистість, творча індивідуальність (І. Чурілов), проілюстрована в дослідженні Л. Горбач та М. Черемних [90], які, ґрунтуючись на теорії риторичної діяльності С. Мінеєвої, розробили кодекс учителя риторики, який, на думку авторів, є гарантом:

1. Наявності на навчальному занятті можливостей особистісного прояву суб'єктів освітнього простору завдяки вибору жанру авторсько-відповідної

дії, який дає змогу учневі найбільш повно виразити свою позицію, ставлення, погляди.

2. Відповідності образу риторики культурно-історичній традиції предмета. Учитель організовує (з допомогою аналізу й рефлексії) інтерпретацію риторичних знань, способів діяльності, риторичних реалій, що існують у суспільстві, на основі культурно-історичної риторичної традиції.
3. Створення умов для становлення індивідуальності учнів, максимально сприяючи її розвиткові педагогічними засобами:
  - організацією освоєння всіх жанрів;
  - наданням на навчальних заняттях поля діяльності в різних жанрах (організація, заохочення);
  - створенням ситуацій для розвитку рефлексійності (якості особистості) й рефлексійного середовища (якості суб'єктності навчальної групи).

Автори визначили способи реалізації потенціалу риторики як навчальної дисципліни в забезпеченні розвитку гуманітарної особистості учнів: через організацію навчального простору як діалогічного; на основі відповідальності вчителя, який актуалізує й розвиває в собі якості й риси гуманітарної особистості [90, с. 35].

Гуманізацію й гуманітаризацію суспільства та освіти як соціального інституту вважаємо не лише соціальними явищами, а й загальнокультурними, оскільки вони мають ще один важливий результат – впливають на гуманітарний розвиток людства, що переконливо довів С. Шилов. Учений дослідив феномен сталого розвитку як безкризового розвитку та прогресу людської спільноти й висловив обґрунтовану думку: “Людство повинно осмислити себе як феномен розвитку в чистому вигляді, виявивши, зафіксувавши при цьому власні особливості саме як феномена розвитку у всіх рядах явищ, особливості яких і утворюють форму розвитку, що іменується “людством”. Отже, людство як феномен розвитку є перш за все і виключно феноменом гуманітарного розвитку” [129]. Уважаючи риторику безпосередньою дійсністю “саморозкриття Слова”, науковець назвав її

фундаментальним ресурсом гуманітарного розвитку людства, оскільки “гуманітарний розвиток має “зовнішній вигляд” риторики”, а риторика, у свою чергу, безпосередньо здійснює гуманітарний розвиток людства [129].

Поєднання висновків С. Шилова з думкою К. Леві-Стросса: “XXI століття буде століттям гуманітарних наук або його зовсім не буде” [135, с. 412] – дає змогу стверджувати про важливу роль сучасної риторики й риторичної освіти в розв’язанні глобальних проблем людства в XXI ст.

Однак попри всі переваги гуманізму як генеральної універсалії в процесі розвитку людського суспільства, про які йшлося вище, реалізація гуманістичних ідей має і зворотній бік. У цьому контексті звертаємо увагу на оригінальну, на нашу думку, працю Н. Козлова. Дослідник, розмірковуючи про гуманізм у сучасній освіті та його небезпеки, наводить яскраві приклади й доходить висновків: “У любові, у турботі про людину є два стиля, “два крила” любові – материнська модель любові, пов’язана з теплою підтримкою й безумовним прийняттям, і батьківська модель, у якій реалізується вимогливе ставлення. Гуманізм – це різновид етичної спрямованості, у якій реалізується м’яка, материнська модель любові, але жіноче виховання, що не врівноважене вихованням чоловічим, із блага перетворюється на небезпеку. Гуманізм без розуму – стихійне лихо. Гуманізм – найбільше досягнення людства, його історична місія ще не виконана, але він вже вимагає свого балансу і своєї противаги. Тепла бережність гуманізму найкраще реалізує себе в обрамленні жорсткої чоловічої вимогливості, і серце, спроможне на почуття, як символ гуманізму має доповнюватися розумом, який уміє рахувати, зважувати та прораховувати наслідки” [51].

Уважаємо наведені міркування слухними. Сучасна система шкільної освіти водночас із феноменом батьківської вседозволеності буквально “просякнуті” м’яким і надто турботливим гуманізмом. А необхідна доцільна педагогічна вимогливість у поєднанні з повагою до особистості дитини. З іншого боку, надмірне захоплення деяких учителів-гуманітаріїв гуманістичними технологіями та методиками в процесі навчання призводить до



того, що саме навчання перетворюється на розвагу під контролем, а подекуди майже без контролю. А необхідне навчання з інтересом, кероване внутрішніми потребами та стійкою внутрішньою мотивацією, свідомим ставленням до здобуття освіти як до серйозної копіткої праці. І в цьому аспекті сучасна риторика як наука про доцільне й доречне слово (В. Аннушкін [19, с. 7]) може відіграти одну з вирішальних ролей, оскільки привчає до організації мислення в процесі мовлення, персуазивної комунікації, організації мовленнєвої поведінки, скеровуючи її на гармонізацію взаємин, ефективний та оптимальний вплив.

Отже, глобальні проблеми людства, що безпосередньо пов'язані з кризами людини, необхідно й достатньо вважати гуманітарними проблемами, тому сьогодення означене посиленою увагою до ідей неогуманізму як наступника класичного гуманізму, до процесів гуманізації й гуманітаризації суспільства та освіти.

Гуманізація як людиноцентричний процес, пов'язаний з людиною в процесі становлення й розвитку, спричиняє гуманітаризацію як свій дисциплінарний аспект, тому відношення між цими означуваними категоріями має вигляд формули “стратегія – тактика”. А сучасна риторика як теоретико-прикладне вчення про діяння словом і безпосередній смисл людства як особливого феномену розвитку в площині гуманістичної парадигми й запровадження процесів гуманізації та гуманітаризації постає в ролі потужного чинника формування найкращих якостей людини – духовності, гуманітарної культури особистості, гуманітарної особистості – і спроможна забезпечити сталий гуманітарний розвиток людства.

### **1.3.2. Риторика в системі гуманітарних наук**

Антична риторика, відповідно до припущення Г. Шмідта, виникла в Сицилії, проте в струнку систему була приведена грецькими софістами. Учений зазначає, що ще з давнини було помічено, що риторика має вплив на освіту юнацтва та на суспільне життя, тому вона функціювала як попередниця педагогіки й суперниця філософії. Саме з тих часів риторика в її онтологічному

зв'язку з практичною діяльністю якнайтісніше пов'язана із системою освіти: відомо про існування втраченого підручника з риторики софіста Горгія, а Сократ ще в V ст. до н.е. утримував риторичну школу в Афінах. На думку дослідника, останній розквіт антична риторика пережила в II ст. в період другої софістики, що пов'язано з іменем Квінтіліана, який уклав програму навчання риторики [118, с. 388].

Для Квінтіліана риторика мала філософське й педагогічне значення й була більше, ніж ораторським мистецтвом. У праці “*Institutio oratoria*” ритор, обґрунтувавши, що мова – основна ознака людини, а ритор – досконала людина, тлумачив риторику як універсальну науку, яка включає в себе всі інші науки, пропонуючи власну оцінювальну, винахідницьку й творчу силу, прагне до всеохопного синтезу всіх суджень, які відповідають найвищим досягненням часу. На переконання Квінтіліана, риторика – мудрість і мистецтво – більше ніж філософія, і щоб стати ритором – людиною духу та справи, що прагне до розуміння істинного й прекрасного, – необхідні наполегливі вправлення в риториці [там само, с. 205].

Освітня функція риторики утвердилася в I ст. до н.е. з появою дев'ятискладової класифікації наук як навчальних дисциплін римського письменника й ученого Марка Теренція Варрона, до якої ввійшли граматики, діалектика, риторика, геометрія, арифметика, астрономія, музика, медицина, архітектура. На основі цієї класифікації в V ст. Марціан Капелла у творі “Про шлюб Меркурія й Філології” уклав систему семи вільних мистецтв за винятком архітектури й медицини, яка пізніше була розділена на тривіум (діалектика, граматики, риторика) і квадрівіум (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Зокрема, засвоєння граматики передбачало оволодіння латинським правописом і читання античних авторів, вивчення діалектики – основами формальної логіки, опанування риторики було пов'язане з навчанням красномовства й стилістики.

Дослідники зауважують, що з часів Середньовіччя до XIX ст. сім вільних мистецтв вивчали в системі вищої схоластичної освіти на молодшому

(артистичному) факультеті, закінчення якого давало право вступу на старший факультет (богословський, медичний, юридичний). При цьому схоластика розвивалася на основі і в межах концепції “подвійної істини”, яка передбачала беззаперечне й незалежне співіснування істини знання та істини віри при домінуванні віри.

Зауважимо, що попри безперечне історичне значення твору Марціана Капелли, завдяки якому Середньовіччю передавалася антична освіченість, твір цей певним чином відіграв негативну роль стосовно місця й значення риторики: по-перше, “перебування” риторики в системі семи вільних мистецтв сприяло формуванню ставлення до неї як до науки другорядної, не гідної стати базисом фундаментальної вищої освіти на старшому факультеті; по-друге, усередині тривіуму значення риторики було применшене, оскільки Марціан Капелла приписав діалектиці насправді властиві риториці функції вчення про мову, мовлення та необхідні закони для дотримання їх правильності, тим самим докорінно обмеживши смислове поле риторики. Саме цей факт спричинив згасання інтересу до проблематики риторики та її навчання [77, с. 693; 117, с. 322; 119, с. 505–506].

Зміна описаної ситуації відбулася в XIX ст. з появою вчення Ч. Пірса, який здійснив спробу ревізії всього тривіуму, про спекулятивну риторику, яка, ставши предтечею для розроблення теорії й практики сучасної риторики, досліджувала перенесення значення від свідомості до свідомості, що є соціально-символізувальною функцією знака [84, с. 178; 104, с. 750].

Для нашого дослідження важливою є теза: розподіл на тривіум і квадрівіум системи семи вільних мистецтв був історично й фактично закріплений у філософії на довгі часи й сьогодні визначає дуалізм наукового пізнання й дихотомію в типологічному аналізі наук, чому присвятили свої дослідження М. Вебер, В. Віндельбанд, І. Герbart, Е. Гуссерль, Г. Ріккерт, Ф. Тенніс, О. Шпенглер та ін. Послідовником і багато в чому критиком теорій названих учених був В. Дільтей, метою праць якого була епістемологічна легітимація наукового статусу гуманітарних наук у системі університету через

розв'язання проблеми обґрунтування наукового статусу гуманітарного знання як потреби практичного життя [37, с. 158], на підставі чого філософ окреслив комплекси “наук про природу” й “наук про дух”.

За В. Дільтеєм, “науки про природу” (техніко-математичні) є “генералізувальними”, що конституюють загальні закони, вивчають зовнішній світ, який можна відчувати зовнішнім сприйманням як даність, вивчають свої предмети як чисті “об’єкти”, тобто утворюють предметну галузь через ізолювання змісту життєздійснення від акту життєздійснення [там само, с. 160, 164, 166, 284]. На відміну від цих наук, “науки про дух” є орієнтувальними, “індивідуалізувальними” науками про культуру, що описують унікальне, історично неповторне, індивідуальне; займаючись дослідженням людського світу з метою досягнення унікального, індивідуального, формулювання абстрактної одноманітності, формулювання оцінок та імперативів, вивчають: 1) внутрішній світ як безпосередній матеріал внутрішньої свідомості психічних подій і дій; 2) свої предмети як “об’єкти”, конституювані в суб’єктній перспективі; 3) зміст тією мірою, у якій науки є змістом актів життєздійснення; 4) не лише те, що існує, але й несуть у собі свідому систему оцінювальних суджень та імперативів (цінності, ідеали, норми, орієнтації, образи майбутнього) [там само, с. 160, 162–164, 166, 284, 303]. Предметом “наук про дух” є історично-соціальна (історично-суспільна) дійсність, їхній зміст у раціональній діяльності щодо досягнення розуміння – контрольованих, нормованих діях, яких вимагають розвинені форми розуміння, а їхнє призначення – вловити одиничне, індивідуальне в історично-суспільній дійсності, розпізнати наявні в ній закономірності, встановити цілі й норми її подальшого розвитку [там само, с. 218, 280, 304].

Керуючись у філософській концепції принципом співвідношення “переживання”, “вираження”, “розуміння”, В. Дільтей визначив, що “природу ми пояснюємо, а душевне життя ми розуміємо” [там само, с. 215]. І саме акти розуміння автор пов’язував з вихідним пунктом пізнавального інтересу, спрямованого на теоретичну реконструкцію цільових взаємозв’язків соціальної

комунікації. Зокрема філософ уважав, що розуміння здійснюється у сфері інтерсуб'єктної комунікації, у якій лише й складається те, що називають індивідуальністю. Базою розуміння, на думку автора, є комунікативна спільність, у межах якої людина навчається тлумачити чужі й свої переживання, ідентифікуючи їх як такі на основі правил комунікації, – цей засадничий досвід спільності і є необхідною передумовою розуміння. В. Дільтей висловлював переконання, що у сфері гуманітарного пізнання постійно відбувається усвідомлене спілкування, яке є важливим і необхідним саме в цій царині, позаяк людина в практичному досвіді не лише відтворює власну ідентичність, але й формує вміння правильно інтерпретувати життєпрояви інших – використовувати загальні правила комунікації в інтересах її безконфліктного здійснення, і саме так встановлюється ситуація “зрозумілості” в процесі комунікації [37, с. 217–219].

Отже, В. Дільтей обґрунтував сучасне розуміння концептуальних параметрів гуманітарного пізнання (“наук про дух”), до яких зарахував:

- ціннісне загальнокультурне орієнтування;
- індивідуально-особистісне осягнення внутрішнього світу;
- суб'єкт-суб'єктне конституювання історично-соціальної дійсності;
- оцінювально-імперативне орієнтування в системі суспільних відносин із метою сприяння її розвитку;
- суб'єктне розуміння духовного життя як результат пізнавального процесу;
- усвідомлене спілкування в процесі пізнання як запоруку вияву ідентичності, формування комунікативної спільності, передумову безконфліктного життєздійснення.

Наголосимо, що сучасна риторика повністю відповідає окресленим В. Дільтеєм параметрам, отже, риторика – “наука про дух”, і опанування її безпосередньо вплине на засвоєння інших “наук про дух”.

Логічним продовженням методологічного обґрунтування В. Дільтеєм “наук про дух” є праці М. Бахтіна, який, виходячи з діалогічного характеру людського буття, розробив філософські основи гуманітарних наук, що мають

справу зі складним світом особистості.

Точні науки М. Бахтін уважав монологічними формами знання, у яких експліцитно виявляє себе суб'єкт-об'єктна система відношень: “суб'єкт один – він і споглядає безголосий об'єкт, і висловлюється про нього” [10, с. 383]. Водночас природничим наукам, у яких панує тип відношень “річ (об'єкт) – особистість”, тобто об'єктивна / безсуб'єктна система, імпліцитно притаманний і діалогізм, який філософ тлумачив як “персоніфікацію світу речей”. За М. Бахтіним, особистість у процесі пізнання середовища об'єктів розкриває в речовій сфері “потенційне слово”, змушує їх “заговорити” і тим самим перетворює об'єкти пізнання у свій смисловий контекст. Отже, об'єкт пізнання піддається сигніфікації й може впливати на особистість, але для цього він має розкрити свій смисловий потенціал, ставши словом, долучившись до словесно-смислового контексту [там само, с. 387, 390–391].

У гуманітарних науках, предметом яких є виразне буття, що говорить [9, с. 228], відповідно до висновків М. Бахтіна, об'єктом пізнання виступає інший суб'єкт (суб'єктивована дійсність). Цей суб'єкт у процесі пізнання себе має сприйматися саме як суб'єкт, який не безголосий, який говорить. Отже, пізнання суб'єктивованої дійсності в гуманітарних науках може бути лише діалогічним (у процесі пізнання суб'єкт, який пізнає, вступає в діалог із суб'єктом пізнання) [10, с. 383].

Обґрунтувавши діалогізм як основу гуманітарного осягнення світу, М. Бахтін визначив слово, текст частиною і водночас загальним для гуманітарних наук: між текстами існує діалогічний контакт, і в цьому діалозі відбувається пізнання особистостями себе як творців текстів за умови їхнього “вільного самооткровення”, причому тут “пізнання спрямоване на індивідуальне і критерієм виступає не точність пізнання, а глибина проникнення” – саме так філософ розумів діалог особистостей [9; 10, с. 384]. За словами Д. Майбороди, М. Бахтін, керуючись у царині сучасного гуманітарного пізнання принципом діалогічності (діалогізмом), оскільки свідомість є тоді, коли є дві свідомості, уважав за необхідне вживати замість назви “науки про

дух” термін “науки про духи” [77, с. 215].

Як і В. Дільтей, розуміння в гуманітарних науках М. Бахтін визнавав головним елементом у тріаді “переживання – вираження – розуміння”. Розглядаючи проблему розуміння “як бачення живого смислу переживання й вираження, бачення внутрішньо осмисленого, самоосмисленого явища” [9, с. 229], філософ уважав за необхідне розчленовувати розуміння на окремі акти, які в “дійсному реальному, конкретному розумінні ... нерозривно злиті в єдиний процес розуміння, але кожен окремий акт має ідеальну смислову (змістову) самостійність і може бути виокремлений з конкретного емпіричного акту”: 1) психофізіологічне сприйняття фізичного знака (слова, кольору, просторової форми); 2) узнавання його (як знайомого чи незнайомого), розуміння його повторюваного (загального) значення в мові; 3) розуміння його значення в певному контексті (найближчому й більш далекому); 4) активно-діалогічне розуміння (суперечка-згода), включення в діалогічний контекст, оцінювальний момент у розумінні й ступінь його глибини й універсальності [10, с. 381]. Отже, за висновком М. Бахтіна, у гуманітарних науках як сфері мовлення, у якій існує “проблема свого й чужого слова”, розуміння – це “перетворення чужого у *“своє-чуже ”*” [там само, с. 390].

Окреслення гуманітарних наук як системи неможливе без методологічної типологізації у сфері гуманітарного пізнання, яку здійснив В. Дільтей. На підставі їхньої кінцевої мети – формулювання оцінок та імперативів – учений розподілив “науки про дух” на історичні, систематичні (теоретичні) та критичні (практичні) [37, с. 163], а з погляду характеристики їхнього складу та предмета згрупував так: 1) науки про індивідуальні “психофізичні єдності” (психологія, антропологія); 2) науки про “культурні системи”, які “складаються на основі “постійної мети” індивідів, що вступають у взаємодію задля досягнення цієї мети, оскільки людське існування обмежене, а ізольована діяльність не в змозі досягнути мети” (політекономія, юриспруденція, педагогіка, етика, релігієзнавство, естетика, мовознавство, філологія, наукознавство); 3) науки про системи “зовнішньої організації суспільства”, функції яких – “у

регулюванні діяльності” (політичні науки), виокремивши право як проміжну ланку між другою й третьою групами [37, с. 181–184].

Аналізуючи сутнісний (смісловий) аспект “наук про дух”, В. Дільтей класифікував їх за панівними висловлюваннями в змісті (“висловлюваннями в них”): 1) науки, що оперують фактами – дають слово дійсності, як вона представлена у сприйманні (історичний компонент пізнання); 2) науки, що формулюють теореми – розгортають виокремлювані через абстрагування закономірності в поведінці змістових частин дійсності (теоретичний компонент пізнання); 3) науки, що формулюють оцінювальні судження та правила (практичний компонент) [там само, с. 303].

Сучасні дослідники [13; 47; 57; 77; 79; 86] відносять до системи гуманітарного знання – царини осягнення людської природи, сфер, що мають відношення до суспільного буття й свідомості людини, – історичні, філософські, політологічні, культурологічні (у тому числі мистецтвознавчі), соціологічні, філологічні (мовознавчі, літературознавчі, соціальної комунікації), українознавчі, психолого-педагогічні, правознавчі (юридичні), економічні (у тому числі економічну географію) наукові дисципліни, опанування яких “має спонукати до роздумів, самопізнання, осмислення наслідків людської діяльності, пошуків сенсу життя, надання надіндивідуального змісту життю й діяльності окремої особистості, причетності до високих цінностей, які надають смислу існуванню самої людини, цінностей, які творять і відроджують людину в певній принципово новій якості” [14, с. 3].

На особливу увагу заслуговує сучасна систематизація наук за онтологічними об’єктами їх дослідження А. Соколова, яка є, на нашу думку, найбільш ґрунтовною й повною [105, с. 222–223]. Автор окреслив чотири таких об’єкти – “самостійні, але взаємопов’язані світи” – і відповідно чотири комплекси наукового знання (табл. 1.3.1). Зазначені комплекси перетинаються один з одним, створюючи підкомплекси інтегральних стикових наук (табл. 1.3.2).



Виходячи з досліджуваної проблематики, серед переліку наук ми виділили напівжирним курсивом гуманітарні науки (дисципліни), а курсивом – науки (дисципліни), які вивчають окремі аспекти гуманітарного знання.

У наведених типологіях і класифікаціях не згадана риторика. Попри цей факт, вважаємо за необхідне наголосити, що риторика – це гуманітарна наука, навівши такі аргументи:

Таблиця 1.3.1

### Науки основних комплексів наукового знання

Онтологічні об'єкти дослідження		Комплекси наукового знання	Науки (комплекси наук)	Додаткові зауваги
X	природа, придатна для відчуття	природничі науки (природознавство)	астрономія, геологія, механіка, фізика, хімія, біологія	
Y	сенси, що осягаються умоглядно, абстрактно	узагальнювальні, умоглядні науки	<i>філософія, богослов'я, математика</i>	оперують дематеріалізованими сенсилами, які не прив'язані до явищ, що сприймаються органами чуття
I	особистісний психологічний світ	людинознавчі науки	<i>психологія особистості, педагогіка, психіатрія, акмеологія, валеологія, геронтологія, педіатрія</i>	предметами вивчення служать різні сторони людської особистості як такої
S	соціальна реальність	суспільствознавчі науки	<i>лінгвістика, естетика, літературознавство, журналістика, філологія, мистецтвознавство, етика, соціологія, юриспруденція, історія, політологія, економіка, соціальна психологія</i>	

1. У попередніх параграфах обґрунтовано тісний органічний зв'язок риторики з філософією, культурологією та соціологією, а вони, безумовно, є гуманітарними науками. Риторика, виконуючи роль носія філософських сенсилів, маючи безпосереднє відношення до низки окреслених вище філософських напрямів і течій, є загальнокультурним феноменом, засобом створення й функціонування культурних цінностей у соціумі й одночасно засобом урегулювання та реалізації суспільних відносин. На окрему увагу

заслуговує зв'язок риторики із семіотикою: семіотика “відіграє помітну роль в методології гуманітарних наук”, адже “будь-які культурні феномени – від повсякденного мислення до мистецтва й філософії – неминуче закріплені в знаках і являють собою знакові механізми, чие призначення можна й потрібно експлікувати та раціонально пояснити” [79, с. 608], і допомагає це зробити саме риторика. Отже, риторика посідає чільне місце в царині гуманітарного знання.

Таблиця 1.3.2.

### Інтегральні стикові науки

Підкомплекси наукового знання		Науки	Додаткові зауваги
<b>IX</b>	біогуманітарні науки	медицина, фізіологія людини, біологічна антропологія, <i>етнопсихологія</i> , психогенетика	вивчають межі зіткнення природи й особистісної суб'єктної реальності
<b>IS</b>	культурознавчі науки	<i>культурологія</i> (загальна теорія культури), <i>соціологія культури</i> , <i>історія культури</i> , <i>археологія</i> , <i>семіотика</i> , <i>етнологія</i> , <i>культурна (соціальна) антропологія</i> , <i>книгознавство</i> , <i>теорія масової комунікації</i> , <i>бібліотекознавство</i> й інші прикладні науки про <i>документні комунікації</i>	об'єктом є особистість і суспільство в їх взаємозв'язку
<b>SX</b>	технічні науки	автоматика, обчислювальна техніка, <i>інформатика</i> , радіотехніка, <i>телебачення</i> , телефонія та телеграфія, радіолокація та радіонавігація, поліграфічна техніка	об'єктом є перетворення природи в інтересах суспільства

2. Специфіка гуманітарних наук, за В. Дільтеєм, у тому, що в їх основі глибоко ірраціональне життя, смисл якого “вислизає” з предметного поля природничих наук. Філософ уважав: життєвий світ людини – єдиний теоретико-пізнавальний фундамент науки – є “концептуальним ядром у концепції обґрунтування наук про дух”, а “суспільне життя в соціальній теорії інтерпретоване як взаємозв'язок цілеспрямованих суб'єктних дій індивідів” [37, с. 185–186, 215]. Сучасна риторика є “наукою про дух”, тобто гуманітарною дисципліною, адже досліджує принципи та правила організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини як її життєпрояв, а також закони й закономірності впорядкування мовленнєвої поведінки особистості з метою організації ефективної й оптимальної міжсуб'єктної

взаємодії.

3. Риторика співвіднесена з принципами діалогізму й текстоцентризму, які, за М. Бахтіним, є базисом гуманітарного осягнення світу. Підставами для такого твердження слугують праці Ю. Рожденственського, який, розробивши риторичну теорію діалогу, вивів вісімнадцять законів (правил, принципів) діалогу і кожен з них сформулював через категорії етосу, пафосу й логосу [93, с. 379], і М. Пентилюк, у роботах якої риторика постає наукою успіху, успішного й ефективного спілкування, текстотвірним ученням, що досліджує текстотворення й аспект реалізації текстів в умовах реального мовлення, у комунікативних актах різних рівнів [82, с. 87]. Тому, опановуючи риторику, людина долучається до гуманітарного осягнення світу.
4. Поняття “людина”, на думку В. Абушенка, має фундаментальне значення для всіх наук соціогуманітарного циклу, оскільки в них відображена соціальна природа особистості, індивідуальні особливості якої розкриваються в контекстах соціальних відношень, предметної діяльності та спілкування [77]. Риторика спрямовує ґрунтовно вивчати в процесі організації мовленнєвої діяльності як риторичної індивідуальні етоси (культурно-світоглядну природу) мовців, розробляє правила узгодження цих етосів з метою гармонізації й оптимізації міжособистісної взаємодії комунікантів у процесі спілкування, досліджує реалізацію смисложиттєвих орієнтацій суб’єктів мовленнєвої діяльності в пафосі мовленнєвої поведінки – отже, є наукою соціогуманітарного циклу (гуманітарною наукою).
5. Відповідно до типології онтологічних об’єктів наукового дослідження (табл. 1.1) риторика вивчає смисли, що осягаються умоглядно, абстрактно (зокрема, відображення моделей світу у свідомості комунікантів), особистісний психологічний світ (процеси пізнання об’єктів реальності, що знаходять своє світоглядне відображення у свідомості людини й виражаються у слові, мовленні), аспекти соціальної реальності (механізми оперування ідеями й розкриття в мовленні смислів і змісту в процесі

соціально-комунікативної взаємодії). У багатьох фахових працях обґрунтовано зв'язок риторики з іншими гуманітарними науками [4; 5; 15; 20; 27; 29; 45; 64], проводять наукові конференції щодо ролі риторики в гуманітарному просторі (зокрема, Міжнародна конференція з риторики “Риторика в системі гуманітарного знання” [90]). Отже, риторика – гуманітарна наука, що належить також і до культурологічного підкомплексу наукового знання (табл. 1.2).

6. Зосередження уваги лише на двох висловлюваннях науковців дає змогу зробити засадничі для нашого дослідження висновки: 1) нині, за твердженням В. Мейзерського, риторика, “займаючись аналізом дискурсивних (мовленнєвих) практик, які утворюють експериментальне поле семантичних досліджень, що мають справу з породженням й функціонуванням смислу, має статус міжнародного міждисциплінарного наукового напрямку”, оскільки визначила, що центральною проблемою гуманітарного знання стала проблема сигніфікації як соціального й культурного феномену [65, с. 3]; 2) на думку О. Марченко, риторика є синкретичною інтегративною гуманітарною дисципліною, якій “пошуки переконливості ... забезпечили множинні зв'язки з різними напрямками гуманітарного знання, дали змогу акумулювати в собі коло ідей багатьох наук” [62, с. 53]. Риторика як міжнародний міждисциплінарний науковий напрям у царині гуманітарного знання завдяки своїй синкретичності, інтегративності об'єднує ідейно-сміслові площини багатьох наук.
7. Сучасна риторика отримала розвиток у міждисциплінарній галузі, у якій інтенсивно відбувається інтеграція та вторинна диференціація наукового знання. Тому, на думку В. Мейзерського, перспективу розвитку майбутніх гуманітарних досліджень варто якнайтісніше пов'язувати з риторичними функціями мовлення [65, с. 184].

Риторика є гуманітарною наукою, “наукою про дух”, що має потужний потенціал у гуманітарному просторі наукового пізнання, який полягає:

- у вивченні цієї теоретико-прикладною дисципліною людини в процесі

- життєздійснення та життєтворчості, духовного світу особистості;
- у формулюванні законів і закономірностей впорядкування мовленнєвої поведінки особистості з метою організації ефективної й оптимальної міжсуб'єктної взаємодії;
  - у долученні людини, що опановує риторику, до гуманітарного досягнення світу через пізнання смислів діалогічності й текстоцентризму;
  - у розробленні правил організації мовленнєвої діяльності як риторичної, що сприяє оптимізації соціальних відносин, предметної діяльності та спілкування.

Своє програмне дослідження К. Ажеж присвятив обґрунтуванню внеску лінгвістики в гуманітарні науки. Учений довів, що коло гуманітарних наук виникло навколо людини – “дивовижного об'єкта пізнання” [3, с. 12] – і мовознавство пов'язане з ними глибинними зв'язками. Вивчаючи мову, лінгвістика прояснює суть людини, адже вважає її своїм справжнім предметом. К. Ажеж висловлював переконання: розрив між науками природничого й гуманітарного циклів з часом буде зменшуватися, і цьому сприятимуть науки, які досліджують людину-мовця, оскільки вони безпосередньо пов'язані з психічною та соціальною природою людини [там само, с. 280].

Цілком погоджуючись із наведеними висновками французького мовознавця, зауважимо: риторика – лінгвістична гуманітарна наука, у центрі якої людина, що говорить, – є перспективним міждисциплінарним ученням, яке здатне ефективно долучитися до утвердження гармонійної єдності між природничою та гуманітарною сферами пізнання.

Відродження риторики як соціальної діяльності й культурної основи життєдіяльності в широкому сенсі, про що наголошено у працях багатьох дослідників, є, безумовно, позитивною тенденцією останніх десятиліть. Риторика “проростає” в педагогічному дискурсі, позаяк у суспільстві існує запит на риторичні вміння сучасної людини, на підвищення її комунікативної культури. І зумовлений цей запит наявністю кризи мовленнєвої комунікації, яка є насамперед кризою самої людини. Шкільна освіта в Україні, на думку

В. Федоренка, “еволюціонує в бік риторизації навчального процесу”, у школі закладаються “методичні традиції плекання риторичних здібностей молодих поколінь” [116, с. 6].

Сьогодення ознаменовано плідними доробками науково-педагогічних працівників стосовно проблематики риторики й риторичної освіти. Н. Голуб [30] розробила теоретико-методичні засади навчання риторики у вищій педагогічній освіті за відповідною спеціальністю, формуванню риторичних умінь учнів основної школи присвячено дослідження А. Воробйової [22], формуванню комунікативних умінь і навичок учнів старших класів на уроках риторики – праці А. Курінної [55], Я. Тарасевич [107] розглянула методику навчання риторики в старших класах профільної школи. В Україні вийшли друком посібники й методичні праці з риторики для закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти Н. Голуб, Ю. Єлісєнко, С. Коваленка, О. Когут, Н. Колотілової, О. Корніяки, А. Ляшкевич, Л. Мацько, О. Мацько, Л. Нечволод, О. Олійник, Е. Палихати, В. Паращич, Ю. Пінчук, Ю. Похвалітової, М. Препотенської, Г. Сагач, Б. Сокола, О. Тарасової, І. Хоменко, Н. Чибісової та ін., у яких автори підкреслюють актуальність, важливість риторики, непересічну вагомість риторичних знань і вмінь для сучасної людини, особливо в період активного формування її особистості. У шкільних підручниках риторика практично не представлена, за винятком окремих методичних доробків колективів авторів [39; 40; 91; 112; 113].

Педагогічний дискурс у науково-педагогічній царині досліджує риторичну в аспектах мети, змісту, процесу й результативної бази освіти на різних її ланках. Усвідомлюючи риторичну як частину духовної культури людської цивілізації й методологію гуманітарного знання, науковці розглядають освіту через призму соціальних і суспільних відносин, важливе місце в яких посідають мова, мовлення, комунікація, мовна та комунікативна діяльність, й активно проголошують необхідність розбудови новітніх підходів до організації процесу навчання української мови, і складником цього процесу має бути риторика – від мети до результату, що, безумовно, є потребою часу.

Відповідно до академічних потрактувань, педагогічна наука пройшла тривалий шлях свого становлення й має свої джерела, серед яких виокремлюють педагогічні дослідження та перспективний педагогічний досвід. На рівні наукових розвідок риторика, нехай і не надто широко, але представлена, про що свідчать наведені вище факти. У фаховій літературі висвітлено здобутки й окремих учителів-новаторів стосовно риторичної освіти (Л. Денисюк, С. Коваленка, М. Побелян, Н. Саранді, М. Степанюка, В. Федоренка, Д. Федорос та ін.).

Педагогічний дискурс у контексті риторичної проблематики продовжує розвиватися, збагачуючись міркуваннями про актуальність риторики й риторичної освіти саме представників українського учительства. Зокрема, Г. Аношкіна підкреслює, що риторика є реальною мовленнєво-мисленнєвою творчістю, яка виражає позицію кожної людини в житті, теорією й практикою досконалого мовлення, яка через стиль мовлення формує стиль життя. Вона висловлює власні думки про актуальність риторики, базуючись на тому, що нині спостерігаємо дефіцит ораторської культури, недостатній рівень розробленості проблем риторики в Україні, яка “зазнала значних духовно-інтелектуальних втрат протягом нелегкого шляху до незалежності та суверенітету нашої держави” [6, с. 25]. Автор стверджує, що основними завданнями риторики в контексті сучасності є:

- відродження класичної та національної риторичної спадщини, формування риторичної особистості з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням;
- оволодіння вмінням переконувати як умовою успішного життя;
- реалізація змісту сучасної риторики з огляду на комунікативні завдання сучасної людини й потреби сьогодення, пов’язані з умінням цілеспрямовано обирати мовні засоби, керувати своєю мовленнєвою поведінкою;
- виховання духовної, інтелектуальної особистості, відповідальної за мовленнєвий вчинок;
- соціалізація особистості й формування громадянина України [6].

Роздуми й висновки Г. Аношкіної суголосні з нашими переконаннями щодо потреби розбудови проблематики сучасної риторики та шкільної риторичної освіти задля формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності.

Отже, людиноцентричний смисл риторики необхідно розглядати в контексті гуманізму й гуманізації освіти, спроможних подолати кризу комунікативної культури людства. В умовах реформування освіти, яке нині відбувається в Україні, риторика має посісти гідне місце в системі гуманітарних наук – так може бути реалізований її потужний потенціал у справі гуманітаризації як чинника гуманізації.

### **Висновки до розділу 1**

Теоретико-методологічному обґрунтуванню педагогічного дослідження формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови і створенню сучасної методики навчання української мови з орієнтацією на реалізацію риторичного аспекту сприяє опрацювання філософських і загальнонаукових положень.

Аналіз наукової літератури засвідчив інтерес фахівців до філософської проблематики сучасної риторики. Учені різних спеціальностей наголошують на взаємному глибинному проникненні смислів сучасної риторики й філософії, на органічній єдності філософської й риторичної проблематики. Цей факт не міг не позначитися на процесі наукового пізнання, оскільки риторика визначає не лише стиль мовлення, а й спосіб мислення як філософію життя. Сучасна риторика безпосередньо пов'язана з проблематикою буття мовної свідомості носіїв мови в процесі життєздійснення й життєтворчості, із породженням і продукування мовлення та повсякденною мовленнєвою поведінкою особистості, тому знання її важливе для кожного мовця. Виявлений факт перманентного “зрощення” філософії й риторики свідчить про невпинний розвиток обох наук. Тому важливо в процесі реалізації риторичного аспекту в шкільній мовній освіті навчати дітей спільної омовленої інтелектуальної



діяльності в атмосфері діалогізму, що фахівці називають філософствуванням.

Філософський контекст сучасної риторики органічно розкривається в площині культурології та соціології, адже риторика – теоретико-прикладне вчення про закони й закономірності організації й реалізації мовленнєвої поведінки мовців, мовленнєвої й комунікативної взаємодії людей – є фактом культури й одночасно культуротворчим чинником, що робить її суспільним і соціальним явищем, соціокультурним феноменом. Сучасна риторика органічно пов'язана з процесами розвитку культури в актуальних умовах життєдіяльності соціуму.

Отже, досліджувати процеси розвитку сучасної риторичної теорії й практики необхідно з огляду на, по-перше, культурологічні й соціологічні смисли риторики, по-друге, на можливість і необхідність розгляду соціокультурних явищ через призму риторики. Базисом смислового наповнення сучасної риторики є її соціокультурне потрактування, оскільки засвоєння риторики сприяє культурному становленню й духовному збагаченню людини та вдосконаленню суспільства.

Риторика як наука, що досліджує людину-мовця, розкриваючи через вивчення технік і технологій оперування словом психічну й соціальну природу особистості, є гуманітарною наукою, “наукою про дух”, що має потужний потенціал у гуманітарному просторі наукового пізнання. І людина, що вивчає риторику, безпосередньо долучається до гуманітарного осягнення світу через опанування смислів діалогічності й текстоцентризму. Це можна й треба використовувати в процесі запровадження гуманізації й гуманітаризації сучасної системи освіти, оскільки гуманізація є людиноцентричним процесом і спричиняє гуманітаризацію як свій дисциплінарний аспект, а риторика – учення про діяння словом і безпосередній смисл людства як особливого феномену розвитку в площині гуманістичної парадигми – постає в ролі потужного чинника формування найкращих якостей людини (духовності, гуманітарної культури особистості, гуманітарної особистості) і спроможна забезпечити сталий гуманітарний розвиток людства.

Незважаючи на беззаперечно вагомі потенційні можливості риторики, актуальний педагогічний дискурс не надто насичений результатами теоретичного й прикладного розроблення проблематики риторичної освіти, що, безумовно, є потребою часу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Школа “Языки русской культуры”, 1996. 448 с.
2. Автономова Н. С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров. М.: РОССПЭН, 2009. 503 с.
3. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. Б. П. Нарумова. М.: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
4. Александров Д. Н. Риторика: учеб. пособ. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 534 с.
5. Анисимова Г. В. Риторика: учеб.-метод. пособ. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. 73 с.
6. Аношкіна Г. Основні завдання риторики в контексті сучасності. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 11. С. 25–26.
7. Античные риторики: собр. текстов, статей / под ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 352 с.
8. Аристотель. Риторика / пер. с древнегреч. и прим. О. П. Цыбенко; под. ред. О. А. Сычова и И. В. Пешкова; Поэтика / пер. В. Г. Аппельрота; под ред. Ф. А. Петровского. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
9. Бахтин М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук: сборник. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
11. Белинский В. Г. Собрание сочинений: в 9-ти т. М.: Художественная литература, 1976. Т. 1: Статьи, рецензии и заметки 1834–1836. Дмитрий Калинин. 736 с.
12. Белинский В. Г. Собрание сочинений: в 9-ти т. М.: Художественная литература, 1977. Т. 2: Статьи, рецензии и заметки апрель 1838 – январь 1840. 631 с.
13. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной

- практике: теория и методология проектирования: учеб. пособ. СПб.: Книжный Дом, 2007. 408 с.
14. Буяльська Т. Б. Гуманістична сутність освіти: проблема збереження [Електронний ресурс]. *IX Міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта"* (Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 10–12 червня 2008 р.): електрон. наук. видання матеріалів конф. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06btbopz.php> (дата звернення: 14.04.2016).
  15. Бэн А. Стилистика и теория устной и письменной речи: риторика и виды словесных произведений: пособие / пер. с англ. А. Е. Грузинского. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 320 с.
  16. В перспективе культурологии: Повседневность. Язык. Общество / отв. ред. О. К. Румянцев. М.: Акад. проект, 2005. 528 с.
  17. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Риторика и культура речи: учеб. пособ. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 537 с.
  18. Войтов А. Г. Философия: учеб. пособ. аспирантам. М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К°", 2003. 514 с.
  19. Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. 480 с.
  20. Волков А. А. Риторика [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.socio.msu.ru/libRARY> (дата звернення: 29.09.2009).
  21. Воробьев Д. Н. Доксология Матса Розенгрена как проект риторической философии познания: контекст и концептуальные основания [Электронный ресурс]. С. 1–6. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/3/740.pdf> (дата звернення: 27.02.2016).
  22. Воробьева Алла Викторовна. Формирование риторических умений учащихся основной школы на уроках русского языка как языка обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонский государственный университет. Херсон, 2013. 263 с.
  23. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства.

- Філософія освіти*. 2008. № 1–2 (7). С. 204–220.
24. Всемирная энциклопедия: философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ, Минск: Харвест, 2001. 1312 с.
  25. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
  26. Голобородько Є. П. Парадигма сталого розвитку і реформування освіти в Україні. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами*: матеріали I Всеукр. наук.-метод. веб-конф. (23 грудня 2015 р., м. Херсон): у 2 ч. / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон: КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2015. Ч. 1. С. 66–69.
  27. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи: учеб. пособ. М.: Логос, 2011. 328 с.
  28. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
  29. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики: навч.-метод. посіб. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 232 с.
  30. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 509 с.
  31. Гончаренко С. І все-таки – гуманітаризація. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 3–7.
  32. Горбенко С. С., Герасимова К. В. Історико-культурні умови формування теорії гуманізації освіти [Електронний ресурс]. URL: [http://www.culturalstudies.in.ua/kns2\\_6.php](http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_6.php) (дата звернення: 12.03.2016).
  33. Горошкіна О. Роль риторики у формуванні мовної особистості учня. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Лютий, 2009. № 4 (167). С. 28–37.
  34. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: коллект. монограф. / науч. ред. Н. И. Элиасберг. СПб.: Союз,

2008. 114 с.
35. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p/print1515547466393023> (дата звернення: 14.01.2014).
  36. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>. (дата звернення: 44.12.2011).
  37. Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 т. / под общ. ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова; пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. Т. 1 : Введение в науки о духе: опыт полагания основ для изучения общества и истории. 763 с.
  38. Доброхотов А. Л., Калинин А. Т. Культурология: учеб. пособ. М.: ИД “Форум”, 2010. 480 с.
  39. Елементи практичної риторики. *Українська мова*: підруч. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. з укр. та рос. мовами навчання / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. К.: Освіта, 2004. С. 107–153; 238–271.
  40. Елементи риторики. *Українська мова*: підруч. для учнів ст. кл. сер. навч. закл. нефілологічного профілю та абітурієнтів / Галетова А. Г., Гайдаєнко І. В., Горошкіна О. М., Паламарчук О. С., Пентиліук М. І. К.: Ленвіт, 2003. С. 263–271.
  41. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  42. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
  43. Зайченко І. В. Уроки формування духовності особистості. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття*: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / ред. рада Доній В. М., Несен Г. М., Єрмаков І. Г. та ін. К.: ІЗМН, 1998. Ч. 1. С. 108–119.

44. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print1532345354880483> (дата звернення: 14.01.2014).
45. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 2002. 480 с.
46. Зелинский Ф. Ф. Из жизни идей: в 2-х т. / Репринт с изд. 1911, 1916 гг. М.: Ладомир, 1995. Т. 2. Древний мир и мы. 416 с.
47. Иванова В. А., Левина Т. В. Гуманизация и гуманитаризация образования и воспитания. *Педагогика*: электрон. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс]. URL: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/12\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/12_01.html) (дата звернення: 09.10.2015).
48. Кант И. Сочинения: в 8-ми т. / Под общ. ред. А. В. Гулыги. М.: Чоро, 1994. Т. 5. Критика способности суждения. 414 с.
49. Кант И. Сочинения: в 8-ми т. / Под общ. ред. А. В. Гулыги. М.: Чоро, 1994. Т. 6. Религия в пределах только раз ума. Метафизика нравов. 613 с.
50. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособ. для выс. учеб. заведений. М.: ПРИОР, 2001. 272 с.
51. Козлов Н. И. Гуманизм в современном образовании и его опасности [Электронный ресурс]. *Материалы Междунар. науч.-практ. конф. “Современное профессиональное образование: теоретические основы и прикладные аспекты”*. Институт заоч. и дополн. проф. образования Оренбургского гос. аграрного ун-та. URL: <http://econf.rae.ru/article/7226>. (дата звернення: 14.11.2013).
52. Колотілова Н. А. Риторика: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
53. Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. 244 с.
54. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев и др.; под ред. А. П. Алексеева. М.: ТК Велби, Проспект, 2008. 496 с.
55. Куринная Алла Феликсовна. Формирование коммуникативных умений и

- навыков у учеников гуманитарных лицеев на уроках риторики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Запорожский государственный университет. Запорожье, 2005. 287 с.
56. Лахманн Р. Демонтаж красноречия: риторическая традиция и понятие поэтического; пер. с нем. Е. Аккерман, Ф. Полякова. СПб.: Академический проект, 2001. 368 с.
  57. Лебедев О. Е. Гуманитаризация школьного образования как фактор его гуманизации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lihachev.ru/chten/1960/1961/1963/> (дата звернення: 03.10.2014).
  58. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. *Локк Дж. Сочинения*: в 3-х т. / под ред. И. С. Нарского; пер. с англ. А. Н. Савина. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 623 с.
  59. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в трех томах. Таллин: Александра, 1992. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. 478 с.
  60. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб: Искусство–СПб, 2010. 704 с.
  61. Львов М. Р. Риторика: культура речи: учеб. пособ. М.: Академия, 2004. 272 с.
  62. Марченко О. И. Риторика как явление культуры. *РАЦИО.ru*. 2010. № 4. С. 43–56.
  63. Материалы XIV Международной научной конференции “Риторика и культура речи: наука, образование, практика”, 1–3 февраля 2010 г. / под ред. Г. Г. Глинина. Астрахань: Издательский дом “Астраханский университет”, 2010. 264 с.
  64. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. К.: Вища школа, 2006. 311 с.
  65. Мейзерский В. М. Философия и неориторика: монография. К.: Лыбидь, 1991. 192 с.
  66. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт,



2004. 400 с.
67. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 1996. 415 с.
  68. Національна доктрина розвитку освіти. *Книга методиста*: довідково-метод. видання / [упоряд. Литвиненко Г.М., Вернидуб О.М.]. Х.: Торсінг плюс, 2006. С. 8–21.
  69. Невская М. Риторика: шпаргалка [Электронный ресурс]. 47 с. URL: litres.ru (дата звернення: 15.02.2010).
  70. Нищета В. Риторика в педагогических исследованиях и в образовании. *Problems and Prospects of Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference (April 14–17, 2016, Opole, Poland)*. The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; pp. 118–121.
  71. Нищета В. Риторика в педагогічному дискурсі: актуальний стан і перспективи. *Матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку”*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 113–116.
  72. Нищета В. А. Риторика в системі гуманітарних наук. *The scientific heritage*. Vol 1. No 2 (2). 2016. # Pedagogical sciences #. P. 12–17.
  73. Нищета В. А. Роль риторики в процесах гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної освіти. *Scientific Journal “ScienceRise: Pedagogical Education”*. 2016. № 8 (4). С. 10–17.
  74. Нищета В. А. Сучасна риторика в контексті філософії: методологічний аспект. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2016. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С. 71–78.
  75. Нищета В. А. Феномен риторики в контексті соціології й культурології. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб.

- наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2016. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. С. 14–22.
76. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.11.2016).
77. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
78. Новейший философский словарь: постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
79. Ополев В. Т. Гуманитаризация естественнонаучного мышления: от XVII столетия до наших дней. *Актуальні проблеми духовності*: наук. зб. / відп. ред. Я. В. Шрамко. Кривий Ріг, Криворізький пед. інститут ДВНЗ “Криворізький нац. ун-т”, 2007. С. 225–235.
80. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвіт. навч. закл. у 2015/2016 навч. р: додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 26.06.2015 № 1/9-305. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 3–13.
81. Парето В. Компендиум по общей социологии / пер. с итал. А. А. Зотова; науч. ред. М. С. Ковалёва; науч. консульт. Н. А. Макашёва. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. 511 с.
82. Пентилюк М. Формуючи риторичну особистість: текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 84–91.
83. Перельман [Электронный ресурс]. *Словарь постмодернизма*. URL: <http://www.вокабула.рф> (дата звернення: 17.12.2015).
84. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М.: Логос, 2000. 448 с.
85. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2016. 1311 с: ил.

86. Половець В. М. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Вища школа: проблеми, пошуки, тенденції*: матеріали наук.-метод. семінару. Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2003 С. 6–16.
87. Препотенська М. Риторика: 10 ключових тем: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. К.: Фірма “ІНКОС”, 2011. 252 с.
88. Рассел Б. Философский словарь разума, материи и морали / общ. ред. и послеслов. А. А. Васильченко; пер. с англ. А. Васильченко, Ю. Данько и др. К.: Port-Royal, 1996. 368 с.
89. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней: в 4-х т. / в пер. с итал. и под ред. С. А. Мальцевой. СПб.: Пневма, 2003. Т. 4 : От романтизма до наших дней. 880 с.
90. Риторика в системе гуманитарного знания: сб. материалов VII-й Междунар. конф. по риторике (29–31 января 2003 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2003. 154 с.
91. Риторика як наука і мистецтво слова. *Українська мова*: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: академ. рівень, профіл. рівень / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоша. К.: Освіта, 2011. С. 289–388.
92. Ричардс А. Философия риторики. *Теория метафоры*: сборник / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. М.: Прогресс, 1990. С. 44–67.
93. Рождественский Ю. В. Теория риторики: учеб. пособ. для вузов / под. ред. Аннушкина В. И. М: Флинта; Наука, 2005. 512 с.
94. Розенгрэн М. К вопросу о доха: эпистемология “новой риторики” / пер. с англ. Д. Н. Воробьева. *Вопросы философии*. 2012. № 6. С. 63–72.
95. Розенгрэн М. Тезис Протагора: доксологическая перспектива / пер. со швед. Д. Н. Воробьева, К. Анкерйерте. *Вопросы философии*. 2014. № 5. С. 171–178.
96. Сагач Г. М. Риторика: навч. посіб. для студентів серед. і вищ. навч. закл. К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2000. 568 с.

97. Сагач Г. М. Формування духовної особистості засобами благодатного слова. *Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. зб.* / ред. кол.: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін.; за ред. І. Г. Єрмакова. К.: ІСДО, 1995. С. 202–207.
98. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / под. ред. А. Е. Кибрика. М.: Прогресс; Универс, 1993. 656 с.
99. Сидоренко Л. П. Риторика как философская наука (история и современность). *Известия высших учебных заведений: Поволжский регион: гуманитарные науки.* 2014. № 2 (30). С. 63–69.
100. Скрипник К. Д. Философия и риторика [Электронный ресурс]. URL: [http://gzvon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra\\_filosofii/libph/sb/credo/credonew/02\\_02/8.htm](http://gzvon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/sb/credo/credonew/02_02/8.htm) (дата звернення: 17.04.2016).
101. Скуратівський Л. Проблеми практичної риторики в сучасному курсі української мови. *Українська мова і література в школі.* 2005. № 8. С. 23–26.
102. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2005. XVI, 731 с.
103. Сноу Ч. П. Две культуры: сб. публицистич. работ / ред. и предислов. А. И. Арнольдова; пер. с англ. Ю. С. Родман. М.: Прогресс, 1973. – 144 с.
104. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. 1064 с.
105. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособ. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
106. Степаненко С. Б. Философия и риторика. *Известия Томского политехнического университета.* 2007. Выпуск № 7. Том 311. С. 5–9.
107. Тарасевич Яна Юріївна. Методика навчання риторики в старших класах профільної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2013. 262 с.
108. Тезаурус социологии: тематич. слов.-справ. / под ред. Ж. Т. Тощенко. М.:

- ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 487 с.
109. Ткаченко И. В., Шарохина Е. В. Шпаргалка по риторике: учеб. пособ. М.: ТК Велби, 2005. 40 с.
110. Тюпа В. И. Коммуникативные стратегии в гуманитарном знании. *Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии: науч.-метод. материалы* / Н. И. Басовская, Е. П. Буторина, Т. Ю. Красовицкая и др. СПб.: ООО “Книжный Дом”, 2007. С. 9–73.
111. Уайт Л. Избранное: наука о культуре / гл. ред. С. Я. Левит; пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 960 с.
112. Українська мова: підруч. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. з укр. та рос. мовами навчання / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. К.: Освіта, 2004. 384 с.
113. Українська мова: підруч. для учнів ст. класів серед. навч. закл. нефілологіч. профілю та абітурієнтів / Галетова А. Г., Гайдаєнко І. В., Горошкіна О. М., Паламарчук О. С., Пентилюк М. І. К.: Ленвіт, 2003. 272 с.
114. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–54; № 2. С. 38–59.
115. Українська мова: програма для 5–12 класів загальноосвіт. навч. закл. / Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.
116. Федоренко В. Відродження традицій українського красномовства: риторичний аспект вивчення української мови та літератури в школі крізь призму Всеукраїнського семінару методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 4–6.
117. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 3: Коммунизм – Наука. 584 с.
118. Философский словарь / основан Г. Шмидтом; под ред. Г. Шишкоффа.; пер. с нем.; общ. ред. В. А. Малинина. М.: Республика, 2003. 575 с.

119. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
120. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
121. Философський словарь логіки, психології, етики, естетики и історії філософії: II-е бесплатное приложеніє кь журналу “Вїстникь и Библиотека Самооброзованія” на 1904 г. / подь ред. Э. Л. Радлова. СПб.: [б.и.], 1904. 286 с.
122. Хазагеров Г. Г. Риторика vs. стилистика: семиотический и институциональный аспекты. *Социологический журнал*. 2008. № 3. С. 30–44.
123. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: избранные статьи позднего периода творчества. М.: Высшая школа, 1991. 192 с.
124. Хомутцов С. В. Проблема гуманитаризации и гуманизации в современном российском образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/19532912> (дата звернення: 24.02.2015).
125. Черноиваненко Е. М. Литературный процесс в историко-культурном контексте: развитие и изменение типов литературы и художественно-литературного сознания в русской словесности XI–XX столетий: пособие. Одесса: Маяк, 1997. 712 с.
126. Чеснокова В. Ф. Язык социологии: курс лекций. М.: ОГИ, 2010. 544 с.
127. Чувакин А. А. Ортология и риторика как базовые дисциплины коммуникационной подготовки специалистов по направлению “Филология”. *Риторика и культура речи в современном обществе и образовании*. М.: Флинта; Наука, 2006. С. 457–463.
128. Чудинов Ю. В. Риторика и самоуправление. Пермь: ЗУУНЦ, 1999. 144 с.
129. Шилов С. Устойчивое развитие – гуманитарное развитие [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lib.mn/blog/sergej\\_shilov/22818.html](http://www.lib.mn/blog/sergej_shilov/22818.html) (дата звернення: 11.02.2015).

130. Юлина Н. С. Философия для детей. М.: “Канон+” ; РООИ “Реабилитация”, 2005. 464 с.
131. Юнина Е. А. Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры. *Речевое общение: специализир. вып.* / под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. Вып. 3 (11). С. 99–103.
132. Barnes H. E. My personal friendship for Leslie White. *Essays in the Science of Culture*. N. Y., 1960. P. xi-xlvi.
133. Fromm E. *The Art of loving*. New York, Harper & Row, 1956. 133 p.
134. Greimas A. J., Courtes J. *Semiotique: Dictionnaire raisonne de la theorie du langage*. Paris, 1979. P. 106.
135. Lévi-Strauss C. *Anthropologie structurale deux*. Paris : Plon, 1973. 450 p.
136. Lotman Yuri M. *Universe of the mind: a semiotic theory of culture* / Yuri M. Lotman. (The second World). London ; New York, I.B. TAURIS & CO. LTD, 1990. P. 306.
137. Perelman Ch. *The New Rhetoric – A Theory of Practical Reasoning. The New Rhetoric and the Humanities*. Dordrecht: D. Riedel Publishing Company, 1979.
138. Perelman Ch. *The New Rhetoric and the Rhetoricians: Remembrances and Comments. Quarterly Journal of Speech*. 70 (1984). Issue 2.
139. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation* / Transl. by J. Wilkinson and P. Weaver. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 1969.
140. Rosengren M. *Doxologie: essai sur la connaissance*. P. : Hermann, 2011.
141. Todorov T. *Problèmes actuelles de la recherche rhétorique. Le Français moderne*. 1975. N 43. 3. P. 193–201.

## Розділ 2

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

### 2.1. Психологічні засади дослідження

Становлення учнів основної школи як особистостей відбувається паралельно з формуванням у них умінь і навичок, комплексу компетентностей, зокрема, риторичної, тому вчитель має враховувати психолого-педагогічні й вікові особливості школярів як суб'єктів освітнього процесу. Окрім того, теоретико-методологічне обґрунтування в царині освітніх процесів закономірно передбачає висвітлення психолого-педагогічних механізмів (умов).

У “Словнику української мови” лексичне значення слова “умова” представлено як “необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [209, с. 442]. Педагогіка, спираючись на досягнення психології, розглядає умови як своєрідне специфічне середовище, у якому відбуваються певні педагогічні процеси. Отже, під психолого-педагогічними умовами логічно розуміти доцільно створені оптимальні обставини для формування й розвитку особистості як психологічної структури відповідно до мети й конкретних завдань навчання, виховання, розвитку й освіти.

Проаналізувавши дослідження О. Божко [16] Т. Гнаткович [32], Р. Дружененко [52], К. Климової [66], А. Ляшкевич [86], Н. Мішатіної [105], С. Мунтян [106], М. Оліяр [148], Е. Палихати [161], Т. Симоненко [199], Л. Ткаченко [220], Н. Яремчук [243], визначимо: 1) психолого-педагогічні умови – це оптимальні обставини й можливості, що зумовлюють ефективність (результативність, успішне функціонування, розвиток) педагогічної діяльності як системи, й одночасно постають імперативними вимогами для педагогів щодо забезпечення цієї ефективності; 2) дію психолого-педагогічних умов можна реалізувати через конкретний зміст навчального процесу.

Педагогіка й психологія як наукові дисципліни тісно пов'язані між собою



типологією вищої нервової діяльності, яка, на думку Б. Ананьєва, “відкрила епоху в пізнанні природних особливостей особистості” [6, с. 25]. Б. Бадмаєв зазначав: “Якщо предмет психології – це закономірність розвитку психіки дитини, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складають специфічні закономірності навчання й виховання, то психічні процеси ... виступають як умови, які повинні враховувати педагоги” [12, с. 9]. У процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, оскільки відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки, і все це здійснюється опосередковано через спеціально організований педагогічний вплив [115].

### 2.1.1. Теорія особистості як суб'єкта освітнього процесу

Результати шкільної мовної освіти, до яких ми зараховуємо й риторичну компетентність, безпосередньо пов'язані з феноменом особистості. До класичних її потрактувань у науковій літературі по праву відносять тлумачення О. Леонтьєва. На думку вченого, особистість пов'язується із суб'єктністю, свідомістю й самосвідомістю [81, с. 211, 254]; становлення особистості відбувається з появою в людини-індивіда смислоутворювальних мотивів діяльності та власного “Я”; особистість є психічним новоутворенням – особистістю стають. І стає людина особистістю, що особливо важливо для нашого дослідження, у процесі включення в систему суспільних відносин унаслідок інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, які відбуваються у свідомості [81, с. 134, 245–246, 290, 301, 327]. Отже, О. Леонтьєв установив залежність особистісного становлення людини від мови, мовлення та його розвитку. На думку О. Рибалко, формування людини як особистості є соціальним розвитком, соціалізацією й найбільш активно відбувається в шкільний період [193, с. 37].

У психологічних словниках подано такі дефініції поняття **“особистість”**:

- 1) *особистість* – феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, що має свідомість і самосвідомість; це саморегульована динамічна функційна

система властивостей, відношень і дій, що безперервно взаємодіють між собою та складаються в процесі онтогенезу людини [35, с. 202];

- 2) *особистість* – людина як носій свідомості; одна з двох систем людини (друга – організм) [171, с. 61];
- 3) *особистість* – психологічне поняття, що позначає найбільш стійкі індивідуальні особливості людини, від яких залежать її вчинки й поведінка в суспільстві [205];
- 4) *особистість* – одне з основних понять психології, що означає соціальну й духовно розвинену людину; це вираження людського в індивіді, комплекс стійких психологічних, світоглядних і поведінкових ознак, які сформувалися на основі вроджених чи набутих біологічних властивостей [177, с. 338].

Навіть побіжний аналіз наведених тлумачень дає змогу зробити висновок, що науковці неоднаково позиціонують поняття “індивід”, “особистість”, “індивідуальність”.

О. Полозенко, Л. Омельченко, С. Яшник та ін. подають у посібнику схему, відповідно до якої людина постає як синтез індивіда, особистості й індивідуальності. На думку авторів, індивід є біологічною істотою й характеризується належністю до людського роду, особистість – усвідомленням власного “Я” та відокремленням / протиставленням себе й оточення, індивідуальність – своєрідністю інтелекту, почуттів, волі темпераменту тощо [156, с. 57–58]. Не приділяючи значної уваги висвітленню поняття “індивід”, дослідники вважають, що особистість як суспільно-історична категорія – це діяч суспільного розвитку, свідомий індивід, який посідає певне становище в суспільстві та виконує певну соціальну роль (функцію). А індивідуальність учені тлумачать як особистість, яка характеризується унікальними, неповторними соціально-психічними якостями, що помітно вирізняють її серед інших особистостей: “Зазвичай, словом “індивідуальність” визначають якусь найголовнішу особливість особистості, яка робить її відмінною від решти людей. Індивідуальна кожна людина, але індивідуальність одних проявляється

дуже яскраво, а інших – непримітно. Індивідуальність може проявлятися в інтелектуальній, емоційній, вольовій сферах або відразу в усіх сферах психічної діяльності” [156, с. 58–59].

У наведених міркуваннях убачаємо певні невідповідності й навіть суперечності. Погоджуючись, що особистість є свідомим суспільним індивідом, який включений у систему суспільних відносин і виконує соціальні функції, висловлюємо сумніви щодо тлумачення авторами поняття “індивідуальність”. На нашу думку, саме особистість має унікальні, неповторні соціально-психічні якості й характеристики в різних сферах психічної діяльності, саме особистість (кожна особистість) оригінальна й неповторна за своєю природою. А під індивідуальністю, яка, на думку Є. Рогова, є лише однією зі сторін особистості людини [142, с. 322], варто розуміти ступінь, міру прояву особистісних якостей і властивостей у процесі соціального функціонування (виконання соціальних функцій у різних сферах суспільного життя, зокрема і в процесі спілкування, що особливо важливо для нашого дослідження). Підтвердження наших міркувань знаходимо в ході аналізу фахової літератури.

Л. Виготський уважав особистість самосвідомістю людини, а розвиток самосвідомості, на думку психолога, є результатом соціально-культурного розвитку особистості [29, с. 227, 234]. Особистість, засвоюючи соціальні форми поведінки, у процесі розвитку генерує індивідуальну поведінку – формує індивідуальність: “Через інших ми стаємо самі собою. У процесі розвитку будь-яка зовнішня функція стає внутрішньою, стаючи індивідуальною формою поведінки” [там само, с. 225]. Отже, індивідуальність є індивідуальною поведінкою, через яку розкривається особистість. Цей висновок цілком кореспондується з думкою С. Рубінштейна, відповідно до якої людині треба проявити себе, щоб її могли вважати індивідуальністю: “«Індивідуальність»” говоримо ми про людину яскраву, тобто таку, яка вирізняється певною своєрідністю” [192, с. 743].

О. Леонт'єв називав особистість цілісним психологічним новоутворенням особливого роду, яке формується в життєвих відносинах індивіда й виражає

цілісність суб'єкта життя [81, с. 241, 246], а риси індивідуальності знаходять свій прояв на різних сходинках онтогенезу. Дослідник окреслив параметри особистості, серед яких ми вирізняємо широту зв'язків людини зі світом, тому що саме в цих зв'язках виявляється індивідуальність людини [там само, с. 315]. У зв'язках суб'єкта зі світом, опосередкованих предметною діяльністю та спілкуванням, психолог убачав внутрішні рушійні сили процесу становлення особистості, коли суб'єкт поступово усвідомлює свою суспільну сутність [там само, с. 296]. У предметній діяльності та спілкуванні відбувається рух індивідуальної свідомості особистості, що є запорукою прояву індивідуальності. В інших роботах О. Леонт'єв наголошує, що особистість не є індивідом, особистість – це “особлива якість, якої набуває індивід в суспільстві, у цілісності відношень, суспільних за своєю природою, до яких індивід залучається” [80, с. 385]. Психолог стверджує, що проблема особистості утворює новий психологічний вимір, у якому необхідно досліджувати, що, заради чого і як використовує людина вроджене й набуте нею, а також місце й позицію людини в системі суспільних зв'язків, “спілкувань”, у якій розкривається її індивідуальність [там само].

Якщо О. Полозенко, Л. Омельченко, С. Яшник та ін. фактично не приділяють значної уваги сутнісній характеристиці поняття “індивід” [156], то О. Леонт'єв, навпаки, детально описує феномен індивіда як суб'єкта життєвих процесів, як суб'єкта життя. Таку увагу пояснюємо впевненістю дослідника, що особистість починається з індивіда – продукту біологічного розвитку, еволюції, процесу диференціації, специфікації та взаємної координації органів і систем, – який “філогенетично або онтогенетично формується в системі розвитку природних зв'язків суб'єкта з предметним світом” [83, с. 491, 494]. Автор деталізує: “Людина народжується індивідом, змінюється як індивід і продовжує зберігати свої риси як індивіда протягом усього свого життя. І ось протягом цього життя, яке приводить до розвитку індивідуальних особливостей, рис, відбувається дивовижний процес зародження, первинного формування, а потім і стадіального розвитку власне особистості людини” [там само, с. 492].

Отже, поняття “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” не тотожні. Якщо індивідом є біологічна людина, то особистість є людиною суспільною, включеною в складну й розгалужену систему соціальних взаємин і діяльностей, у якій вона функціює, виконує соціальні ролі, виявляючи власну індивідуальність. На нашу думку, це важливо розуміти, оскільки ми розглядаємо феномен особистості як суб’єкта освітнього процесу у “формативні роки” (І. Єрмаков [179]) шкільного життя. Саме в процесі шкільної освіти відбувається активне становлення (зародження, формування й розвиток, як зазначено в наведеній цитаті О. Леонтєва) особистості дитини.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що особистість як інтегральне утворення відзначається неподільністю й цілісністю, про що писали Л. Виготський, О. Леонтєв, Г. Оллпорт, С. Рубінштейн, В. Столін, Д. Узнадзе та ін. психологи. Поряд із цим вона має складну багаторівневу структуру, яку окреслюємо так:

- 1) *первинний – біологічний рівень індивідуального складу особистості* (задатки; спадковість; природні, біологічні особливості з погляду антропології, соматології, генетики людини), на якому людина відкривається як тілесна, природна істота; генетично обумовлений первинний матеріал, із якого вибудовується особистість: фізична конституція; темперамент; характер; здібності; “Воно” (id) – біоенергетичне джерело активності; патологічні зміни; інтелект [29, с. 237; 81, с. 226, 235, 326; 149, с. 6; 156, с. 60–61; 178, с. 81; 245];
- 2) *вторинний – психологічний рівень особистості*, на якому людина є суб’єктом одуховленої діяльності (оточення, набуті ознаки); це підструктура відображення (психічні процеси; пізнавальна діяльність; вольове управління; емоційна сфера тощо) [29, с. 220, 223, 237; 81, с. 326; 88, с. 89; 245];
- 3) *третинний – соціальний рівень*, на якому людина виявляє себе як така, що реалізує об’єктивні суспільні відносини [29, с. 223, 234; 81, с. 321]; цей рівень визначають такі складники:

- “Я” (ego) – свідоме ядро організації поведінки [26, с. 206]; єдність і цілісність особистості з її суб’єктивною внутрішньою стороною; те, що відомо індивіду про себе [47, с. 84; 142, с. 328–334];
- самосвідомість, рефлексія як основа самооформлення [29, с. 237; 81, с. 326; 142, с. 328–334; 192, с. 739–750];
- “Я-концепція” [47, с. 84];
- особистісний смисл, генерований мотиваційною сферою, що створює пристрасність людської свідомості [81, с. 215, 285]; це “персональна цінність чого-небудь або кого-небудь для певної людини як особистості, зокрема – для задоволення її найбільш важливих, актуальних потреб” [205];
- направленість особистості – наявність виразної провідної лінії (моральні якості, установки) [29, с. 220; 47, с. 84; 81, с. 312, 317; 142, с. 326–328; 178, с. 79; 192, с. 684–739; 214, с. 61; 246];
- потреби, схильності, інтереси, ідеали, мотиви, переконання [29, с. 220; 47, с. 84; 81, с. 317; 88, с. 89; 142, с. 323–326; 192, с. 684–739];
- соціальна активність [88, с. 89; 171, с. 62];
- соціальний досвід (знання, уміння, навички, звички, цінності й ціннісні орієнтації) [29, с. 220; 47, с. 84; 81, с. 317; 88, с. 89; 171, с. 62; 178, с. 81; 214, с. 65; 246].

Соціальний рівень особистості є вищим, провідним, який підпорядковує біологічний і психологічний рівні. Проте, на думку О. Леонтєва, він може реалізувати себе тільки з допомогою рівнів нижніх і в цьому від них залежить, і лише так процеси вищого рівня отримують свою конкретизацію та індивідуалізацію [81]. Людину як особистість визначає врешті соціальний рівень, так само на цьому рівні “вирішується людська доля” [там само, с. 331].

Наш педагогічний досвід засвідчує, що біологічний рівень індивідуального складу особистості не можна надто активно використовувати в процесі шкільної освіти. Здійснюючи педагогічний вплив з акцентом на реалізацію загальнодидактичних принципів індивідуалізації й диференціації,

педагог може лише спиратися на окремі компоненти цієї сфери особистості дитини (задатки, здібності, особливості темпераменту, окремі риси характеру – “набір узагальнених тенденцій до дії” [149, с. 48]), ураховувати їх. Психологічний і соціальний рівні, на наше переконання, є ключовими у структурі особистості, тому саме вони мають бути метою, змістом та очікуваним результатом освітнього процесу в школі, і це мають завжди пам’ятати педагоги.

Психологічний і соціальний рівні особистості є центральними в процесі її становлення, тому саме їхні компоненти / складники підлягають розвиткові й формуванню. Уважаємо за необхідне чітко визначити остаточно не з’ясовані позиції – що у структурі особистості варто розвивати, а що формувати, оскільки в психологічній і педагогічній літературі спостерігаємо нечіткість у розв’язанні цього питання (поняття “розвиток” і “формування” стосовно процесу становлення особистості вживають хаотично, не однозначно, що спонукає до здійснення їх лексико-семантичного аналізу).

Розвиток – це: 1) поняття, яке характеризує якісні зміни об’єктів і систем, пов’язані з перетворенням їхніх внутрішніх і зовнішніх зв’язків за збереження їхніх основних форм і функцій [212, с. 729]; 2) (у 2-му знач.) процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [207, с. 631]. Розвивати – робити що-небудь кращим, досконалішим, піднімати його на вищий щабель [там само, с. 629]. Розвиватися – (у 4-му знач.) ставати кращим, досконалішим, підніматися на вищий щабель, досягати високого рівня у чому-небудь [там само, с. 630].

Формувати – 1) (у 3-му знач.) давати існувати чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми [209, с. 624]; 2) надавати форми / вигляду, утворювати, сформувувати, виробляти, комплектувати, складати [64, с. 440]. Форма – 1) (у 4-му знач.) тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов’язаний із його сутністю, змістом [209, с. 618]; 2) (у 5-му знач.) спосіб існування змісту, його внутрішня структура, організація й зовнішній вираз [там само]. Формуватися – 1) (у 4-му знач.)

починати існувати; утворюватися, набуваючи якоїсь структури, організації, форми (у 4-му знач.) [209, с. 624]; 2) набувати форми / вигляду, утворюватися [64, с. 440].

Виходячи з наведених тлумачень, робимо висновок: **розвивати** (покращувати, удосконалювати, піднімати на більш високий якісний рівень) можна лише те, що вже існує, наявне в певний момент, а **формувати** (давати існувати, утворювати) – те, чого ще не існує в конкретний проміжок часу. Екстраполяція цього висновку на хід становлення особистості в освітньому процесі дає змогу визначити уживання ключових дієслів у науково-педагогічних формулюваннях:

1. Здійснюючи професійну діяльність, педагог може й має розвивати складники психологічного рівня особистості школярів (психічні процеси; спроможності в пізнавальній діяльності; волюву й емоційну сфери), тому що діти вже народилися із цими психічними утвореннями, вони в тій чи тій мірі притаманні кожному індивіду.
2. Компоненти соціального рівня як вищі константи особистості підлягають формуванню з боку всіх учасників освітнього процесу в школі (як педагогів, так і самих учнів), оскільки саме ці складники є постійними новоутвореннями по мірі того, як людина, що зростає, стає суб'єктом усе нових і нових сфер суспільного буття, що є об'єктивним фактом. Цей процес перманентно триває, ускладнюються соціальні ролі особистості, розширюються її соціальні функції – і формування особливостей і характеристик особистості як суспільного індивіда невинно продовжується.
3. Зауважимо: якщо окремі складники психологічного рівня особистості дитина вже має, то окремих їхніх характеристик може й не бути (учень має мислення (мислить), проте абстрагувати не вміє; школяр може виявляти емоції, але в нього не сформовані вищі почуття). У такому випадку варто розумно й виважено оперувати поняттями: *“розвивати здібності в пізнавальній діяльності”*, але *“формувати самостійність у пізнавальній*



діяльності”; *“розвивати вольову сферу особистості”*, але *“формувати завчасну відповідальність”*.

4. Особистість, як було зазначено, вирізняється самосвідомістю, рефлексією, спрямованістю, соціальною активністю, соціальним досвідом, має потреби, переконання тощо. Отже, особистість – це активний соціальний суб’єкт, і не лише суспільного буття, а й процесу самооформлення, самотворення, життєтворчості. О. Леонт’єв писав: *“Особистість перестає здаватися результатом нашарування зовнішніх упливів; вона постає як те, що людина робить із себе, утверджуючи своє людське життя. ... утверджує її і в повсякденних справах і спілкуваннях, і в людях, яким вона передає частинку себе ...”* [81, с. 316]. Тому діяльність за змістом *“особистість формується”* – *“особистість формує сама себе”* – логічно визнати такою, що існує об’єктивно. Цей факт дійсності необхідно враховувати в освітньому процесі сучасної школи, і педагоги-практики під час цілевизначення професійних дій мають реалізовувати мету здійснення педагогічного супроводу (створення оптимальних умов, сприяння, спонукання, мотивування, корекції, фасилітації тощо) самоформування особистісних якостей учнів, самооформлення їхньої особистості.
5. Виходячи з того, що домінуючими у структурі особистості є соціальні властивості (риси, характеристики), які, як ми зазначили, треба формувати, до феномену *“особистість”* як до психічного новоутворення загалом логічно зараховувати ключові дієслова семантичного поля *“формування”*. Учитель не *“розвиває особистість учня”*, а *“формує особистість школяра”*, *“сприяє дитині у формуванні її особистості”*, хоча усталеним у науковому обігу стосовно людини є термін *“психічний розвиток”*.
6. Безумовним видається факт, що знання, уміння й навички школярів є метою й результатом навчальної діяльності. Одночасно ці якості є складниками соціального досвіду – компонента соціального рівня особистості. Виходячи з таких міркувань, знаннєвий комплекс, уміння й навички учнів в аспекті навчальної мети необхідно формувати. Тому вважаємо не зовсім коректною

рекомендацію, ухвалену учасниками круглого столу “Урок української мови у системі компетентнісної освіти”: “Ключовими дієсловами й сполученнями слів у формулюванні триєдиної мети уроку української мови є такі: ... формувати ... (розвивальна мета) ...” [227, с. 62]. На наше переконання, формування умінь і навичок учнів – обов’язковий компонент навчальної мети уроку.

Отже, особистість, народжуючись двічі: перший раз – “коли в дитини виявляються в явних формах полімотивованість і підпорядкованість її дій, другий раз – коли виникає її свідомо особистість” [81, с. 297], є свідомим індивідом, стійкою саморегульованою динамічною (навіть мінливою) функційною системою, соціально розвиненою людиною, активним суб’єктом суспільних відносин, результатом формування з боку об’єктивних суспільних чинників і життєтворчості та життєздійснення самої людини. Структура особистості являє собою складний самоправний комплекс біологічних, психологічних і соціальних властивостей із домінуванням останніх.

Особистість дитини-учня є активним суб’єктом освітнього процесу, тому формування й розвиток рис і характеристик особистості – мета й результат педагогічної діяльності сучасного вчителя, який має керуватися принципом “евристичного реалізму”, спиратися, за Г. Оллпортом, на здоровий глузд, передбачаючи, що особистість – людина, яка існує реально, із нервово-психічною організацією, яка реально існує і притаманна лише їй [149, с. 57].

Унаслідок аналізу наукової літератури виявлено, що побудова “психологічного портрета” особистості неможлива без урахування механізмів вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості у зв’язку із включенням її в систему суспільних відносин. Залежність особистісного становлення людини від мови, мовлення та його розвитку стверджували психологи в усі часи, виокремлюючи потребу в спілкуванні як провідну властивість в аспекті направленості особистості, наголошуючи на непересічному значенні для особистості вміння володіти словом, мовою в аспекті активного включення її в систему стійких міжособистісних зв’язків як

суспільних відносин. Зокрема, Л. Виготський писав: “Мовлення – головний засіб розвитку особистості” [28, с. 316]. Цей висновок ми широко використовуємо в дослідженні процесу формування риторичної компетентності як особистісної характеристики учнів основної школи [115].

### **2.1.2. Розвиток психічних процесів у навчально-пізнавальній діяльності**

Вторинний психологічний рівень утворення особистості, як було зазначено в попередньому підрозділі, представлений механізмами психічного відображення (психічними процесами; пізнавальною діяльністю; вольовим управлінням; емоційною сферою тощо). Окремий розгляд психічних процесів (відчуттів, сприймання, уяви, пам’яті, мислення, уваги) і їхньої ролі в навчально-пізнавальній діяльності вимагає уточнення змісту й смислу поняття “психічний процес”.

У психологічній літературі маємо різні підходи до визначення відчуттів, сприймання, уяви, пам’яті, мислення, уваги. С. Головін називає ці категорії динамічно мінливими психічними явищами, у яких відображаються психічні процеси – процеси, які відбуваються у психіці [35, с. 359]. Натомість К. Платонов вважає їх у сукупності психічними явищами [171, с. 109], а окремо (мислення, або сприймання, або уяву) – формами психічного відображення [там само, с. 161]. Р. Немов сукупність описуваних категорій називає пізнавальними процесами (процесами психологічними) [108, с. 320]. Проте в окремих статтях словника знаходимо такі ключові сполучення слів: мислення – пізнавальний процес; увага – пізнавальний психологічний процес; уява – психологічний процес; сприймання – внутрішній психологічний процес; відчуття – елементарний пізнавальний (психічний, когнітивний) процес.

Виявлені різночитання спонукають проаналізувати психологічну категорію “психіка” за визначеннями С. Головіна, Р. Немова, К. Платонова [35, с. 360; 108, с. 321; 171, с. 108]. Під психікою як основною категорією й предметом психології розуміють взаємодію людини із зовнішнім світом,

відображення об'єктивної дійсності та об'єктивування відображеного в людській діяльності, що забезпечує її орієнтацію, ефективне пристосування до середовища та життєдіяльність. Характеризуючи психіку, Р. Немов стверджує, що до неї в психології включають із-поміж інших трьох груп явищ психічні процеси (“іноді для їх позначення застосовують назви психологічні процеси, пізнавальні процеси, когнітивні процеси, психічні функції”), і далі перераховує категорії відчуттів, сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мовлення людини, називаючи їх психічними процесами [108, с. 321]. Цим висновком психолога керуватимемося й ми у своїх міркуваннях: відчуття, сприймання, уява, пам'ять, мислення, увага – це *психічні процеси*.

Розвиток психічних процесів розглядаємо через призму освітньої діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду.

*Відчуття* як психічний процес – це побудова образів окремих властивостей предметів зовнішнього світу в процесі безпосередньої взаємодії з ними; ... перетворення енергії зовнішніх подразників у факти свідомості, в інформацію [35, с. 303]. Для розвитку мовлення в контексті реалізації риторичного аспекту навчання української мови особливо важливі екстероцептивні (зорові й слухові) та пропріоцептивні (кінестетичні та статичні) відчуття [156, с. 113–114, 118], особливо їх синестезія, унаслідок чого відбувається інтеграція вербальної й невербальної сторін мовленнєвої діяльності в єдиний образ (Д. Узнадзе [224]).

У системі відносин людини з дійсністю комплексна дія відчуттів перетворюється на сприймання: “Дійсність не відчувається, а сприймається”, – зазначав Д. Узнадзе [там само, с. 197]. Відчуття та сприймання діють комплексно й у структурі особистості: на думку С. Головіна, усвідомлення власного “Я” відбувається завдяки відчуттю й сприйманню людиною себе [35, с. 68].

*Сприймання* є пізнавальним психічним процесом, який виявляється в цілісному відображенні предметів, ситуацій і явищ, які виникають при

безпосередньому впливові подразників на рецепторні поверхні органів відчуттів [156]. Для позначення сприймання науковці вживають термін “перцептивна діяльність суб’єкта”. Виокремлюють різновиди сприймання: довільне й мимовільне; інтелектуальне, емоційне й естетичне тощо. У теорії мовленнєвої діяльності важливе сприймання людини людиною – соціальна перцепція, тому що через зовнішні ознаки проявляються внутрішні характеристики особистості, зокрема її думки, почуття, бажання, емоційні переживання [там само, с. 141]. Оскільки функційні механізми сприймання через свою полімодальність і системність поступово й послідовно складаються в процесі накопичення й узагальнення індивідуального досвіду [6], можна передбачити, що соціальна перцепція в процесі мовленнєвої діяльності буде запорукою набуття людиною досвіду мовленнєвої діяльності.

Для сприймання характерна така властивість, як структурність: сприймання не є проекцією миттєвих відчуттів і їх простою сумою [156]. Отже, людина сприймає мовлення як реальність, а не окремі мовні одиниці, з іншого боку, – не окремі мовленнєві акти, а людину в процесі мовленнєвої діяльності в цілому в системі її мовленнєвої поведінки. Зауважимо, що навмисне, методичне, певним чином сплановане сприймання є спостереженням, і спостерігати може лише людина [224, с. 221]. Це положення Д. Узнадзе в контексті нашого дослідження є важливим, адже спостереження за чужим і особливо за власним мовленням – необхідна умова досягнення ефективних та оптимальних результатів у мовленнєвій діяльності.

Л. Виготський наголошував на стійкості, ортоскопічності та осмисленості сприймання, що поєднує його (безпосереднє сприймання) з наочним мисленням (категорійним сприйманням). На думку психолога, сприймання предмета невіддільне від смислу предмета: предмет поєднується з мовленням, отже, варто розглядати сприймання через призму мовлення [27]. Осмислене сприймання має зв’язок також із попереднім досвідом (аперцепція), існує на рівні свідомості – це свідчить про особистісний рівень сприймання [156].

На стику сприймання, мислення й досвіду логічно “розташувати” *уяву* –

психічний процес, здатність людини до побудови нових образів предметів чи ситуацій через перероблення й перебудову уявлень та образів із минулого досвіду [35, с. 65]. Уява в пізнанні й діяльності взагалі може виступати засобом антиципації, що виражається в передбаченні результату обговорюваного положення, наступного способу дії, учинку, а в мовному плані – в уявній побудові фрази, зверненої до співрозмовника й у слуханні [156]. Проте найважливішими ознаками уяви є активність (довільність) і творчий характер, що зумовлює її пізнавальну функцію і є неодмінним психологічним фактором пошукової творчої діяльності. Уява, на переконання Д. Узнадзе, дає людині можливість не обмежуватися реальною дійсністю, а створювати нову дійсність [224, с. 368], а основна умова розвитку уяви особистості – залучення її до різносторонньої діяльності; чим “більше вона бачить, чує, переживає, тим продуктивнішою буде активність її уяви” [156, с. 177]. Психологи зазначають, що гра й творчий процес упливають на розвиток уяви, а розвинена уява є запорукою успішності особистості в грі та творчості.

За свідченням Л. Виготського, потужний крок у розвитку дитячої уяви здійснюється саме в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови, ... затримані в мовному розвитку діти постають надзвичайно відсталими і в розвитку уяви [27, с. 446]. Науковець стверджує, що розвиткові уяви дитини слугує також її життєдіяльність, наприклад, школа, “де дитина може ретельно обдумувати щось в уявній формі, перш ніж зробити; протягом шкільного віку закладаються можливості й здатності більш-менш свідомо віддаватися відомим розумовим побудовам” [там само]. На думку психолога, як у розвитку дитячого мислення, так і в розвитку уяви основний зламний пункт збігається з появою мовлення.

Творча уява, яка певною мірою має відтворювальний характер, має розглядатися як особлива діяльність, що являє собою своєрідний вид діяльності пам'яті [там само, с. 440]. *Пам'ять* – це психічний процес, який полягає в закріпленні, зберіганні й подальшому відтворенні людиною її попереднього досвіду [156]; процеси запам'ятовування, організації, збереження, відновлення та забування досвіду дають змогу повторно використовувати його в діяльності

або повернути у сферу свідомості [35, с. 305]. Виокремлюють такі види пам'яті: емоційна, словесно-логічна, ейдетична (образна високого рівня розвитку), довільна, довготривала, короткочасна, оперативна [156, с. 204–207], когнітивна [35, с. 308], іконічна, ехоїчна, семантична [20, с. 115–185], безпосередня [224, с. 229]. Пам'ять пов'язана практично з усіма іншими психічними процесами, зокрема із мовленням.

Наприклад, емоційна пам'ять, як зазначає С. Головін, – зберігання у свідомості переживань і почуттів – є передумовою комунікативних рис характеру людини [35]. Відповідно до висновків Б. Величковського, інформація в короткочасній пам'яті зберігається у формі акустичного і / або артикуляційного коду, а в довготривалій – у формі семантичного коду [20]. Без мислення й пам'яті неможливе було б спілкування, і цей факт Д. Узнадзе пояснює так: “Коли наш співрозмовник вимовляє останнє слово якогось речення, попередні слова ним уже сказані. Отже, вони належать минулому. Попри це, для нас ці слова зовсім не втрачені, вони продовжують існувати в нашій свідомості так, ніби все ще лунають. Але тільки-но речення завершиться й сказане буде осмислене, ми ці слова негайно ж забуваємо, бо вони для нас втрачають практичне значення. Дія подразника припиняється, однак психічно він продовжує існувати, допоки має для нас практичне значення” [224, с. 229].

Л. Гримак окреслив феномен спілкування в пам'яті. Цей вид спілкування, на думку науковця, має два варіанти: 1) людина “спілкується” зі своїми думками; 2) спілкування з актуалізованими образами інших людей. “Поняття й судження, різного роду умовиводи, теорії, увесь зміст духовного світу людини, світоглядні конструкції, особисті переконання, сама здатність “мислити про свої думки” – результат спілкування в пам'яті, – засвідчує психолог. – Саме пам'ять допомагає людині накопичувати знання й досвід, виробляти певні цінності, установки, а тому мати прояви почуттів і думок” [47, с. 165].

Пам'ять дитини, а не мислення є визначальним моментом на початку розвитку, проте протягом шкільних років відбуваються зрушення в протилежному напрямку. “... якщо для дитини раннього віку мислити – означає

згадувати, то для підлітка згадувати – значить мислити, – писав Л. Виготський. – Його пам'ять настільки логізована, що запам'ятовування зводиться до встановлення та знаходження логічних відношень, а пригадування полягає в пошуку того пункту, який має бути знайдений” [27, с. 394]. Наведена думка особливо важлива: у шкільні роки – період активного розвитку психологічних підструктур особистості – відбувається взаємне проникнення мислення й пам'яті, яке має місце у зв'язку з мовленням, із вербалізацією окремих дій і вчинків людини.

**Мислення** – пізнавальний психічний процес, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності й дає змогу встановлювати зв'язки й відношення між предметами та явищами [156, с. 268]; один із вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, процес моделювання не випадкових відносин зовнішнього світу, для якого характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності [35, с. 246].

Оскільки мислення є специфічним відображенням, логічно виявити зв'язок між мисленням (інтелектом) і сприйманням. На думку Ж. Піаже, сприймання – це знання, набуте нами про об'єкти чи їх рухи внаслідок прямого й безпосереднього здійснення контакту з ними, тоді як інтелект – це знання, яке існує лише тоді, коли в процесі взаємодії суб'єкта з об'єктом мають місце різного роду відхилення і коли зростають просторово-часові відстані між суб'єктом та об'єктами [169, с. 109]. Саме ці особливості інтелекту спричиняють узагальнений та опосередкований характер відображення дійсності в мисленні.

З усіх видів мислення, які окреслені в психологічній літературі, акцентуємо увагу на словесно-логічному, представленому у формі понять, суджень та умовиводів, яке розвивається й функціонує на основі мовлення й відповідно до правил логіки [156]. А. Айсмонтас вирізняє когнітивний тип навчання, пов'язаний із засвоєнням учнями понять, що відображають суттєві відношення реальності й закріплені в словах і словосполученнях [2].

Проблематика *єдності мислення й мовлення* має бути предметом



окремого дослідження. Проте висловимо з цього приводу певні зауваги: 1) у навчальній діяльності інтенсивно розвиваються процеси мислення й мовлення, і не кожен окремо, а у взаємному зв'язку, адже школяр учить усно викладати свої думки – учить мислити в мовній формі [12]; 2) міжособистісні стосунки є міжособистісним пізнанням і включають у себе формування уявлень про образ думок інших людей, стилі їхнього мислення; про те, що інша людина думає про суб'єкт мислення, і про те, що вона думає з приводу того, що суб'єкт думає про неї саму [35]; 3) образне мислення знаходить своє об'єктивне вираження в слові, у мовленні, і завдяки слову воно доступне для інших, даючи змогу суб'єкту і стежити за власною думкою, і вносити до неї за потреби відповідні зміни [224]; 4) мовленнєве мислення – це осмислене мовлення, оскільки, окрім фізичного (вербального) мовлення, має семіотичний (семантичний, смисловий) контекст, який полягає в наповненні змістом того, що людина говорить, чує, читає [27].

Отже, мислення й мовлення нероздільно пов'язані між собою, розвиваються паралельно, взаємно проникають і знаходять вияв. Проте, за свідченням Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Максименка, Р. Немова, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, розвиток мислення в період активного зростання людини має дещо випереджати розвиток мовлення, що позитивно позначиться на результативності другого процесу. “Школа в процесі навчання, – стверджував Л. Виготський, – повинна висувати перед учнями такі ускладнення, які пробуджували б в учнів думку, учили б їх мислити, і саме в необхідному для перебігу педагогічного процесу напрямі” [26, с. 210]. Такий підхід спроможний оптимізувати процес мовленнєвого розвитку особистості школярів.

Окреслені вище психічні процесі в психології вважаються пізнавальними, і їх усі об'єднує *увага* – динамічна сторона свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості на об'єкт і зосередження на ньому з метою забезпечення його адекватного відображення протягом часу, потрібного для виконання певного акту діяльності або спілкування [35]. Посідаючи особливе місце серед психічних процесів, увага спрямовує практичну діяльність і процеси пізнання.

Подібні думки висловлює Л. Гримак, стверджуючи, що увага є специфічною формою активності й основою будь-якої пізнавальної діяльності [47, с. 232]. Аналогічно міркує Д. Узнадзе, вважаючи, що увага має вибіркового характер, і зазначає: “Енергія людини може бути задіяна лише в певному напрямі, і стан уваги – це той стан, коли наша енергія мобілізується в цьому певному напрямі” [224, с. 343]; “першочерговою умовою будь-якого навчання цілком справедливо вважається увага” [там само, с. 361].

У психологічній літературі описано види й властивості уваги, з-поміж яких виокремлюємо довільну увагу – саме вона, на думку С. Головіна, вирізняється усвідомленістю, цілеспрямованістю, активним характером, нерозривно пов’язана з мовленням, адже опосередкована соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації [35].

Наголошуючи на впливі уваги на психічну активність людини, Д. Узнадзе називає її найважливішою умовою плідної діяльності. Психолог вирізняє інтелектуальну увагу, яка, являє собою культурне досягнення людини, виокремившись у самостійну форму поведінки у вигляді розумової праці [224]. Деякі форми роботи пам’яті, наприклад, мимовільна пам’ять, за твердженням ученого, “настільки тісно пов’язані з увагою, що важко розрізнити, з чим маєш справу – із процесом уваги чи пам’яті” [там само, с. 360].

Л. Виготський наголошує, що варто однаково турботливо ставитися як до уваги, так і до неуважності школярів: “Глибоко помиляється той учитель, який у неуважності бачить свого найголовнішого ворога й не розуміє тієї простої істини, що найбільш уважним може бути саме той, хто найбільш неуважний у нього в класі” [26, с. 149]. Психолог пропонує переносити інтерес із одного предмета на інший, пов’язувати предмети, “переводити стрілки уваги” – подібна робота з розвитку уваги необхідна задля перетворення зовнішньої уваги в довільну, і це неможливо здійснити без вербалізації поведінкових реакцій усіх учасників освітнього процесу.

Отже, людина стає особистістю в процесі включення в систему суспільних відносин унаслідок інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що

відбуваються у свідомості. Розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. У ході здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки [114].

Психічні процеси – складні види внутрішньої психічної діяльності людини, одним із яких є пізнавальна діяльність, спрямована на пізнання людиною себе, навколишнього світу, себе в навколишньому світі. Таке пізнання опосередковане мовленням, здійснюється завдяки мовленнєвій діяльності. Тому формування риторичної компетентності учнів основної школи логічно розглядати під кутом зору розвитку пізнавальних психічних процесів школярів.

### **2.1.3. Дидактичний потенціал емоційно-вольової сфери**

Разом з описаними психічними процесами до вторинного психологічного рівня утворення особистості зараховують також емоційну та вольову сфери людини. Розглядаючи ці сфери особистості в тісному взаємозв'язку, психологи описують кожна з них відокремлено, як розмежовані області психічного відображення.

*Емоційну сферу особистості* в психології відносять до психічних процесів, і виконує вона, на думку О. Леонтєва, “життєво капітальну” функцію: “Спілкування, творчість, пізнання, навіть запам'ятовування постійно отримують своє регулювання ... у формі емоційних процесів, що виникають” [83, с. 461]. За висловом С. Рубінштейна, емоційна сфера є вираженням в усвідомленому переживанні відношення людини до світу [192].

У структурі особистості емоційна сфера нерозривно пов'язана з усіма психічними процесами та іншими складниками. Емоції й почуття, як зазначає Л. Виготський, виникають у процесі діяльності та впливають на вироблення в людини життєво необхідних навичок [28, с. 431]; більше того, за словами С. Рубінштейна, якість емоції зумовлена співвідношенням між метою й

результатами діяльності [192, с. 520–521]. У психологічній спадщині О. Леонтєва знаходимо думки з цього приводу. Психолог, зокрема, зазначає, що емоції безпосередньо пов'язані з мотивами людини та її загальною мотивацією: “Емоції в актуальній ситуації відображають адекватність-неадекватність ситуації діяльності щодо її мотивів, мотивації” [83, с. 474].

У контексті дослідження потенціалу емоційної сфери варто дослідити сутність понять “емоції” й “почуття”.

**Емоції** – це стани, пов'язані з оцінкою значення для індивіда факторів, які діють на нього, що виражаються у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб [35]; це душевні стани, що цілковито заповнюють наші переживання й підкорюють собі все інше душевне життя [224]. С. Рубінштейн зазначає, що емоції людини як єдність емоційного й інтелектуального виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта [192]. На підставі критеріїв “задоволення / незадоволення” та “збудження / заспокоєння” в психології описано такі емоції: інтерес, радість, здивування, смуток, сором, страх, відразу, презирство, ніжність, безпомічність, покору, гордість, силу, упертість, апатію [73, с. 126–127; 83, с. 329–331; 224, с. 101–102] – і класифікують їх за ознаками часу (сьогодення, спрямованість у минуле, спрямованість у майбутнє) й об'єктивної обставини (емоції стану; спрямовані на себе; спрямовані на інших).

На відміну від емоцій, які є ситуаційними утвореннями, оскільки виникають залежно від ситуації, **почуття** як особлива форма узагальнення емоцій – це предметні утворення, і предметом почуттів, на думку О. Леонтєва, може виступати людина, абстрактний об'єкт, ідеал, а також їх символічні “замісники” з різним ступенем узагальнення [83, с. 478]. Якщо емоції – це цілісні суб'єктивні переживання, то почуття – це переживання об'єктивні, що мають специфічний характер (характеристики об'єктивних обставин) [224]. Отже, почуття – одна з основних форм переживання свого ставлення до предметів і явищ дійсності, – емоційні переживання, у яких відбивається стійке ставлення індивіда до предметів або процесів зовнішнього світу [35].

Не маючи на меті досліджувати й аналізувати всі аспекти емоційної сфери особистості, зауважимо: почуття й емоції відзначаються індивідуальним характером, спрямованістю, полярністю, амбівалентністю, окрім того, наявні емоції можуть слугувати поштовхом для виникнення почуттів, а почуття можуть переходити в емоції.

У контексті формування риторичної компетентності важливо наголосити на зв'язку почуттів та емоцій із другою сигнальною системою людини. За висновками О. Леонтєва, емоції передаються від людини до людини – виникає комунікація емоцій у процесі спілкування; людина, оволодіваючи мовою спілкування, одночасно оволодіває й мовою передачі емоцій, яка становить виражальний (інтонаційний, мімічний) компонент мовлення [83, с. 471]. На думку психолога, урахування в процесі спілкування емоційного стану співрозмовника слугує запорукою синтонності спілкування. Таким чином повсякденний досвід доповнюється та збагачується емоційним досвідом [там само, с. 472–473]. З іншого боку, саме в процесі комунікації, уважає В. Крисько, особистість навчається передавати свій емоційний досвід і цілеспрямовано управляти своїми емоціями [73]. На користь безпосереднього зв'язку емоційної сфери з другою сигнальною системою людини (зокрема, із невербальним компонентом мовлення) слугує теза С. Рубінштейна: “Ми часто-густо робимо той чи інший виразний рух саме тому, що, як ми знаємо, він має певне значення для інших. Вираження та вплив взаємопов'язані й взаємно обумовлені. Здобуваючи своє значення зі спілкування, наші виразні рухи є засобом спілкування. Вони певною мірою замінюють мовлення” [192, с. 541–542].

Оскільки формування риторичної компетентності учнів відбувається в процесі навчання української мови, учитель-словесник зобов'язаний формулювати розвивальні цілі цього процесу. Щодо розвитку емоційної сфери, педагогові з-поміж іншого варто ставити за мету формування в школярів такої емоції, як емпатія (“осягнення емоційного стану, проникнення, вчування в переживання іншої людини; здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним” [35,

с. 610]), та вищих почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних, праксичних) [73, с. 126; 156, с. 336–337; 178, с. 100; 214, с. 61–62; 224, с. 99]. Зазначені емоції й почуття мають соціальне значення й пов'язані з формуванням низки риторичних умінь та окремих компонентів риторичної компетентності, про що йтиме мова далі. Саме ці компоненти емоційної сфери особистості є запорукою реалізації й агональної взаємодії, і *гармонізувального діалогу* – діалогу, за допомогою якого може бути встановлена гармонія між учасниками мовлення (“Гармонія 1 (у 3-му зн.) – поєднання, злагодженість, взаємна відповідність якостей (предметів, явищ, частин цілого)” [206, с. 33]).

Як і емоційну, *вольову сферу особистості* в психології тлумачать як психічний процес. *Воля* – “аспект свідомості, її діяльнісне й регульовальне начало, покликане створити зусилля й утримувати його так довго, як треба; здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод, що виявляється в самодетермінації й саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів” [35, с. 63].

На підставі аналізу психологічних праць Б. Ананьєва, Л. Виготського, Л. Гримака, В. Криська, О. Леонтьєва, О. Радугіна, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе виокремлюємо найважливіші параметри вольової сфери особистості як психічного процесу:

- воля спрямована в майбутнє, це проспективний акт;
- у процесі вольових дій відбувається об'єктивація власного “Я”;
- воля неможлива без активності суб'єкта;
- предметом волі може бути лише посильна для виконання дія;
- будь-яка вольова дія є усвідомленою, планомірною, цілеспрямованою, особливим чином мотивованою, зумовленою установками та потребами особистості;
- в основі вольових процесів уявні ситуації як продукти осмислення;
- вольову регуляцію поведінки пов'язують з особливим емоційним станом – вольовим зусиллям [5; 26; 28; 47; 73; 83; 178; 192; 224].

Психологи окреслюють таку структуру (фази, етапи) вольового акту

(вольової дії, вольового процесу): 1) виникнення спонукання, прагнення (потягу, бажання), відмінного від актуальної потреби суб'єкта; 2) боротьба мотивів, обмірковування мети, власного вибору; 3) осмислення способів і засобів досягнення потенційних цілей; 4) визначення усвідомленої мети, акт вибору, прийняття рішення; 5) виконання прийнятих рішень і намірів [73, с. 132; 156, с. 355–356; 224, с. 130]. Як ключовий визначають етап вибору та прийняття рішення, бо саме він характеризує стан сформованості вольової сфери й особисті загалом.

Педагогові будь-якої спеціалізації варто пам'ятати, що поява волі нерозривно пов'язана зі становленням індивіда як суб'єкта, здатного до самовизначення [192, с. 566], отже, зі становленням особистості, яка, за О. Леонтєвим, є соціально мотивованою. Психолог розрізняє мотиви особистості: предметним об'єктивним мотивом вважає об'єктивну необхідність, яка примушує виконувати відповідну дію; вимогу людини, яка вступає в діяльність, називає соціальним мотивом [83, с. 485]. Саме соціальні мотиви відіграють визначальну роль у вольових процесах, коли людина завдяки внутрішньому мовленню ніби звертається до себе [27]. Таким чином завдяки об'єктивації власного “Я”, рефлексії власних мотивів, мовленнєвій команді собі (соціальному мотивуванню й екстеріоризації процесу) здійснюється вольовий акт, унаслідок чого, на думку Д. Узнадзе, у суб'єкта виникає переживання “я можу” – відбувається перетворення суб'єкта [224, с. 134]. З іншого боку, безпосередньо вольова дія, за твердженням Л. Гримака, є кінцевим результатом складної “обробки самого себе”, результатом спілкування із собою. Автокомунікація, як зауважив психолог, – “передумова до вольового, логічного вчинку” [47, с. 177].

Перетворення (становлення, формування) учнів як суб'єктів освітнього процесу відбувається під час навчання в школі, що в підсумку й поєднує педагогіку та психологію. Стосовно ж волі зазначимо: у педагогічному процесі варто цілеспрямовано докладати зусиль щодо розвитку волі й вольових якостей школярів, пам'ятаючи висновок Л. Виготського: “Воля розвивається, вона є

продукт культурного розвитку дитини” [28, с. 289].

Теза про перетворення суб’єкта вольової дії внаслідок прийняття рішення спонукає розглядати емоційні та вольові психічні процеси комплексно – як *емоційно-вольову сферу*. На підтвердження подібного підходу можна навести думку С. Рубінштейна про те, що витoki волі й емоцій спільні – у потребах: “...оскільки ми усвідомлюємо предмет, від якого залежить задоволення нашої потреби, у нас з’являється спрямоване на нього бажання; оскільки ми випробовуємо саму цю залежність у задоволенні або незадоволенні, яку предмет нам заподіює, у нас формується по відношенню до нього те чи інше почуття” [192, с. 514]. Психолог виокремлює важливу за життєвим значенням проблему здатності людини належним чином спрямовувати емоції, чого можна досягнути лише завдяки вольовим зусиллям [там само, с. 561]. Суголосну думку висловлює О. Леонт’єв, указуючи, що не лише почуття й емоції, а навіть афекти можуть ставати й реально стають об’єктами управління, і закликає: “учіться володарювати над собою” [83, с. 468].

Результатом цілеспрямованого розвитку волі є вищі вольові якості: рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принциповість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість, здатність розрізняти суспільне й особисте тощо. Усі зазначені якості особистості у зв’язку з мовленням і його розвитком знаходять своє відображення в риторичних результатах шкільної мовної освіти – риторичних уміннях і компонентах риторичної компетентності.

На окрему увагу в контексті нашого дослідження заслуговує феномен відповідальності (у літературі можна зустріти поняття “почуття відповідальності”), оскільки ця якість безпосередньо пов’язана з риторичними результатами шкільної мовної освіти. *Відповідальність* як результат розвитку емоційно-вольової сфери в процесі становлення особистості – це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками; реалізований в різних формах контроль над діяльністю суб’єкта з



позиції виконання ним прийнятих норм і правил [35].

У психології й педагогіці життєтворчості відповідальність особистості класифікують і структурують так:

- *завчасна відповідальність* (визначення власних можливостей (що я можу) → визначення своєї ролі (хто я; як діятиму) → усвідомлення обов'язку → здійснення діяльності);
- *наступна відповідальність* (виникнення попередньо обдуманого наміру → усвідомлення можливих наслідків діяльності → здійснення діяльності → відповідальність за наслідки діяльності) [179].

Уважаємо термін “наступна відповідальність” некоректним, адже наступний – який наступає, розташовується, з'являється слідом за ким-, чим-небудь [19, с. 738], тому в цій роботі послуговуємося терміном “*прийдешня відповідальність*”, тобто така, яка настане в майбутньому [там само, с. 1117].

Ядром і рушійною силою почуття відповідальності є сумління, що в першому випадку, на думку дослідників, закликає, а в другому – докоряє [179]. Зазначимо, що сумління й совість є навіть не синонімами, а номінальними означеннями, оскільки згідно зі “Словником української мови” ці слова тотожні за лексичним значенням (“Усвідомлення і почуття власної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди, переконання” [208, с. 435, 838]).

Екстраполяція смислів і сутності відповідальності як вольової якості на проблематику формування риторичної компетентності школярів дає підстави окреслити напрями комплексної роботи вчителя-словесника: 1) розроблення системних засобів і способів щодо розвитку емоційно-вольової сфери й одночасно розвитку мовлення учнів; 2) застосування структури відповідальності до процесу формування комунікативних і риторичних умінь школярів (формувати вміння активної рефлексії власного мовлення, власних здібностей, вміння визначати свою роль у мовленнєвій діяльності; виховувати усвідомлення суспільної ролі мовлення й себе як суспільної істоти; формувати вміння планувати мовлення й свою мовленнєву поведінку, прогнозувати

результати мовленнєвих дій, свою моральну позицію як комуніканта тощо).

Безумовно, завчасна відповідальність – вищий рівень розвитку цієї вольової якості. Однак якщо в ході цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку вольової сфери в учнів буде сформована прийдешня відповідальність, керована сумлінням, що докоряє, то й це варто сприймати як позитивний результат: відповідальна особистість, що має сумління, без сумніву, виявлятиме цю якість у будь-якій діяльності, зокрема й у комунікативній і риторичній. Цілком погоджуючись із думкою Н. Голуб, що відповідальність мовця за кожне сказане слово має бути невід’ємним складником риторичної компетентності [40, с. 6], зауважимо, що мова в зазначеному контексті має йти і про завчасну, і про прийдешню відповідальність.

Аналіз літератури дає змогу зробити висновки [128]:

1. Розвиток емоційно-вольової сфери учнів основної школи має надзвичайно потужний потенціал і в процесі навчання мови, і в мовленнєвому розвитку школярів, і у формуванні в них риторичних умінь і риторичної компетентності. Симетрично, закріплені в практиці суспільної поведінки комунікативні якості особистості, які безпосередньо впливають на характероутворення, за твердженням Б. Ананьєва, стають внутрішньою підставою для розвитку її інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних якостей і властивостей [5].
2. Результатом доцільного й цілеспрямованого розвитку емоційно-вольової сфери учнів мають стати розвинена емоційність, емпатія, вищі почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, праксичні), вольові якості особистості (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принциповість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість тощо). Завдання вчителя-словесника – використати потенціал емоційно-вольової сфери в процесі формування риторичних результатів шкільної мовної освіти [136].

#### 2.1.4. Мисленнєво-мовленнєва діяльність у психолінгвістиці

Ми дійшли висновку, що всі компоненти вторинного психологічного рівня особистості – психічні процеси та емоційно-вольова сфера – підлягають розвитку в навчально-виховній діяльності, і цей процес детермінований мовленням людини, пов'язаний із мовленням, залежить від нього. І саме **мовлення** в психології розглядають як психічний пізнавальний процес, під час якого відбувається представлення, збереження в усній і писемній формах та наступне оброблення різноманітної інформації за допомогою мови, а також обмін цією інформацією з іншими людьми; як засіб вираження людиною своїх внутрішніх, психологічних станів, образів, думок і почуттів з метою повідомлення їх іншим людям [108, с. 373–374].

У психологічній літературі розроблено комплекс підходів до визначення характерологічних ознак і функцій мовлення. Аналіз напрацювань Б. Айсмонтаса, Б. Бадмаєва, В. Беляніна, О. Бондарчук, С. Головіна, П. Гуревича, В. Жмурова, О. Залевської, В. Криська, Р. Нємова, О. Нєстерової, К. Платонова, Є. Рогова, І. Синиці дав змогу окреслити їх:

- 1) *функції мовлення* (комунікативна, інтелектуальна, індикативна, предикативна, семантична, емоційно-виразна, регуляційна, психодіагностична, психотерапевтична;
- 2) *види мовлення*: усне й писемне за формою; зовнішнє та внутрішнє за зовнішнім виявом та участю сприймання й свідомості; монологічне й діалогічне за кількістю учасників; автономне (мовлення дитини на ранніх стадіях розвитку); дактильне – жестове – мімічно-жестове [2; 12; 14; 17; 35; 56; 58; 73; 107; 108; 109; 147; 171; 177; 187; 201].

У психології описано три концептуальні теорії, які пояснюють джерела виникнення, походження й розвитку мовлення людини: 1) оноματοпоетична (мовлення людини виникло як наслідування звуків, які виробляють тварини, і тих звуків, які характерні для навколишньої природи); 2) оклична (першоджерелом мовлення стали звуки, які виражають емоційні стани людини); 3) “природної реакції” (першоосновою мови стали природні звукові

реакції людей на ті чи ті обставини, ситуації та події в їхнього житті) [108]. Усі ці теорії XIX ст. є умоглядними, оскільки не мають переконливого експериментального підтвердження, проте в психології їх уважають усталеними.

У XX ст. новим поштовхом у дослідженні мовлення стали роботи Ж. Піаже, у яких учений уперше поєднав два психічні процеси – мислення й мовлення, і центр уваги був перенесений на з'ясування відмінних якостей і властивостей дитячого мислення, і не в порівнянні з мисленням дорослих, а в контексті розвитку цих характеристик мислення у зв'язку з мовленням. Ж. Піаже вважав, що в онтогенезі особистість проходить фазу егоцентричного розвитку мислення, коли думка не виходить за межі “Я”, коли вона не знає і саму себе. На цьому етапі егоцентризм не дає можливості дитині управляти мисленням і вибудовувати послідовні судження [170, с. 125, 127]. Паралельно через синкретизм мислення виникає егоцентричне мовлення, яке, на думку психолога, вирізняється такими особливостями: 1) говоріння лише про себе; 2) співбесідник цікавий лише настільки, наскільки він виявляє до дитини видимий інтерес; 3) дитина не намагається зрозуміти позицію партнера; 4) відсутній мотив донести до іншого думку чи ідею; 5) відсутня мета вплинути через мовлення [там само, с. 10–11].

Приблизно з 7-ми років, за Ж. Піаже, починає формуватися соціологізоване мислення, яке характеризується підпорядкованістю принципів реальності, спрямованістю на пізнання й перетворення реальності, безпосереднім вираженням у мовленні. Цей вид мислення, на думку психолога, найактивніше розвивається з 11-ти років, що збігається з навчанням дитини в основній школі, а це особливо важливо для нашого дослідження. Автор стверджує, що саме в цей період в особистості формується соціологізоване мовлення, якому притаманні такі ознаки: 1) активне утворення в мовленні понять, завдяки чому слова мовлення пов'язуються з думкою; 2) управління процесом вербалізації вираження думки, передачі її іншому, замовчування думки чи передачі її самому собі; 3) актуалізація з допомогою мовлення нових

соціологізованих особливостей мислення; 4) поява пояснювальної функції мовлення (причиновість); 5) формування мовленнєвої здатності адресно запитувати, цілеспрямовано інформувати (констатувальне мовлення); 6) формування мовленнєвих умінь оперувати категоріями критики, наказів і прохань (неконстатувальне мовлення); 7) зародження й розвиток мотивації до міжособистісної взаємодії, до активного обміну думками, до цілеспрямованого мовленнєвого впливу [170, с. 20, 23, 25].

Отже, у період шкільного навчання, виходячи з висновків Ж. Піаже, відбувається докорінна перебудова систем мислення й мовлення дітей у єдності, що особливо важливо пам'ятати вчителям-словесникам у процесі проектування та реалізації педагогічних впливів.

Л. Виготський, зауважуючи, що вихід друком проаналізованої праці Ж. Піаже збігся з періодом глибокої кризи в психологічній теорії, піддавав критиці окремі його погляди, підходи й висновки. Зокрема, психолог уважав, що Ж. Піаже ґрунтовно досліджував емпіричні факти, проте не конкретизував методологію й не вибудував чіткої психологічної теорії, свідомо й навмисно уникаючи системності та систематизованості [27]. Адже сам автор у висновках зазначав: “Ось у чому запитання: чи складають ці явища певне беззв’язне ціле, тобто чи зобов’язані вони своїм існуванням низці випадкових і уривчастих причин, які не мають зв’язку між собою, або вони утворюють зв’язне ціле і, отже, являють свою особливу логіку?” [170, с. 20, 23, 25], – але відповіді на запитання не дав.

Визнанням авторитетом у дослідженні проблематики психологічного обґрунтування функціонування мислення й мовлення в психіці людини по праву є Л. Виготський. Психолог уперше у вітчизняній психології вивчив питання співвідношення мислення й мовлення, означив словесно-логічне мислення як вищий рівень розвитку мислення, і в ньому мислення й мовлення практично нероздільні. Учений у словесно-логічному мисленні як складному явищі виокремив фактологічно-сміслову структурну одиницю – значення слова, яке містить зміст, тому є поняттям, а отже, відноситься до мислення. Тому, уважав

автор, словесно-логічне мислення є мисленням мовленнєвим.

Аналіз праці Л. Виготського “Мислення та мовлення” [27, с. 5–361] дає підстави сформулювати її висновки в таких положеннях: 1) мовлення – своєрідна діяльність – посідає центральне місце в процесі розвитку психіки; об’єктивно існує єдність мислення й мовлення, тому розвиток мовлення внутрішньо пов’язаний із розвитком мислення й розвитком свідомості в цілому; 2) мовлення має поліфункційний характер, і всі його функції внутрішньо пов’язані: комунікативна (слово – засіб спілкування), індикативна (слово – засіб указувати на предмет), інтелектуальна й сигніфікативна (слово – носій поняття й узагальнення); 3) мовлення – поліморфна діяльність; форми мовлення (голосне комунікативне, голосне некомунікативне, внутрішнє) можуть переходити одна в одну; 4) у мовленні (слові) необхідно розрізняти його форму (зовнішній фізичний бік) і його смисловий (семантичний) бік; 5) слово – одиниця людського членороздільного мовлення – має предметну віднесеність як специфічну ознаку людського слова й значення (носія узагальнення); 6) процес розвитку мовлення – це не кількісні зміни (збільшення словника, асоціативних зв’язків слова), а якісні; це справжній розвиток, внутрішньо пов’язаний із розвитком мислення та свідомості.

Логічним продовженням теоретичного розроблення проблематики розвитку мовлення й мислення Л. Виготського стали дослідження О. Леонтєва, який опрацював предметне поле спілкування. У роботі “Психологічне дослідження мовлення” [80, с. 65–75] автор розкриває глибинну внутрішню зумовленість і детермінацію феноменів “мислення”, “мовлення”, “слово”, “свідомість”, “діяльність”. Розглядаючи їх як психічну суб’єктивну дійсність в онтогенезі особистості, психолог обґрунтовує необхідність їхнього одночасного цілеспрямованого розвитку в єдності, оскільки вони притаманні кожному індивідові. Слово людського мовлення (знак), за О. Леонтєвим, є фактом індивідуальної свідомості й одночасно соціальним явищем – засобом спілкування в його людських формах, і виникло воно внаслідок розвитку праці (діяльності) й, головне, розвитку суспільних відносин, тому в науковій теорії та

практиці слово, на думку вченого, варто розглядати як носія спілкування, оскільки воно означає й повідомляє [80, с. 72–73]. Слово як носій значення й узагальнення належить свідомості й одночасно відображає дійсність як систему операцій і діяльностей, тому, на переконання О. Леонт'єва, розвивати мовлення (спілкування) означає розвивати діяльність як спеціально організований процес [там само, с. 74]. Так спілкування перетворюється на процес, у якому внутрішня інтелектуальна мовленнєва діяльність переходить у зовнішню мовленнєву діяльність, причому саме розвиненість внутрішньої мисленнєвої діяльності психолог уважав вирішальним, переломним моментом у процесі розвитку мовлення [там само, с. 75].

Отже, становлення (формування, розвиток) особистості неможливе без розвитку психіки людини, і провідну роль у цьому процесі відіграє *розвиток мислення й мовлення в єдності*, що необхідно організовувати спеціально. Мовлення як поліморфна й поліфункційна діяльність є соціальним явищем, феноменом суспільної свідомості, і розвивати його потрібно в активному спілкуванні, спираючись на розвиток мислення всіх учасників спілкування як соціальної взаємодії.

Взаємне функціонування мислення й мовлення відбивається на загальному психічному розвитку особистості: активний розвиток словесно-логічного мислення відбувається в період шкільного навчання дитини, і вже в підлітковому віці фактично завершується процес розвитку життєвих понять, формується внутрішній план розумових дій, і це сприяє остаточному закріпленню зв'язку між мисленням і мовленням, виникненню повноцінного словесно-логічного мислення [108].

Сучасний педагог має бути обізнаний із характеристиками та перевагами словесно-логічного мислення, із позитивним впливом розвитку мислення й мовлення на формування особистості учнів. У процесі розгортання педагогічної діяльності вчителі-словесники, зокрема, мають завжди пам'ятати, що результативність процесу розвитку мовлення школярів безпосередньо залежить від ступеня розвитку в них мислення, усього комплексу мисленнєвих операцій

(аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення, систематизація тощо), і в центрі уваги має бути розвиток саме словесно-логічного мислення.

Зазначене вище логічно підводить до опису феномена **“мисленнєво-мовленнева діяльність”** з позицій психолінгвістики, зважаючи на те, що спадщину Л. Виготського, О. Леонтьєва та Ж. Піаже активно використовують у цьому науковому напрямі.

У сучасних підручниках із психолінгвістики [14; 58] не подано чітких дефініцій поняття **“мисленнєво-мовленнева діяльність”**; їхні автори, спираючись на праці І. Зимньої, Дж. Керролла, Г. Колшанського, О. Кубрякової, Ю. Панкратця, Н. Хомського, Л. Щерби та ін., фактично ототожнюють мовленнєву й мисленнєво-мовленнєву діяльність, причому за вихідну константу приймають положення про важливу роль мислення в процесах мовленнєтворення. Тому ми, характеризуючи мисленнєво-мовленнєву діяльність, послуговуватимемося тлумаченням В. Мещерякова: мисленнєво-мовленнєвий процес – **“хід думки, послідовна зміна інтелектуально-мовленнєвих дій, стимульованих тими чи тими мотивами й співзалежних від мети”** [163, с. 200].

Незважаючи на те, що в наведеній дефініції ключовими є слова **“хід думки”** (отже, її автор на перший план висуває мислення), ми, розглядаючи аспекти мисленнєво-мовленнєвої діяльності в психолінгвістиці, будемо виходити з положення, що ця категорія є передовсім лінгвістичною / мовленнєзнавчою й висуємо такі аргументи: 1) як було зазначено, виявлено фактичне ототожнення мовленнєвої й мисленнєво-мовленнєвої діяльності в психолінгвістиці – науці, об’єкт і предмет якої, за В. Беляніним, зближує її саме з лінгвістикою [14, с. 8]; 2) предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність, рушійною силою якої є активність мовця [там само, с. 9] (розуміємо – мовленнєва активність, *В. А. Н*); 3) аналіз дефініції Л. Туміної (**“Мовленнєва діяльність (слухання, говоріння, читання, письмо) – вид діяльності ..., який характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, складається з кількох послідовних фаз – орієнтування, планування, реалізації мовленнєвого**



плану, контролю” [163, с. 189]) дає змогу зробити висновок, що і мовленнєву діяльність, і мисленнєво-мовленнєву діяльність спричиняють відповідні мотиви й цілі; визнаючи смислову близькість порівнюваних понять, зазначимо, що мовленнєва діяльність – слухання, говоріння, читання, письмо, отже, це категорія більше лінгвістична, ніж психологічна; 4) на думку Л. Туміної, мовленнєву діяльність можна розглядати як самостійну, так і як таку, що входить у більш широку пізнавальну діяльність [там само]; зважаючи на предмет нашого дослідження, ми будемо розглядати мовленнєву діяльність / мисленнєво-мовленнєву діяльність переважно як самостійну.

Отже, досліджуючи проблему формування риторичної компетентності в процесі навчання української мови, метою й результатом якого є комунікативна компетентність учнів як предметна та ключова [158], ми ототожнюватимемо поняття “мисленнєво-мовленнєва діяльність” і “мовленнєва діяльність” і вважатимемо їх самостійними категоріями лінгвістики, мовленнєзнавства й лінгводидактики.

Психолінгвістична теорія В. Беяніна розглядає мисленнєво-мовленнєву діяльність у контексті онтогенезу, творення і сприймання мовлення, при цьому її автор надає важливого значення мові як психічному явищу: з одного боку, існування й розвиток мови підкорюється психічним законам, з іншого боку, мова є суб’єктивним психічним явищем, оскільки існує лише в людських душах (реально існує лише індивідуальна мова як проекція індивідуального мовного мислення). На думку психолога, витoki індивідуального мовного мислення необхідно шукати в предметному мисленні – мисленнєвих уявленнях про предмети та явища об’єктивної дійсності, які самі по собі є суб’єктивними. І тільки-но у свідомості виникають уявлення про реальні об’єкти, індивідуальне мовне мислення людини присвоює їм (уявленням) довільне суб’єктивне найменування (мовне позначення). Отже, мова є наслідком мислення, проте одночасно й умовою мислення, адже на певному етапі онтогенезу в людини виникає потреба в об’єктивації мови через мовлення з метою виразити нюанси думки, тонкощі смислу. В. Беянін пропонує просту формулу, відповідно до

якої мова є не набором одиниць мови та їх класів, а механізмом побудови правильних фраз, побудови мовлення з метою інформування, повідомлення та впливу – і це вже явище не індивідуальне, а соціальне. Так у міркуваннях психолінгвіста пов'язані мислення й мова, які переростають у мовлення як соціальний процес; так мова й мовлення, маючи початком мислення, стають категоріями соціальними. Більше того, оволодіння мовленням постає вирішальним в процесі розвитку й соціалізації особистості – “присвоєння” культури суспільства [14, с. 21–33].

Творення мовлення в процесі мисленнево-мовленневої діяльності, на думку В. Беяніна, полягає в тому, що мовець за певними правилами переводить задум у мовленнєві одиниці мови, тобто реалізує три плани мовленнєвого мислення: думку, внутрішнє мовлення, слово. Розглядаючи процес планування мовленнєвого висловлювання, людина має певний мисленнєвий образ того, що вона хоче сказати, і в процесі виконання плану прагне наблизитися до нього, діючи методом проб і помилок. Що важливо, мовець, створюючи висловлювання, постійно контролює своє мовлення, здійснюючи зворотний зв'язок у випадку помилкової дії, виправляючи себе й говорячи правильно [там само, с. 69–81].

Сприймання мовлення в процесі мисленнево-мовленневої діяльності в психолінгвістиці розглядають в іншій площині, аніж сприймання як психічний процес у психології. Сприймання мовлення, за В. Беяніним, являє собою процес вилучення смислу, який перебуває за зовнішньою формою мовленнєвих висловлювань, і це відбувається завдяки психолінгвістичній концепції розуміння. Сприймаючи мовлення, людина співвідносить сказане з дійсністю та зі своїми знаннями про неї – розуміє, перекладаючи з “мови слів” на “мову образів” і “мову думок”. Так, на думку автора, у діяльності розуміння реципієнт встановлює між словами смислові зв'язки, які в сукупності складають смисловий зміст певного висловлювання: “Розуміння – це розшифровка загального смислу, який міститься в мовленнєвому потоці, що безпосередньо сприймається; це процес перетворення сприйманого мовлення в уміщений у

ньому смисл” [14, с. 103].

О. Залевська, досліджуючи мисленнево-мовленнєву діяльність, використовує поняття фрейму (елемент когнітивної структури, спосіб зберігання інформації у свідомості людини, компонент її концептосистеми) і слоту (елемент когнітивної структури, термінальні вузли зберігання інформації) і подає схему мисленнево-мовленнєвого процесу, вважаючи його одиничним актом мисленнево-мовленнєвої діяльності: 1) стадія ідентифікації значення (породжується значення, яке має бути передане); 2) стадія вибору синтаксичної структури (відбувається конструювання синтаксичної схеми речення зі встановленням слотів для слів); 3) стадія породження інтонаційного контуру (словам приписуються різні показники характеру й сили наголосу); 4) стадія вставлення повнозначних слів (потрібні іменники, дієслова й прикметники беруться з лексикону й розміщуються у відповідних слотах); 5) стадія додавання афіксів і службових слів; 6) стадія встановлення фонетичних сегментів відповідно до фонологічних правил [58, с. 209]. На думку авторки, реалізація мисленнево-мовленнєвої діяльності за наведеною схемою приводить до становлення мовленнєвої організації людини як самоправної системи, у якій постійно відбувається накопичення, переробка й упорядкування мовленнєвого досвіду особистості.

Отже, у період навчання в основній школі в особистості, яка переживає активну фазу становлення, унаслідок соціалізації формується соціологізоване мислення й соціологізоване мовлення, а також словесно-логічне мислення – вищий рівень розвитку мислення, у якому мислення й мовлення як пізнавальні психічні процеси органічно поєднуються в мисленнево-мовленнєву діяльність. Учителям-словесникам варто спеціально організовувати розвиток мовлення учнів із опорою на розвиток їхнього мислення, оскільки розвинене мовлення зумовлює розвиток інших психічних процесів та емоційно-вольової сфери особистості. На процесі розвитку мовлення ґрунтуємося й ми, здійснюючи формування риторичної компетентності учнів в активному спілкуванні як соціальній взаємодії.

### 2.1.5. Спілкування як основа розвитку мовлення учнів

Дослідження психологічних механізмів мовлення й мовленнєвої діяльності та їхньої ролі у процесі формування особистості неодмінно приводить до необхідності окремого розгляду однієї з основних психологічних категорій – *спілкування* як форми життєдіяльності, соціальний смисл якого в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури й соціального досвіду. У психологічній літературі [2, с. 43–70; 3, с. 18–21; 12; 17; 35, с. 278–281; 73, с. 199–214; 108, с. 250–251; 109, с. 12–38; 171, с. 79; 177, с. 420–421; 187, с. 160–184] визначено особливості спілкування як складного багатопланового психічного й соціального процесу:

#### 1) аспект тлумачення:

- спілкування – необхідна умова формування й розвитку особистостей і груп; взаємодія суб'єктів, у якій відбувається обмін раціональною й емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, вміннями й навичками, а також результатами діяльності;
- спілкування – взаємодія суб'єктів, яка реалізується знаковими засобами, викликана потребами спільної діяльності, спрямована на сутнісну зміну стану, поведінки, особистісно-сміслових станів партнера;
- спілкування – процес устанавлення й розвитку контактів між людьми, породжений взаємною потребою у співробітництві, в обміні інформацією, у виробленні єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння партнера по спілкуванню;

2) аспект структури; компоненти, за якими аналізують та оцінюють спілкування, – адресант, адресат, повідомлення, код, канал зв'язку, результат;

3) аспект поліфункційності; функції: контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, розуміння, амотивна, встановлення відношень, впливу;

4) аспект класифікації: матеріальне й ідеальне; безпосереднє й опосередковане; контактне й дистантне; міжособистісне – групове –

публічне – масове; вербальне й невербальне; офіційне й неофіційне (приватне); усне й писемне; діалогічне й монологічне; творче та стереотипне; кооперативне та конфліктне; мовленнєве та текстове; інформативне й фактичне;

- 5) аспект рівневого підходу до спілкування: макрорівень (спілкування згідно із суспільними стосунками, традиціями, звичаями, що склалися); мезорівень (спілкування в межах змістової теми); мікрорівень (акт контакту, який несе елемент змісту; найпростіші елементи в основі інших рівнів – запитання, відповідь, рукоштовпання, мімічний чи пантомімічний акт тощо).

У психології спілкування відрізняють від діяльності. За словами Діяльність має односторонній спрямований характер, і в ній людина впливає на речі. І якщо речі також впливають на людину, то ці два впливи нерівнозначні (зворотний вплив речі на людину є випадковим, необов'язковим і не таким істотним на відміну від прямого впливу людини на речі). Основну, активну роль в діяльності відіграє людина, а не річ, явище чи предмет, на який вона впливає. Тому в діяльності між людиною та предметами (речами) мають місце суб'єкт-об'єктні відношення. У спілкуванні – діяльності як формі соціальної активності людини, спрямованої на її взаємодію зі світом неживих предметів та іншими живими істотами, – немає суб'єкта й об'єкта; обидві сторони процесу взаємодії одночасно виконують ролі і об'єктів, і суб'єктів, отже, між ними мають місце суб'єкт-суб'єктні стосунки [108, с. 250].

Ми звертаємо увагу передовсім на *мовленнєве спілкування*, розуміючи його як умотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретної цільової настанови, причому кожен із учасників комунікації є носієм активності і спонукає до неї співрозмовника [210]. Розгортаючи діяльність із формування риторичної компетентності учнів основної школи, доцільно організовуємо спілкування школярів як на макрорівні в традиціях українського мовленнєвого етикету, мезорівні, розробляючи низку змістових тем, так і на мікрорівні, зосереджуючись на формуванні в дітей умінь здійснювати систему елементарних актів контакту в спілкуванні.

Предметом дослідження спілкування в психології, як зазначає Є. Рогов, є вивчення механізмів спілкування, залежності динаміки психічних процесів від умов, засобів і форм спілкування з іншими людьми, і важко знайти такі психічні явища, притаманні людині, які в той чи інший спосіб не були б включені в процес спілкування. На думку психолога, спільна діяльність і спілкування розгортаються в умовах соціального контролю на основі соціальних норм, зразків поведінки, які регламентують взаємодії та стосунки людей [187]. Висунуті тези важливі для нашого дослідження: від спілкування залежить мовлення як пізнавальний психічний процес, а спеціально організоване спілкування в процесі навчання й виховання в школі стає рушійною силою розвитку мовлення (при цьому шкільну освіту вважаємо соціальним інститутом зі своїми регламентованими правилами, нормами, системою контролю й корекції тощо). Підтвердження нашого проміжного висновку знаходимо в тій самій праці: “Мовлення – це діяльність спілкування засобами мови; мовлення – це мова в дії, це форма існування свідомості для іншого, яка служить засобом спілкування з ним, і форма відображення дійсності, і форма існування мислення” [там само, с. 166]. Отже, розвивати діяльність спілкування означає розвивати мовлення.

Психологічні механізми розвитку мовлення в процесі спілкування розкрив Л. Виготський. Спираючись на положення, що з дитячого віку особистість “виходить” з конкретно-образним мисленням, психолог стверджує, що саме в підлітковому віці в людини остаточно формується словесно-логічне мислення, а цей вік збігається з навчанням в основній школі. Завдання цього періоду – розвиток мисленнєвих операцій узагальнення, систематизації, синтезу, і допомагає виконати це завдання слово як носій поняття. Підліток пізнає за допомогою слів – знаків понять – конкретну дійсність, розкриває у світі навколо себе сутнісні зв’язки й закономірності; “мислити словами – означає долучатися своїм особистим мисленням до спільного мислення. Повна соціалізація мислення полягає у функції утворення понять” [29, с. 66]. Психолог стверджує, що в спілкуванні відбувається соціальне використання

мовлення як засобу спілкування; саме в спілкуванні здійснюється розуміння інших людей, розуміння оточення, розуміння соціального досвіду – так звершується і пізнання природи, і пізнання особистості. Школяр-підліток змушений частіше говорити вголос і в присутності інших людей – зовнішнє мовлення як засіб спілкування активно соціалізується, стає більш інтелектуальним, більш логічним; усвідомлюючи хід своїх і чужих думок у процесі мовленнєвого спілкування, дитина починає усвідомлювати власні думки й управляти їх ходом [29, с. 68, 96, 97]. Отже, під час навчання в основній школі у процесі організованого спілкування мовлення як засіб зв'язку, засіб організації колективної поведінки стає засобом мислення і всіх вищих психічних функцій, основним засобом побудови особистості.

Відповідно до висновків Л. Виготського, саме в підлітковому віці в процесі активного спілкування на основі співробітництва, що розвивається, у дитячому колективі виникає явище суперечки, яка стимулює дитину до узагальнення й систематизації власних думок; поява дискусії у спілкуванні приводить до того, що підліток уперше постає перед необхідністю обґрунтовувати, доводити, підтверджувати й перевіряти свою думку й думку співбесідника. Окрім того, мовлення як засіб спілкування спонукає дитину називати, пов'язувати зі словами свої внутрішні стани, узагальнюючи почуття [там само]. Так у спілкуванні реалізується формула, авторство якої приписують Сократу: “Заговори, щоб я тебе побачив”. Особистість, керована внутрішньою мотивацією й потребою, розкриває себе (свої емоції, почуття, думки, переконання, цінності тощо) і прагне “отримати” у відповідь особистісний портрет співрозмовника.

Наведені тези, на нашу думку, підтверджують той факт, що в процесі активного спілкування відбувається *реальний розвиток мовлення підлітка*. Проте не варто забувати, що розвиток мовлення учнів не має бути самоціллю. Уважаємо, що для особистості, яка перебуває в стадії активного становлення й розвитку у формативні роки, цінністю є і має бути сам процес спілкування й інша людина як суб'єкт спілкування з погляду взаємодії. У зазначеному сенсі

абсолютно погоджуємося з думкою Є. Рогова: “Спілкування постає як самостійна й специфічна форма активності суб’єкта. Її результат – ... стосунки з іншою людиною, іншими людьми. І мова йде не просто про дію, не просто про вплив одного суб’єкта на інший, а саме про взаємодію” [187, с. 162].

Мовленнєве спілкування й мовлення в процесі спілкування досліджує не лише психологія, а й, зокрема, мовленнєзнавство. Н. Формановська, розробляючи міждисциплінарний підхід до спілкування, описала цикл мовленнєзнавчих дисциплін, до якого зарахувала лінгвістичну теорію спілкування, функційну стилістику, прагмалінгвістику, культуру мовлення, соціолінгвістику, психолінгвістику, когнітивну лінгвістику, етнолінгвістику, лінгвокультурознавство, лінгвокраїнознавство, лінгвістику тексту та риторику. Авторка, покликаючись на Ю. Рождественського, який розробив дев’ять риторичних правил для мовця й сім риторичних правил для слухача [190, с. 89–114], сформулювала принципи й правила спілкування, ґрунтуючись на взаємопов’язаних і взаємозалежних постулатах: 1) орієнтування на співбесідника; 2) довіра до співбесідника, співробітництво з ним; 3) увага до співбесідника; 4) урахування резонансу в спілкуванні (на згоду зазвичай отримуємо згоду й навпаки); 5) дотримання ввічливості та дотримання правил мовленнєвого етикету; 6) оптимальний вплив на співбесідника; 7) обґрунтованість мовленнєвої поведінки з погляду складників комунікативної ситуації; 8) можливість вибору мовленнєвої поведінки та зміна стратегій і тактик у процесі спілкування; 9) наявність уявлень про варіанти мовленнєвої поведінки; 10) наявність уявлення про гнучкість моделей мовленнєвої поведінки; 11) володіння варіативністю мовних / мовленнєвих засобів; 12) уявлення про стандартизацію, стереотипізацію мовленнєвої поведінки й володіння стереотипами стилів, жанрів, мовленнєвих засобів; 13) уявлення про сценарність спілкування: схеми, сценарії, фрейми в ситуаціях і вміння їх використовувати [232, с. 58].

Чинна програма з української мови для основної школи [158] не передбачає спеціального розвитку діяльності спілкування в учнів.



Аналіз освітнього документу дає змогу стверджувати: 1) під час навчання української мови в школі учні мають засвоїти лише три навчальні теми стосовно діяльності спілкування в 5–6 кл., що, на наш погляд, замало; 2) у подальшому діяльність спілкування як така не передбачена для цілеспрямованої реалізації в навчальному процесі; 3) на вибіркових знаннях у дуже обмеженому об'ємі стосовно діяльності спілкування, засвоєних практично, ґрунтується формування мовних і мовленнєвих умінь школярів.

Крім того, наш педагогічний досвід засвідчує, що в процесі навчання української мови в основній школі спілкування учнів між собою та з учителем зводиться переважно до реалізації методу бесіди або ж здійснюється на уроках розвитку діалогічного мовлення, кількість яких надто обмежена. Звичайно, певна кількість учителів проводить на уроках української мови “Хвилинки діалогу”, “Діалогічні розминки” тощо, а також застосовує інтерактивний метод (прийоми, технології, стратегії) навчання, що підтверджується в численних публікаціях у фахових виданнях, але ми змушені констатувати, що на сьогодні інтерактивність – сутнісна ознака діяльності спілкування – не стала визначальною характеристикою сучасного уроку української мови.

З огляду на зазначене, а також урахувавши складність сформульованих Н. Формановською постулатів, нам видається малоімовірною можливість вивчення учнями в школі розроблених науковцем принципів і правил спілкування. Проте наукові поради Н. Формановської вважаємо важливими й корисними в контексті цілеспрямованого розвитку мовлення учнів у школі. Тому вчителям-словесникам варто ознайомитися з науковою спадщиною автора й розширювати й поглиблювати уявлення та знання школярів про правила спілкування від класу до класу, керуючись принципом дидактичної спіралі – синтезу лінійної й концентричної систем – у розташуванні навчального матеріалу, і вже на цих нових знаннях вибудовувати формування мовленнєвих і мовних умінь учнів.

У контексті розвитку мовлення учнів вважаємо доречним формувати в них уявлення про стратегії й тактики в процесі спілкування. За

Н. Формановською, стратегії пов'язані із загальним задумом кінцевої мети спілкування, а тактики складаються з конкретних мовленнєвих ходів згідно із загальною стратегією й реалізуються за допомогою різних мовленнєвих дій відповідно до експектації партнера (системи очікувань у міжособистісних стосунках). Автор наводить приклад тактик спілкування: тактика замовчування (вербальна реакція відсутня, але мовчання сповнене смислу – згода, відмова, уникнення відповіді, спантеличення партнера тощо); тактика евфемістичних вивертів (“*осетрина другої свіжості*”); тактика підміни очікуваної прямої відповіді (“– *Вона хороший журналіст? – Вона добре говорить*”). Інший приклад демонструє: стратегія застерегти партнера від чогось для нього небезпечного може бути здійснена за допомогою цілої низки тактичних ходів – указати на негативні наслідки можливого вчинку, на збитки, біди, конфлікти, пониження на службі, втрату роботи тощо. За твердженням науковця, володіння стратегіями й тактиками свідчить про компетентність мовця: “чим більше він компетентний у мові та мовленні, у застосуванні постулатів і правил спілкування, тим різноманітніші й гнучкіші його стратегії й тактики і тим успішніше домагається він своїх цілей” [206, с. 58]. Погоджуючись із наведеним висловленням, додамо: тим багатше мовець розвинений у сенсі мовленнєвих умінь і навичок, а також комунікативної компетентності.

Важливим є питання результативності / успішності спілкування. Авторський колектив праці “Обучение общению: методика школьной риторики” називає навчання успішному (ефективному) спілкуванню основною метою шкільної риторики й формулює дефініцію: “Ефективне спілкування – результативне спілкування, за якого реалізується комунікативний намір, розв’язується комунікативне завдання (інтенція) як практичного, так і духовного плану” [141, с. 13].

Аналізуючи й зіставляючи визначення понять “спілкування” та “комунікація”, автори посібника зазначають: “Підкреслимо, що в прийнятій концепції шкільної риторики ми говоримо не про вплив, а про взаємодію комунікантів. У цьому відмінність нашого курсу від деяких інших, у яких

спілкування розглядають як процес, спрямований в один бік, коли не враховуються інтереси, бажання отримувача інформації. Іноді вплив може бути спрямований на досягнення завдання спілкування будь-якими способами, зокрема неприпустимими з погляду моралі, наприклад, приховуванням важливих відомостей, обманом” [141, с. 40]. Загалом погоджуючись, що спілкування передовсім передбачає взаємодію суб’єктів, їхню співдіяльність і співробітництво, зауважимо, що вчені ігнорують одну з провідних функцій спілкування – функцію впливу, натомість акцентують увагу на неприпустимих способах і засобах впливу. І в психології, і в мовленнєзнавстві визнано, що спілкування в усіх випадках є процесом взаємовпливу, яке “може бути більшим чи меншим, прихованим чи прямим, позитивним чи негативним”, і сила його “залежить від духовного багатства особистості, а також від особистих якостей людини” [163, с. 122]. До того ж залишається невирішеним питання: яким чином підтримувати взаємодію у спілкуванні комунікантів у випадку розбіжностей у їхніх намірах або коли важко чи неможливо врахувати інтереси обох сторін.

На нашу думку, більш вдале визначення спілкування з погляду результативності сформулював О. Чувакін: “Критерії риторичного в комунікативній моделі риторики зосереджені у сфері ефективною (дієвою, результативною) комунікації, коли своєї мети досягає лише мовець (оратор) з можливим збитком для слухача (аудиторії), або комунікації оптимальною, коли досягнення мети мовцем поєднується зі сприятливими для слухача (аудиторії) наслідками або, більш того, з досягненням ним (нею) своїх власних цілей” [185, с. 461]. Учений пише про феномен риторичної комунікації, а не комунікації на противагу спілкуванню, комунікації, під якою розуміємо спілкування: “Ми обираємо розуміння риторики як інтегральної науки про мовленнєву комунікацію, яка є цілеспрямованою по суті, дієвою за засобами, ефективною за результатами, оптимальною за характером (риторична комунікація)” [там само].

Ми використовуємо підхід О. Чувакіна й вибудовуємо формування

риторичної компетентності, залучаючи учнів до доцільної мовленнєвої діяльності в *ефективному* й *оптимальному спілкуванні*, у процесі якого з погляду розвитку особистості, за Є. Роговим, діалектично поєднуються дві суперечливі тенденції: з одного боку, особистість залучається до життя суспільства, засвоює досвід, накопичений людством, а з іншого – відбувається її виокремлення [187]. Адже саме в підлітковому віці відбувається самоідентифікація, самовизначення дитини, вияв її “Я-актуального”, чому допомагає спілкування з оточенням, яке сприяє розвитку всіх психічних сфер особистості, зокрема, і мовлення.

## **2.2. Педагогічні основи дослідження**

Процес формування риторичної компетентності базується на певних педагогічних чинниках, які, ґрунтуючись на виявлених психологічних особливостях, відіграють провідну роль у дослідженні. Якщо психологія розглядає індивідуальні, вікові особливості й закономірності розвитку й поведінки людей, які постають передумовою для визначення способів і засобів навчання й виховання, то педагогіка, за О. Нестеровою, вивчає сутність процесу навчання й виховання, розробляє теорії й технології навчання й виховання, визначає їхні принципи, зміст, форми та методи [109, с. 5]. Простежимо дію педагогічних чинників і їх вплив на процес експериментальної роботи.

### **2.2.1. Взаємодія навчання, розвитку й виховання в процесі шкільної мовної освіти**

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях [16; 32; 52; 66; 86; 105; 106; 148; 160; 161; 199; 220; 243] пильну увагу приділяють розгляду новітніх аспектів освіти, осмислення яких постає об’єктом і предметом педагогіки.

Сучасна педагогіка посідає особливе місце в системі наук про людину, розв’язуючи питання її виховання, навчання, освіти й розвитку на різних етапах життя в різноманітних умовах соціально-економічного й науково-технічного

розвитку суспільства, яке постійно висуває нові завдання в галузі освіти. Особливістю об'єкта й предмета педагогіки, на думку Л. Бондарчук, є те, що в центрі її уваги перебуває, по-перше, процес формування високогуманістичних взаємин педагога та учнів, які включають взаємну довіру, повагу, розумну вимогливість, турботу про гармонійний розвиток кожного з урахуванням індивідуальності, по-друге, організація освітнього процесу, спроможного забезпечити творче засвоєння соціального досвіду й сучасної культури з основних видів діяльності, розвиток творчої особистості [17, с. 85].

Із метою уникнення різночитань стосовно ключових фахових понять розглянемо понятійно-термінологічний апарат педагогічної теорії та практики, що містить понад тисячу найменувань, основними з яких є “освіта”, “навчання”, “виховання”, “розвиток”, “педагогічний процес”, “навчальна діяльність”, – ці поняття становлять верхівку основних категорій педагогіки.

*Освіта* як основна категорія педагогіки (одна з найширших) є процесом і результатом оволодіння особистістю певною системою наукових знань, умінь, навичок, формування на їхній основі світогляду, якостей особистості, розвитку її творчого потенціалу, гуманних міжособистісних і суспільних відносин, морально-естетичної культури, що в сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості. Освіта як процес, спеціально спрямована й контрольована частина соціалізації має відповідати сучасному рівню людської цивілізації й досягнень науково-технічного прогресу й забезпечувати освітній результат – освіченість як максимально високий рівень розуміння людиною світу, життя, людей, суспільства, духовних цінностей, себе й свого місця у світі, забезпечений стійкою мотивацією та потребою до творчості, до неперервного самовдосконалення [17, с. 86; 53, с. 614; 73, с. 220; 102; 196, с. 11; 215, с. 88; 244, с. 11].

В. Оконь підкреслював, що “давати людині освіту – це те ж, що змінювати її, перетворювати, розвивати її особистість” [146, с. 61]; слова “хтось має освіту” неправильні, стверджував педагог, адже “освіту не можна мати, ... можна і треба бути освіченою людиною” [там само]. А феномен освіченості, на

думку В. Краєвського та І. Лернера, варто розглядати як високий рівень засвоєння соціального досвіду, який складається з чотирьох елементів змісту: 1) знань про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності, які втілюються разом зі знаннями, вміннями й навичками особистості; 3) досвіду творчої діяльності; 4) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, яка стала об'єктом чи засобом діяльності [218, с. 146–147].

Цілком погоджуючись із думкою С. Гончаренка, що освіта, виконуючи людинотворчу, технологічну та гуманістичну функції, які органічно пов'язані з функціями навчання – освітньою, розвивальною, виховною, – є спеціальною сферою соціального життя, унікальною системою, своєрідним соціокультурним феноменом [53, с. 614–615], уважатимемо категорії “навчання”, “розвиток”, “виховання”, “навчальна діяльність” підпорядкованими категорії “освіта”.

Під *навчанням* у педагогіці розуміють головний шлях набуття освіти, процес керівництва пізнавальною діяльністю учнів, засвоєнням ними знань, умінь і навичок [244, с. 12]; цілеспрямований процес двобічної діяльності педагога й учнів щодо засвоєння знань, умінь і навичок з окремих наук і їх комплексів, сфер навколишнього світу й життя, видів діяльності й поведінки з урахуванням вимог сучасності [17, с. 86; 73, с. 220; 215, с. 89]; двобічний процес, у якому беруть участь як той, хто навчає (викладання), так і той, хто навчається (учіння), у їхній спільній діяльності [1, с. 168; 136]. Наведені тлумачення свідчать, що навчання вужче, ніж освіта, це лише шлях набуття освіти, у процесі якого спільно діють педагог і дитина, і зміст їхньої діяльності полягає в трансляванні / засвоєнні знань, умінь, навичок і способів діяльності. При цьому учіння – діяльність учня – є провідним у навчанні, як зазначав В. Оконь, адже “це процес, у ході якого на основі досвіду, пізнання і вправ виникають нові форми поведінки й діяльності або змінюються раніше набуті” [146, с. 60]. На думку дидактика, завдяки учінню людина є людиною, тому що воно – джерел змін, що відбуваються в ній: “за допомогою учіння здійснюється її розвиток, підготовка до життя та вростання в культуру” [там само].

Ми розглядали феномен розвитку в контексті психологічної теорії становлення особистості людини. *Розвиток* як категорія педагогіки – це: “складний процес змін індивіда від меншого до більшого, від простого до складного, від недосконалого до досконалого; рух по висхідній траєкторії (спіралі) від попереднього якісного стану до нового” [196, с. 12]; “об’єктивний процес внутрішніх, послідовних кількісних і якісних змін фізичних і духовних сил людини” [109, с. 14]; “цілісний, надзвичайно складний і суперечливий процес, який виявляється в якісних змінах в особистості людини, які відбуваються протягом усього життя, але найбільш інтенсивно – у дитячому та юнацькому віці” [17, с. 86]; “добре організований процес функційного вдосконалення розумової й фізичної діяльності людей відповідно до вимог їх діяльності й умов життя, подальшого формування особистості людини в ході її навчання, виховання й соціалізації” [73, с. 220]. Отже, розвиток, із погляду педагогіки, полягає в якісних функційних змінах в особистості, і його можна й необхідно цілеспрямовано організовувати в процесі навчання, виховання й соціалізації в школі, адже він спрямовує формування особистості, сприяє становленню особистості.

О. Нестерова, проаналізувавши розуміння різними вченими співвідношення навчання й розвитку, зазначила, що процес розвитку дитини не збігається з процесом навчання, а йде слідом за ним, тому в дидактиці виокремлюють два рівні розвитку: 1) рівень актуального розвитку, який визначається в ході самостійного вирішення дитиною інтелектуальних задач; 2) зону найближчого розвитку, яка виявляється під час вирішення задач разом із дорослими [109, с. 16]. Погоджуючись із дослідницею, зауважимо: оскільки учіння є провідною діяльністю в навчанні, педагог, здійснюючи професійну діяльність, має спиратися на рівень актуального розвитку особистості дитини, але метою педагогічного впливу вважати зону найближчого розвитку учня – реалізовувати розвивальний вплив у навчанні.

*Виховання* – основну категорію педагогіки – розглядають у кількох значеннях:

- 1) у широкому соціальному – як соціальний процес: вплив суспільства й соціального середовища на людину загалом (ототожнення із соціалізацією) [196, с. 12]; забезпечення життєвої наступності між старшим і молодшим поколіннями; засвоєння й подальший розвиток молодшими поколіннями соціального досвіду; об'єктивне явище, постійну й “доконечну” функцію суспільства [244, с. 8];
- 2) у широкому педагогічному – як педагогічний процес: педагогічний компонент соціалізації, цілеспрямований вплив на дитину виховними інститутами суспільства [196, с. 12]; цілеспрямоване, організоване формування стійких поглядів на дійсність і життя в суспільстві [73, с. 220], на життєдіяльність і життєздійснення; систему способів педагогічного керування розвитком виховуваних, комплекс виховних впливів [244, с. 9];
- 3) у вузькому педагогічному – як спеціально організований процес виховання особистісних якостей людини: формування мотивів поведінки та доступних для дитини певного віку форм поведінки, які б відповідали вимогам соціального оточення й діяльності [73, с. 220; 109, с. 38].

*Навчальний процес (процес навчання)* є однією з провідних категорій педагогіки, і його розуміють, зазначав М. Ярмаченко, як специфічну форму пізнання об'єктивної дійсності, як навчально-пізнавальний процес, завдяки якому учні оволодівають системою знань з основ наук і розвивають свої пізнавальні здібності, рухаючись від незнання до знання, від поверхневого, неповного й неточного знання до знань більш повних, глибоких і точних [244]. Л. Бондарчук окреслила специфічні особливості процесу навчання: 1) педагог здійснює керівництво навчанням; 2) джерелами знань є навчальний матеріал, книжки, засоби масової інформації тощо; 3) учні вивчають об'єктивний світ у пізаному, узагальненому й систематизованому вигляді, сприймають знання в словесно-логічній формі, а чуттєве сприймання відіграє допоміжну роль; 4) практика – засіб удосконалення знань і джерело нових знань; 5) у єдності з навчанням і на його основі формуються світогляд і моральні принципи учнів, відбувається психічний розвиток; 6) теорія пізнання визначає сутність



навчання, його виховний характер [17, с. 112].

Означаючи процес навчання як упорядкований у часі хід подій, який включає дії вчителів та учнів, спрямовані відповідними цілями і змістом, а також ураховує такі умови й засоби навчання, які слугують прояву бажаних змін в учнях, В. Оконь наголошує на особливій відповідальності вчителів за керівництво цим процесом, оскільки, на думку дидактика, навчання може привести як до бажаних, так і небажаних змін в особистості учнів [146, с. 142].

Зміст поняття “навчальний процес” логічно розкривається через категорію “навчальна діяльність”, яку в “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” витлумачено так: “Навчальна діяльність – діяльність, спрямована на опанування глибоких системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій та їх адекватного і творчого застосування в різноманітних ситуаціях. Має на меті оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Навчальна діяльність відповідно може розглядатися як специфічний вид діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб’єкта – удосконалення, розвиток його ключових компетентностей, набуття ним соціального досвіду” [210, с. 166].

Аналіз наведених тлумачень дає змогу узагальнити: педагогічна категорія “навчання” органічно вплетена в навчальний процес, саме навчання – синтез навчальної діяльності педагога й учнів як суб’єктів – постає ключовою діяльністю в навчальному процесі в школі. Тому, на нашу думку, провідною метою й результатом процесу навчання в школі є знання, уміння, навички й набір компетентностей учнів як складників соціального досвіду. Спрямовуючи й організовуючи навчальний процес, педагоги не мають змоги виховувати дітей у широкому соціальному значенні. Проте сучасний учитель зобов’язаний у ході реалізації педагогічних впливів у навчальному процесі здійснювати виховання школярів у широкому педагогічному й вузькому педагогічному значеннях – виховувати окремі якості особистості, формувати погляди й переконання, мотиви й форми поведінки, прищеплювати цінності, сприяти формуванню ціннісних орієнтацій, здійснювати педагогічний супровід самовиховання учнів.

Зважаючи на те, що освіта – категорія ширша й глибша, ніж навчання, зіставимо поняття “процес навчання української мови в школі” та “шкільна мовна освіта”, з метою уточнити їхній зміст, що важливо для дослідження.

Державна система навчання й виховання ґрунтується на сучасних педагогічних концепціях і висуває вимоги до змісту освіти, визначені генеральною метою формування людини. Свою керівну роль держава реалізує за допомогою законів, нормативних актів, інших документів, які спрямовують процеси освіти й виховання. Визначальна роль серед них належить Державному стандарту. Цей документ є відображенням у згорнутому вигляді державно затверджених нормативних положень системи освіти для визначення мінімальних вимог суспільства до освітньої підготовки учнів.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2004 р.) визначав, що зміст базової і повної середньої освіти створює передумови для надання навчанням українознавчої спрямованості, що безпосередньо забезпечується вивченням української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва тощо. На противагу цьому, у чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) зазначено, що “визначальним для системи вітчизняної загальної середньої освіти є українознавче спрямування всіх освітніх галузей” [48]. Виходячи з цього, питання здобуття шкільною молоддю мовної освіти набуває значної ваги, адже “основна мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності” [225, с. 32], а пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі є “забезпечення інтенсивного мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів. Володіння українською мовою, вміння спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини

практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу” [225, с. 33].

Говорячи про навчання мови в школі, потрібно, на нашу думку, мати на увазі саме *шкільну мовну освіту*, яка, за М. Вашуленком, повинна бути спрямована на “формування мовної особистості, яка знає і шанує державну мову, вільно розмовляє мовою своїх предків, родини” [53, с. 514], а провідною метою її “є мовленнєвий розвиток школярів” [там само]. Наше переконання ґрунтується на таких тезах:

- 1) мовна освіта, за визначенням Е. Азімова та А. Щукіна, є процесом і системою організації навчання мови [1, с. 364], відповідно, навчання мови є складником мовної освіти;
- 2) Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти “Мови і літератури” називає не навчальною, а освітньою галуззю й орієнтує на повноцінне засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти – мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної (стратегічної) [48];
- 3) змістовий комплекс “мета – результат” навчання української мови в школі відповідно до нормативних документів виходить далеко за межі формування в учнів мовних і мовленнєвих умінь, навичок і компетентностей, зачіпаючи глибокі особистісні сфери третинного соціального рівня особистості (національну свідомість, багатство духовного світу, цілісність світоглядних уявлень, загальнолюдські ціннісні орієнтири, залучення до культурних надбань народу й людства тощо), що відповідає смислового наповненню поняття “освіта”;
- 4) автори підручника “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах”, спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [57], розробили концептуальні засади навчання української мови й фактично розкрили питання, що передбачає мовна освіта в Україні [98, с. 10–11]; М. Пентилюк і Т. Окуневич як одне із завдань методики навчання української мови в школі визначили необхідність окреслення “цілей, специфіки, змісту й обсягу курсу української мови у різних типах

навчальних закладів і на різних етапах мовної освіти” [168, с. 7]; ми не вважаємо це обмовками вчених-методистів, адже процес навчання української мови в школі передбачає не лише спільну діяльність учителів-словесників та учнів на уроках, а й реалізацію широкого кола завдань позакласної й науково-дослідної роботи з навчального предмета, а також використання потужного потенціалу педагогічного спілкування всіх учасників освітнього процесу, що особливо важливо для нашого дослідження.

Отже, розгортаючи діяльність із формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови, маємо на увазі шкільну мовну освіту, акцентуємо увагу передусім на навчанні школярів з метою формування в них комплексу мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Не применшуючи ролі виховання й розвитку в навчальному процесі, спираємося на актуальний розвиток дітей й одночасно розвиваємо в них психічні процеси (зокрема й насамперед мовлення як психічний пізнавальний процес), якості емоційно-вольової та мотиваційної сфер, здібності, а також приділяємо увагу реалізації виховного потенціалу української мови, виховуючи окремі якості особистості, формуючи цінності й ціннісні орієнтації, погляди й переконання, навички та звички поведінки.

Наш педагогічний досвід дає змогу стверджувати: якісна (ефективна, оптимальна, результативна) діяльність учителя щодо навчання учнів відповідно до сучасних вимог – головне завдання педагога, який у процесі здійснення професійних дій повинен реалізовувати навчальну функцію як провідну (навчати), одночасно розвиваючи й виховуючи учнів (зауважимо, “розвивати” й “виховувати” – необхідні, проте додаткові дії).

### **2.2.2. Суб’єкт-суб’єктний принцип взаємодії учасників освітнього процесу**

Терміни “суб’єкт”, “суб’єктний”, “суб’єктивний”, “суб’єктивація” нині входять до складу активного педагогічного дискурсу. Зокрема, аксіомою

вважають тезу, що і вчитель, і учні є суб'єктами навчального процесу, з іншого боку, учитель – суб'єкт педагогічного впливу – спрямовує свої дії на учня – об'єкта прикладання педагогічних зусиль. Отже, іманентною ознакою навчального процесу – цілеспрямованої узгодженої взаємодії вчителя й учнів як суб'єктів навчальної діяльності на шляху до досягнення дидактичної мети – є *суб'єкт-суб'єктні взаємини* його учасників (при цьому неможливо виключати наявність у процесі навчання суб'єкт-об'єктних відносин у випадку необхідності виконання дітьми певних педагогічних вимог).

Проте М. Гусаковський наголошує на наявності в сучасній системі освіти суперечності: “З одного боку, суб'єктивність, наявність учня як суб'єкта в освіті постулюється сучасним педагогічним мисленням, проголошується фактом реальності ... . З іншого боку, суб'єктивність оголошується предметом педагогічного бажання / цілі. Суб'єктивність оголошується вищою педагогічною цінністю, таким собі необговорюваним педагогічним апріорі” [226, с. 53]. Наш педагогічний досвід дає підстави погодитися з наведеним твердженням, адже необхідність установа суб'єкт-суб'єктних взаємин у педагогічному процесі часто перетворюється на декларативне гасло і є лише предметом педагогічних очікувань. І все ж у сучасній системі освіти відбувається практичне запровадження особистісно орієнтованого підходу та рефлексійної моделі освіти, тому дослідження парадигми суб'єктності є надзвичайно актуальною проблемою.

Поняття “*суб'єкт*” багатозначне, і, відповідно до тлумачень “Словника української мови”, суб'єктом може бути не лише людина (наприклад: юридичним суб'єктом, носієм прав та обов'язків може бути організація; логічним суб'єктом є предмет судження; граматичним суб'єктом є підмет), а суб'єктність можна розглядати лише в логічному та граматичному сенсах [208, с. 814–815]. Проте в сучасній педагогічній традиції термін “суб'єкт” наділений здебільшого психологічним змістом і розглядається як носій суб'єктивного (психіки, індивідуальної чи суспільної свідомості), як активний індивід [171, с. 144–145]. Погоджуючись із цим, розглянемо суб'єктність як філософську

категорію, як характеристику пізнання й практичної діяльності людини.

Суб'єкт – це істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності [208, с. 814]; це людина, яка вступає в контакт зі світом, змінює предметну обстановку свого буття й саму себе в процесі розв'язання практичних і духовно-теоретичних задач [212, с. 884–885] (у гносеологічному смислі під суб'єктом розуміють індивіда чи соціальну групу, що володіє свідомістю й волею, активно діє та пізнає [231, с. 546]).

Філософське тлумачення понять “суб'єкт” і “суб'єктність” корелюється з концептуальними категоріями особистісно орієнтованого підходу “суб'єктний досвід життєдіяльності”, “окультурення суб'єктного досвіду життєдіяльності”, “досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії” (І. Бех, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський, І. Якиманська [53, с. 626–627; 197, с. 106–111; 242]). Наприклад, у дидактичній ситуації в процесі навчальної комунікації як суб'єкт-суб'єктної взаємодії учні (кожний окремо чи клас як соціальна група), наділені свідомістю й волею, активно пізнають, вирішують духовно-теоретичні задачі, ґрунтуючись на *суб'єктному досвіді життєдіяльності* (суб'єктність – самість, яка для себе є абсолютна сутність (Гегель [31]): “суб'єктний – притаманний суб'єкту” [171, с. 145]). Педагог, зі свого боку, здійснює навчально-виховний вплив, *“окультурюючи” суб'єктний досвід життєдіяльності* школярів. А процес навчальної комунікації розгортається завдяки навчальним текстам (на текстовій основі), вибудовуючись на суб'єкт-суб'єктному ґрунті. Тому проблема дослідження суб'єктності в текстових структурах є не лише лінгвістичною (лінгвостилістичною), а “проростає” в проблемному полі дидактики.

Навчальний текст як лінгвістичну та дидактичну категорію досліджували Є. Александров, О. Біляєв, Н. Болотнова, Н. Голуб, Л. Добраєв, І. Лернер, Ю. Сватко та ін. Дефініцію навчального тексту зведемо до такого визначення (за Є. Александровим): “Навчальний текст – це текст, який є результатом навчальних дій і взаємодій; це текст, який проектується, створюється, аналізується, коментується з освітніми цілями суб'єктами навчального процесу” [4, с. 181]. Серед описаних Н. Голуб чотирьох груп навчальних

текстів зосередимо увагу на текстах, створених індивідуально вчителями, які, безумовно, є прецедентними, оскільки мають пізнавальне й емоційне значення для особистості [38, с. 119], і виконують функції інформування, соціокультурного розвитку учнів, формування їхнього соціокультурного досвіду, мотивування, стимулювання навчально-виховної діяльності [4, с. 181].

Із метою інформування й транслявання учням знання як соціального досвіду в процесі дидактичної комунікації вчителі створюють навчальні тексти в науковому стилі та науково-популярному підстилі наукового стилю. У таких текстах суб'єктність, на думку М. Котюрової, розглядають через “образ автора”, “людський чинник” у процесі текстотворення, як “привнесення рефлексійно-особистісних моментів в процес творчого осмислення позамовної дійсності та відображення її в мовленні” [213, с. 519]. А своє вираження суб'єктність знаходить у ціннісних орієнтаціях, у поглядах, ідеалах переконаннях педагога тощо [там само, с. 520].

Розглянемо *риторичний аспект* суб'єктності й суб'єкт-суб'єктних взаємин. Навчальні тексти функціують у навчальному процесі в межах активної дидактичної комунікації, тому мають риторичний смисл, адже “риторичне” має розглядатися як мовленнева практика (Р. Лахманн [78, с. 6]). Суб'єктність створених учителями навчальних текстів, звернених до учнів – суб'єктів навчальної діяльності, уважаємо риторичною ознакою, яка може бути розглянута через призму основних категорій риторики – етосу, пафосу й логосу: 1) авторська особистісна позиція як рефлексійність є проявом у процесі текстотворення етосу педагога; 2) навчальний текст є адресним, отже, зверненим до особистості учня (індивідуальний адресат) чи класу (колективний адресат) як суб'єкта навчального процесу, тому апелює до індивідуального етосу окремого слухача або до колективного етосу аудиторії; 3) функційна реалізація навчального тексту відбувається через утілення пафосу вчителя – здійснити педагогічний вплив на учнів в актуальній ситуації навчальної комунікації чи педагогічного спілкування; 4) педагог як риторична особистість використовує вербальні й невербальні риторичні засоби з метою реалізації

пафосу (функцій навчального тексту) на умовах етосу (власної суб'єктності та суб'єктності учнів) у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії – здійснюється риторичний логос у мовленні вчителя, унаслідок чого відбувається зближення етосів всіх учасників процесу; 5) учні сприймають пафос учителя – реалізуються функції навчального тексту в суб'єктній свідомості аудиторії школярів (формула наведена за Ю. Рождественським [189]).

У наведеній формулі активним транслятором власного етосу в продукуванні навчального тексту постає вчитель. Проте в суб'єкт-суб'єктній взаємодії учень також є активним суб'єктом, отже, продукує навчальний текст, під яким у зазначеному контексті варто розуміти будь-який текст, що “проектуються, створюється, трансформується, пристосовується, аналізується, коментується з певною освітньою метою” [38, с. 118]. Зауважимо, у навчальному процесі лише тоді буде реально реалізований принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, коли педагог створюватиме умови для вияву / прояву дітьми власної суб'єктності в мовленні, цілеспрямовано стимулюватиме їх до цього саме в навчальній комунікації. І мова йде не лише про реалізацію питально-відповідної форми в ході використання методу бесіди на уроці та про коментування учнями своїх дій, наприклад, у процесі використання методу пробних вправ (попереджувальних, коментованих, пояснювальних). Реальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчанні неможлива без фактичної реалізації принципу опори на суб'єктний досвід життєдіяльності учнів, що зумовлено вимогами особистісно орієнтованого підходу.

У словниках подано такі тлумачення поняття “досвід”:

- сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці; уся сукупність чуттєвих сприйнять, що набувається в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою й становить основу всіх знань про матеріальний світ [206, с. 382];
- сукупність практично засвоєних знань, навичок або умінь; отримання внаслідок активної практичної взаємодії із зовнішнім світом відображення у свідомості законів цього світу й суспільної практики [35, с. 292];



- засноване на практиці емпіричне пізнання дійсності, єдність умінь і знань; сформована в процесі діяльності, навчання, виховання якості особистості, що узагальнює знання, навички, уміння та звички [171, с. 82];
- реальна подія, що сталася раніше або та, що відбувається в певний момент часу в житті людини; сукупність накопичених людиною знань, уявлень, умінь і навичок, що зберігаються в її пам'яті; загальна сума різноманітних знань, умінь і навичок, набутих людиною в процесі життя [108, с. 258].

Виходячи з наведених тлумачень, підкреслюємо: *досвід особистості* складається із наявних уявлень, знань, умінь, навичок, звичок, сукупності чуттєвих сприйнять, набутих раніше в процесі життєдіяльності – у практичній діяльності, в активній взаємодії з матеріальним і соціальним світом, у процесі пізнання, навчання й виховання, і кожна з цих діяльностей складається з окремих актів і подій, що вже відбулися або відбуваються в актуальний момент життя. Цей індивідуальний досвід особистості ми вважаємо суб'єктивним досвідом життєдіяльності, ґрунтуючись на висновках М. Полані. Учений писав: “Я можу говорити про факти, знання, докази, реальність тощо лише в контексті моєї ситуаційної залученості, адже остання якраз і складається з мого пошуку фактів, знання, доказів, реальності тощо як чогось, що зв'язує мене . Але всі ці факти, знання тощо є, власне кажучи, позначеннями для прив'язки орієнтирів, які застосовані настільки, наскільки я прив'язаний до них. Поза цим вони не мають сенсу” [173, с. 303]. Екстраполюючи сказане автором на феномен суб'єктивного досвіду життєдіяльності, зауважимо: якщо особистість як активний суб'єкт у кожній окремій ситуації життєдіяльності переживає залученість у процес пошуку знань, умінь, чуттєвих сприймань у практичній діяльності, взаємодії зі світом, пізнанні, навчанні, вихованні, то все, що вона отримала, є її суб'єктивним надбанням – досвідом. З іншого боку, Дж. Локк стверджував, що на досвіді ґрунтується все знання особистості, від нього врешті воно бере початок: “Звернення до досвіду ... це єдиний, який я зумів відкрити, шлях, яким ідеї речей проникають у розум. ... Я можу говорити лише про те, що знаходжу в собі самому” [85, с. 68], – такі знання ми вважаємо суб'єктивними й розглядаємо

як складник суб'єктного досвіду життєдіяльності [134].

Саме в суб'єкт-суб'єктній навчальній комунікації відбувається обмін суб'єктними знаннями й суб'єктним досвідом, механізм чого описав Дж. Локк: знання особистості ґрунтується на пізнанні, спостереженні й досвіді, і у випадку нестачі знань людина отримує їх зі слів інших людей як свідчення, що ґрунтуються на їхніх спостереженнях і досвіді; “Збіг досвіду інших людей з нашим досвідом викликає впевненість, яка наближається до знання” [85, с. 321, 324]. Опис подібного механізму, який поєднує мовлення, індивідуальний досвід, суспільний досвід і феномен знання, знаходимо в спадщині С. Рубінштейна: “Завдяки мовленню й через мовлення індивідуальна свідомість кожної людини, не обмежуючись особистим досвідом, власними спостереженнями, живиться та збагачується результатами суспільного досвіду; спостереження й знання всіх людей стають або можуть завдяки мовленню стати надбанням кожного” [192, с. 454].

Результатом суб'єкт-суб'єктної взаємодії з опорою на суб'єктний досвід життєдіяльності постає утвердження самосвідомості особистості як продукту її розвитку. О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, С. Столін уважали, що завдяки самосвідомості людина отримує змогу досягнути минулий власний досвід і спрямувати свої здібності на здійснення планів, глибоко переосмислюючи життя й набуваючи життєвого досвіду [81, с. 308; 192, с. 746; 214, с. 274].

Як ми зазначили, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчальної комунікації неможлива без створення умов для **виявлення учнями власної суб'єктності**, і педагогам під час здійснення професійної діяльності варто цілеспрямовано розробляти й реалізовувати відповідні механізми самопредставлення й саморозкриття особистості школярів, головними з яких вважаємо такі:

1. Вагомий потенціал для виявлення учнями власної суб'єктності закладений в етапі “Актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду” сучасного уроку (під чуттєвим досвідом, за С. Рубінштейном, розуміємо єдине джерело пізнання, підґрунтя всього внутрішнього досвіду – іманентного продукту особистості

[192, с. 69–70]). Це особливо важливо усвідомлювати вчителям-словесникам, адже реалізація зазначеного етапу уроку свідчить про його особистісну орієнтацію (реалізується принцип опори на суб'єктний досвід життєдіяльності учнів), а також про дотримання екстралінгвістичного принципу навчання мови, який передбачає перманентне поєднання мовних одиниць із позамовною дійсністю. Зауважимо, не завжди в процесі навчання мови необхідно поєднувати матеріал уроку з наявними в учнів опорними знаннями, проте будь-який дидактичний зміст можна й треба поєднувати з їхнім чуттєвим досвідом: діти можуть пригадати й розказати про *події власного життя, свої дії* в певних ситуаціях, поділитися *емоціями й почуттями* у зв'язку з певними явищами дійсності, встановити *асоціації та причиново-наслідкові зв'язки* між явищами й подіями, висловити *оцінювальні судження* тощо.

2. Інтерактивність (*interaction – взаємодія*), за Л. Пироженко та О. Пометун, – здатність перебувати в діалозі, коли обидві сторони виступають суб'єктами, а навчальний процес відбувається в постійній активній взаємодії всіх учнів; це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [174; 175; 176]. Тому запровадження на уроках української мови інтерактивного методу навчання (прийомів, технік, стратегій) є реальною організацією дидактичної взаємодії на суб'єкт-суб'єктному ґрунті в системі “*учень – учень*”, адже інтерактивне навчання, на переконання М. Пентилюк і Т. Окуневич, забезпечує суб'єктивацію й оптимізацію навчального процесу [168], і ми обґрунтували позитивну роль і значення інтерактивного методу й групової роботи (елементів кооперативного навчання) у процесі здобуття шкільної мовної освіти [137; 138].
3. Етап “Підсумки уроку” передбачає активну рефлексію учнів – інтелектуальну артикульовану дію, у процесі якої дитина виявляє власне “Я” і потенційні зміни в ньому, що відбулися протягом уроку, критично осмислює власні розумові та практичні дії й оцінює, чи стали вони частиною суб'єктного досвіду, виявляє самосвідомість та особистісні

смишли (особистісне ставлення до об'єктів пізнання й до себе в ході пізнання) тощо. Правильно організована рефлексія обов'язково передбачає виявлення учнем власної суб'єктності й можлива лише на суб'єкт-суб'єктному ґрунті (*я усвідомив, я нарешті зрозумів, я був сьогодні активний, я працював не в повну силу через ..., тепер я вмю, я відчув, у мене виникло почуття, я незадоволений собою* тощо).

Запропоновані механізми не є чимось новим, вони часто трапляються в опублікованих у фахових журналах розробках уроків. Проте виникають сумніви, чи однаково серйозно ставляться автори публікацій до кожного етапу розроблених ними уроків, адже якщо вчителі й зазначають етапи “Актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду” і “Підсумки уроку. Рефлексія”, то майже ніколи не розписують їх, не висвітлюють їхній зміст, не вказують конкретні дії учасників дидактичної взаємодії.

Висвітливо ще два аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання, які в єдності містять у собі риторичний сенс: 1) учитель зобов'язаний виявляти суб'єктність учнів, тому що адекватне орієнтування в співбесідникові, на переконання О. Леонтєва, є фаховою потребою професії педагога, який без проникнення в особистість учня, без уміння скласти враження про його стан за зовнішньою поведінкою просто не може вважатися педагогом [80, с. 204]; 2) зворотною стороною першого аспекту є ще одна професійна необхідність учителя – це його здатність до “самоподачі” (*self-presentation*), адже, як зазначав психолог, “для успішності спілкування мало знати щось про співрозмовника: ураховуючи, що він теж моделює того, хто говорить, важливо дати йому потрібний для цього “матеріал”, тобто ... подати себе в потрібному плані” [там само, с. 206]. Обидва аспекти мають риторичний сенс: перший відповідає одному із законів сучасної риторики – закону моделювання аудиторії (потребі проектувати соціальний портрет аудиторії) [7, с. 22; 103, с. 83; 104, с. 95], другий стосується вимог до мовця стосовно його виступу перед аудиторією – мати вигляд і поводити себе так, щоб в очах слухачів його особистість виглядала потрібним чином, а не інакше. На нашу думку, подібну

модель мовленнєвої поведінки реалізує в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії й учень: так само, реагуючи на виявлену суб'єктність педагога, проникає в його особистість; так само “подає”, “самопрезентує” себе в мовленні, являє себе як “матеріал” для спостереження й сприймання з боку інших учасників процесу. Саме в такому обопільному особистісному суб'єкт-суб'єктному обміні відбувається проектування й здійснення передбачень та очікувань від спілкування – усі учасники дидактичної комунікації набувають *досвіду позитивної педагогічної взаємодії*, що є, за свідченням С. Сисоєвої та І. Якиманської, однією з концептуальних характеристик особистісно орієнтованого підходу [202; 242].

Ми двічі згадали термін “*суб'єктивація*”, під яким, на думку М. Гусаковського, варто розуміти особливого роду практики, унаслідок яких суб'єкт перебудовує сам себе [226, с. 63]. Також у підрозділі мова йшла про суб'єктивне як індивідуальну свідомість, про суб'єктність, самосвідомість і рефлексію особистості, її суб'єктний досвід життєдіяльності, знання, уміння й навички у складі суспільного досвіду – усі ці характеристики є складниками вищого, центрального соціального рівня особистості в процесі її становлення й самооформлення. Замість висновку зауважимо: реалізація суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії всіх учасників навчального процесу сприяє його суб'єктивації, наслідком чого є внутрішня перебудова (формування, розвиток) самої дидактичної взаємодії та всіх її суб'єктів. Допоки в педагогічному дискурсі не буде реального усвідомлення суб'єкт-суб'єктного принципу як іманентної ознаки навчального процесу, суб'єкт-суб'єктні відносини всіх його учасників залишаться декларативним гаслом і предметом педагогічних очікувань.

### **2.2.3. Роль і функції педагогічного спілкування**

Навчальна комунікація є невід'ємним і органічним складником ширшого, об'ємнішого процесу – феномену педагогічного спілкування, дослідженого в психології (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, Ю. Ємельянов,

С. Кондратьєва, В. Крисько, Є. Кузьмін, О. Леонтєв, Б. Ломов, О. Матюшкін, Л. Петровська, Л. Філонов та ін.), загальній педагогіці (І. Зязюн, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, Л. Нечепоренко, І. Риданова, В. Семиченко, В. Сухомлинський, Н. Тарасевич, Я. Щуркова та ін.), дидактиці й лінгводидактиці (Е. Азімов, О. Горошкіна, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Попова, О. Савченко, А. Щукін та ін.), мовленнєзнавстві та риториці (Л. Горбач, В. Грехнев, Н. Грудцина, А. Князьков, О. Котикова, Т. Ладиженська, А. Михальська, С. Мінеєва, Л. Туміна, Ю. Чудінов та ін.).

Звертаючись до наукової й методичної спадщини В. Сухомлинського, знаходимо міркування педагога про те, що процес навчання – це завжди спілкування, тому ставлення учнів до навчання визначається передусім ставленням учителя до них, його душевною теплотою й чутливістю, прикладом і переконанням (“Людяність учителя – шлях не лише до серця, але й до розуму дитини” [216, с. 39]). На думку автора, саме в підлітковому віці, на відміну від дитячого, у дитини виникає не лише прагнення до спілкування, духовної єдності із однолітками, а й тяжіння до інтелектуального спілкування зі старшими, потреба в спілкуванні з людьми, які старші, досвідченіші, розвиненіші [там само, с. 271, 336, 364]. Висновки В. Сухомлинського вважаємо слушними й виваженими і, оскільки школа є важливим місцем життєдіяльності підлітків, зауважимо: особистість у підлітковому віці прагне до спілкування з однокласниками й педагогами – до *педагогічного спілкування*.

Педагогічне спілкування охоплює не лише навчальну діяльність, а й усі сфери освітнього процесу в школі в широкому розумінні, які стосуються педагогів, учнів і батьків: позанавчальну діяльність, увесь спектр систематичних та епізодичних заходів позакласної роботи з навчального предмета, виховну роботу класного керівника, спілкування на перервах, телефонну комунікацію, листування з батьками тощо.

У фаховій літературі подано велику кількість тлумачень поняття “педагогічне спілкування”, і серед них ми виокремимо й проаналізуємо такі:

- у дефініції Е. Азімова та А. Щукіна педагогічне спілкування – “Взаємодія педагогів та учнів в процесі навчальної діяльності, професіональне за цілями й завданнями; спрямоване на підвищення в учнів мотивації оволодіння предметом, залучення їх до спільної пізнавальної діяльності, створення умов для формування умінь, що забезпечують володіння предметом, а також їх особистісний розвиток” [1, с. 192] – звужене та зведене до дидактичної комунікації в навчальному процесі, унаслідок якої вирішуються освітні й розвивальні завдання;
- у тлумаченні, поданому в “Словнику-довіднику з української лінгводидактики”, – “Система соціально-психологічної взаємодія між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності” [210, с. 182] – акцентовано увагу на наявності соціальних і психологічних аспектів взаємодії між педагогами й школярами, проте не акцентовано увагу на взаємних стосунках у системах “учитель – інші вчителі”, “учитель – батьки”;
- у дефініції в педагогічному мовленнєзнавстві – “Багатофункційна система, у якій педагог виступає як джерело інформації, як організатор колективної діяльності та взаємовідносин, при цьому він розвиває дітей, навчає їх і виховує” [163, с. 140–141] – підкреслено функції педагогічного спілкування щодо навчання, розвитку й виховання учнів у взаємодії, проте не звернено увагу на соціальні й психологічні умови та чинники, до того ж, на нашу думку, надто звужені ролі педагога й не врахована система взаємодій “учитель – учитель”, “учитель – батьки”.

За В. Кан-Каликом і Г. Ковальовим, педагогічне спілкування є категорією функційною. Виконуючи в педагогічній діяльності роль соціально-психологічного стрижня, педагогічне спілкування є функцією педагогічної професії, функцією педагога-професіонала. Тому виокремлюють професіональне педагогічне спілкування й непрофесіональне педагогічне спілкування:

- професіональне педагогічне спілкування – це “комунікативна взаємодія

педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків, забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, сприяє засвоєнню знань, становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини” [164, с. 91];

- професіональне педагогічне спілкування – “система прийомів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності та організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога й виховуваних; змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів з метою здійснення виховного впливу, а також цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії; педагог виступає тут як активатор цього процесу, він організовує його й керує ним” [63, с. 10];
- непрофесіональне педагогічне спілкування “породжує страх, невпевненість, спричиняє зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів, адже в них зменшується бажання думати й діяти самостійно. Виникає стійке негативне ставлення до вчителя й навчання, почуття пригніченості предметом” [164, с. 91–92].

Аналіз наведених дефініцій, які ми вважаємо найбільш повними й ґрунтовними, а також інших наукових джерел дає підстави окреслити такі концептуальні ознаки педагогічного спілкування: 1) орієнтування на встановлення контакту з учнями; 2) організація впливу педагога на учнів; 3) спрямованість на оптимізацію освітньої діяльності; 4) спрямованість на оптимізацію особистісних стосунків між учасниками педагогічного процесу; 5) спрямованість на встановлення сприятливого психологічного й емоційного клімату; 6) організація колективної діяльності та взаємовідносин; 7) створення оптимальних умов для правильного формування й розвитку особистості школярів; 8) забезпечення творчого характеру навчальної діяльності;



9) створення умов для максимального використання в навчальному процесі особистісних особливостей учителя. Педагогічне спілкування пов'язане з психічними процесами розуміння та сприймання людини людиною (людиною й колективом), взаємодії людей, а також з обміном не лише фактичною, але й емоційною інформацією; “за допомогою мовлення передаються накопичені людством знання, досвід практичної діяльності, моральні установки, культурні традиції” [141, с. 40].

Реалізація принципу організації навчальної комунікації на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є необхідною і в процесі педагогічного спілкування. Проте в науковій літературі вирізняють *функційно-рольове* педагогічне спілкування, для якого характерні такі ознаки: стандартизованість, регламентованість, раціональність, діловий характер, обмеженість вимогами рольової позиції, субординованість (ієрархічність), ігнорування й невияв особистісного ставлення педагога й учнів, спрямованість на реалізацію мети – забезпечення виконання певних дій [53, с. 651; 164, с. 93; 165, с. 140]. У функційно-рольовому педагогічному спілкуванні суб'єктом мовленнєвого впливу є вчитель, який регулює діяльність учнів за допомогою мовлення (спонукає до дій, впливає на прийняття рішень, на уявлення про світ і систему цінностей та переконань), а об'єктом – діти (відчувають на собі вплив з боку педагога), і аналіз мовленнєвого впливу, на думку О. Іссерс, зазвичай здійснюється саме з позицій суб'єкта (учителя) [62, с. 24]. Варто пам'ятати, що в багатогранній педагогічній діяльності обов'язково й неодноразово виникають ситуації, у яких виправданим є розгортання функційно-рольового педагогічного спілкування на суб'єкт-об'єктному ґрунті, наприклад: під час доведення до відома учнів певних вказівок до дій, у процесі інструктажу, використання методу вступних вправ, у разі виникнення окремих конфліктних ситуацій і дисциплінарних моментів тощо. Окрім описаних випадків, у педагогіці встановилася традиція реалізації в педагогічному спілкуванні суб'єкт-суб'єктного принципу – принципу його ефективної організації, для якого характерні особистісна орієнтація, рівність психологічних позицій співрозмовників, проникнення у світ

почуттів і переживань, готовність стати на позицію партнера, нестандартні прийоми спілкування, які є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя [53, с. 651; 63; 164, с. 93].

Стосовно орієнтації О. Леонт'єв виокремлював *соціально орієнтоване* педагогічне спілкування, у процесі якого організатор моделює особливості аудиторії, які є для неї суттєвими й могли б допомогти встановити з нею “зворотний зв’язок” [80, с. 206]. Наприклад, специфіка педагогічної діяльності передбачає спілкування вчителя з окремими особистостями (індивідуальна бесіда з учнем, розмова з колегою або мамою школяра тощо), проте частіше педагогові доводиться спілкуватися з дитячим колективом – масовою аудиторією (мала група, клас).

У педагогічній теорії та практиці не утвердився термін “соціально орієнтоване спілкування”, хоча ми вважаємо, що в процесі реалізації риторичного аспекту української мови логічно послуговуватися й ним. Натомість маємо *особистісно орієнтоване спілкування*, вибудовуючи яке, педагог зобов’язаний дотримуватися реалізації індивідуального підходу до вихованців – розмовляти з учнями в сукупності, виокремлюючи кожного в сукупній аудиторії.

Факт, що в педагогічному спілкуванні виокремлюють етапи (за Л. Туміною) *моделювання* педагогом майбутнього спілкування з класом, *організації* безпосереднього спілкування, *здійснення* спілкування, *управління* ним у педагогічному процесі, *аналізу* здійсненої системи спілкування, *моделювання* нової системи спілкування [163, с. 141], свідчить про наявність у теорії й практиці стійкої традиції проектувати процес педагогічного спілкування з метою реалізації його *функцій*, окреслених Н. Щурковою: вихідна функція відкриття партнера на спілкування (спілкування відбувається або ні); функція співучасті (транслявання одного “Я” іншому “Я”); функція піднесення (реалізація розвивального й формувального впливів, які сприяють сходженню учнів на вищі щаблі культури, суспільних відносин, духовного становлення) [165, с. 144–145].

Проте в реальності педагогічний процес складається з низки непередбачуваних, спонтанних педагогічних ситуацій, які, звичайно, можна прогнозувати, але неможливо з високим ступенем вірогідності спроектувати, змодельовати, спланувати. І майстерність учителя в педагогічному спілкуванні, на наше переконання, полягає в адекватному й оптимальному своєчасному ситуаційному реагуванні на всі обставини, що складаються, з метою реалізації окреслених вище функцій і виявляється в сукупності актів мовленнєвої поведінки (вербальних і невербальних засобах зовнішньої педагогічної техніки) відповідно до аспектів педагогічного спілкування:

- 1) перцептивного, який передбачає адекватне виявлення суб'єктності учнів; своєчасне миттєве розпізнавання потенційних ускладнень (педагогічна пильність і педагогічна інтуїція); дотримання спокою й виваженості в разі виникнення негативних реакцій, несподіваних бар'єрів; саморегуляція емоцій і почуттів, що виникають, на ґрунті здатності володіти собою та зберігати самоконтроль (доцільна реалізація внутрішньої педагогічної техніки); спрямованість на залагодження можливих конфліктів у різноманітних педагогічних ситуаціях;
- 2) інтерактивного, що має на меті підтримання емоційної стабільності; спрямованість на отримання необхідної зворотної реакції, зокрема, адекватних емоційних реакцій; демонстрацію розкнутості, щирості, комунікабельності (здатності легко вступати в мовленнєвий контакт); підготовку ґрунту для взаємодії; у будь-якому випадку спрямованість на взаємодію, співробітництво, оптимальний вихід із ситуації; демонстрування креативності (пропозиції оригінальних і несподіваних ідей, відходу від традиційних схем поведінки);
- 3) комунікативного – транслявання інформації про відповідальність за виникнення ситуації; підтримку готовності до взаємодії; демонстрування оптимізму; опору на позитивне в особистості дитини; демонстрування впевненості й вольових якостей; реалізацію виховного й розвивального впливів; демонстрування креативності (оригінального розв'язання

проблемної ситуації); оперативне орієнтування та швидке реагування в умовах, які постійно змінюються; здійснення постійного впливу; перманентне обрання адекватних комунікативних засобів; постійне усвідомлення й підтримки зворотного зв'язку.

На наше переконання, майстерність учителя саме в ситуаційному педагогічному спілкуванні, продемонстрована у випадках, що виникають непередбачувано й спонтанно, є запорукою формування та збагачення досвіду позитивної педагогічної взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Питання ефективності педагогічного спілкування важливе й актуальне. О. Когут зазначала: “До кожного вчителя слід шукати підхід, але не з мотивів корисливості, а з мотивів корисності. Шукати підхід до вчителя означає не що інше, як шукати порозуміння, щоб краще сприймати предмет, який відкриває тобі саме педагог. Тому спробуй поважати і цінувати будь-якого вчителя. І ні в якому разі не перенось антипатію до нього як до людини на предмет, який він викладає” [157, с. 128]. Автор утвердила думку: ефективність педагогічного спілкування виявляється в ставленні учня до педагога, яке екстраполюється на його ставлення до навчального предмета й навчання загалом. Проте, на наше переконання, педагогічне спілкування має бути цінністю саме по собі, отже, ступінь його цінності варто вимірювати тим, у якій мірі педагогічне спілкування стає особистісним смислом, упливаючи на формування смислоутворювальних мотивів особистості.

Ефективність педагогічного спілкування, на думку О. Котикової, великою мірою зумовлена очікуваннями вчителя щодо учнів, які, з одного боку, полегшують працю вчителя на уроці, а з іншого – нерідко сприяють його упередженому ставленню до них [53, с. 651]. Погоджуємося з думкою автора й додамо: аналогічно (якщо не більше) очікування школярів щодо педагога обумовлюють ефективність педагогічного спілкування, адже справджені очікування учнів – запорука ефективного педагогічного спілкування, у процесі якого виявляються реалізованими окреслені вище функції.

Окрім того, у педагогіці використовують термін “*оптимальне педагогічне*

спілкування”, під яким розуміють (за В. Грехневим, В. Кан-Каликом, Г. Ковальовим, О. Леонтьєвим, Л. Туміною) таке спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя [46; 63, с. 11; 163, с. 141]. Зауважимо, атрибутування педагогічного спілкування за ознакою “ефективність – оптимальність” не можна ототожнювати з аналогічною дією стосовно спілкування (за формулюванням О. Чувакіна, яке ми вважаємо особливо важливим для нашого дослідження): 1) ефективність педагогічного спілкування визначають за ступенем реалізації його функцій; 2) визначення педагогічного спілкування та оптимального педагогічного спілкування за змістом майже збігаються, але відрізняються словами “створює найкращі умови” (оптимальність позиціонована в контексті загальноприйнятого в українській мові тлумачення [19, с. 851]); отже, оптимальне педагогічне спілкування – це педагогічне спілкування, найкраще з можливих, яке найбільше відповідає умовам тощо; 3) кореляція змісту понять “ефективне спілкування” та “оптимальне спілкування” відбувається за ознакою адресації (вектора) реалізованої комунікативної мети вплинути на співбесідника (ефективне спілкування – одновекторний вплив, оптимальне спілкування – обопільний вплив, взаємовплив), відповідно, оптимальне спілкування – це ефективне спілкування обох його учасників).

В. Кан-Калик і Г. Ковальов розробили класифікацію психологічних типів спілкування за ознаками відображення людьми одне одного (складне – просте), взаємовідносин між ними (особистісне – рольове) та взаємозвернення (відкрите – закрите), описавши типи спілкування: діалогічне, довірче, рефлексійне (приховано діалогічне), альтруїстичне, маніпулятивне, псеводіалогічне, конформне, монологічне [63]. На полюсах класифікації розмістилися типи спілкування, які сприйняті в педагогіці в контексті теорії та практики

педагогічного спілкування: 1) монологічний тип співвідносять із функційно-рольовим педагогічним спілкуванням за суб'єкт-об'єктною ознакою; 2) діалогічний – з особистісно орієнтованим на суб'єкт суб'єктному ґрунті.

У підручнику “Педагогічна майстерність” подано принципи *діалогічного педагогічного спілкування*, яке за смислом наближається до риторичної проблематики:

- визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів;
- домінанта педагога на співрозмовників і взаємовплив поглядів;
- установка на відповідь партнера, якого цінують, приймають, визнають його особисту позицію у взаємодії;
- модальність висловлювання та персоніфікація повідомлення;
- поліфонія взаємодії й надання вчителем розвивальної допомоги;
- двоплановість позиції педагога в спілкуванні [164, с. 94–95].

На особливу увагу заслуговує розроблення авторами підручника питання контакту в педагогічному діалозі (особливого стану єднання педагога та учнів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії [там само, с. 96]), який досягається як психологічна згода за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію, яка приймається учнями в конкретній ситуації. Звертаючись до іншого, людина обирає один із трьох станів свого “Я” – позицію Батька, Дорослого чи Дитини, і спілкування за певними правилами (табл. 2.2.1).

*Таблиця 2.2.1*

**Правила спілкування відповідно до рольової позиції**  
(за концепцією Е. Берна)

<b>Батько</b>	<b>Дорослий</b>	<b>Дитина</b>
учить, спрямовує, оцінює, засуджує, схильний до нотацій, усе знає, усе розуміє, за все відповідає, від усіх вимагає, схильний до надмірної опіки	тверезо міркує, ретельно зважує, логічно аналізує, вільний від забобонів, догм, стереотипів, не піддається настроям, коректний, стриманий	нестримана, емоційна, схильна до протесту, творча, нелогічна, вільна від догм, імпульсивна, наївна, залежна

У підручнику доведено й детально описано, як суттєво змінюється контакт у педагогічному діалозі й характер діалогічного педагогічного

спілкування від обрання вчителем (зумисне чи ненавмисно, на короткий час чи протягом усєї діалогічної взаємодії) рольової позиції “Дорослий – Батько – Дитина”) з урахуванням, що учні теж інколи спроможні змінювати свої рольові позиції [164, с. 96–98]. Не ставлячи за мету аналізувати матеріал, підкреслимо: подібний підхід безпосередньо наближає діалогічне педагогічне спілкування до практики реалізації діалогічної концепції сучасної риторики [8; 21; 81; 99; 100; 103, с. 80–120; 104, с. 90–137; 183; 184; 189, с. 123–132; 190, с. 217–332]:

- 1) спроможність гнучко й ефективно змінювати рольові позиції в педагогічному діалозі сприятиме формуванню й розвитку в учителя здатності до узгодження етосів у спілкуванні з метою оптимальної реалізації риторичного пафосу мовлення й гармонізації взаємин;
- 2) майстерність у педагогічному діалозі сприятиме підвищенню якості риторичного діалогу, яка залежить від його інтенсивності (найменшої кількості необхідних і достатніх реплік), цілеспрямованості з погляду визначених етосом умов і принципової спрямованості на той чи той тип суспільного інтересу;
- 3) вільне орієнтування в рольових позиціях діалогу сприятиме:
  - формуванню вмінь організовувати різні типи діалогів (*діалог-унісон* з метою подання інформації, підтвердження відомостей, що визначають норми культури; *діалог-театр* із метою трансляції нового знання, формування намірів, прийняття рішення, приведення до дії, здійснення зовнішніх дій і дій у внутрішніх станах людини; *діалог-навчання* з метою приведення дитини до норми знання; *діалог-виховання* з метою стимулювання учнів до самооцінки свого духовного стану та вчинків; *діалог-пропаганда* з метою зміни поведінки школярів у процесі повідомлення їм нової інформації);
  - реалізації різних риторичних пафосів (*пафосу діловитості* – уміння зберігати дружні стосунки + проникливість як уміння ставити запитання + комунікабельність к уміння входити в діалог; *пафосу рішучості* – уміння заперечувати + стверджувати + приймати рішення);

*пафосу виховання* – повчання + формування навичок у навчанні та навичок життя, орієнтування в житті) [97, с. 39];

- 4) концептуальні положення діалогічного педагогічного спілкування відповідають постулатам сучасної риторики – теорії й майстерності доцільного, впливового, гармонізувального мовлення, першим законом якої є закон гармонізувального діалогу.

Отже, педагогічне спілкування, яке охоплює всі сфери педагогічної діяльності в широкому розумінні, є функційною характеристикою професії вчителя, має потужний потенціал у справі реалізації концептуальних положень сучасної освіти: суб'єкт-суб'єктного принципу педагогічної взаємодії, особистісної орієнтації освітнього процесу загалом і його окремих ланок, активного формування (становлення й розвитку) в освітній діяльності особистості школярів, постійного піднесення педагогічної творчості та педагогічної майстерності сучасних учителів (зокрема, внутрішньої й зовнішньої педагогічної техніки), навчання ефективного й оптимального мовлення, установлення гармонізувального діалогу між усіма сторонами педагогічного процесу. Виявлена смислова близькість діалогічного педагогічного спілкування із концептуальними положеннями сучасної риторики дає змогу зробити висновок: майстерність у педагогічному діалозі сприяє риторичній освіченості сучасного вчителя, з іншого боку, для досягнення майстерності в діалогічному педагогічному спілкуванні педагогові потрібна риторична освітня підготовка.

#### **2.2.4. Риторична підготовка у структурі педагогічної майстерності сучасного вчителя**

Поняття “педагогічна майстерність”, як свідчить Г. Селевко, на сьогодні не має загальноприйнятого тлумачення й достатньо чіткого розуміння ні в теорії, ні на практиці [196, с. 60]. У педагогіці майстерність учителя розглядають або як найвищий рівень педагогічної діяльності, характеризуючи якість результату, або як вияв творчої активності особистості педагога,



характеризуючи психологічні механізми успішності діяльності [164, с. 25], – цим пояснюємо наявність низки тлумачень педагогічної майстерності.

**Педагогічна майстерність** – це: 1) високий рівень розвитку професійних умінь (Н. Базилевич, Є. Барбіна, Т. Дмитренко, І. Зязюн, Н. Кислинська, Л. Крамущенко, І. Кривонос, І. Крохіна, А. Крупенін, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Макаренко, А. Маркова, О. Мирошник, Л. Нечепоренко; Н. Нікітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, В. Федорчук, І. Харламов, А. Щербаков); 2) комплекс якостей (здібностей, спроможностей) особистості вчителя (Н. Базилевич, Л. Бондарчук, Ф. Гоноболін, Т. Дмитренко, О. Духнович, І. Зязюн, П. Каптерев, Я. Коломинський, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, А. Реан, Г. Різз, В. Семиченко, Н. Тарасевич, К. Ушинський, В. Федорчук); 3) мистецтво в педагогічній діяльності (В. Беспалько, О. Булатова, С. Дивногорцева, Л. Сурова, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський). Усі зазначені аспекти поєднуються в міркуваннях В. Сухомлинського, який писав, що практична педагогіка – це знання й уміння, “доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва”, і мистецтво й майстерність педагога полягають в умінні “сполучати сердечність із мудрістю” [217, с. 451, 453]. У педагогіці педагогічну майстерність розглядають як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога, що завжди розкривається в ефективній діяльності, хоча не зводиться лише до діяльності.

До класичних потрактувань педагогічної майстерності відносять дефініцію І. Зязюна. Уважаючи означуване поняття індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, автор формулює визначення: “Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі” [53, с. 641; 164, с. 25]. До таких важливих властивостей педагог зараховує гуманістичну спрямованість – системотвірний чинник педагогічної майстерності, професійну компетентність – комплекс спрямованості та професійних знань, педагогічні здібності та педагогічну техніку.

Педагогічна майстерність являє собою комплексне інтегроване поняття, тому варто окремо розглянути її структурні складники в контексті дослідження.

*Гуманістична спрямованість* у структурі педагогічної майстерності – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків [53, с. 642–643; 111, с. 13–15; 164, с. 26]. Гуманістична спрямованість педагога полягає в ціннісних орієнтаціях на себе як справжнього вчителя, на засоби педагогічного впливу, на учнів, на мету діяльності як гуманістичну стратегію, виявляючись тільки в гуманній діяльності самого вчителя, у його педагогічній позиції, у тих засобах і методах, які він обирає для здійснення своєї діяльності. Ґрунтуючись на психолого-педагогічній концепції, що здібності не є чимось вродженим, а розвиваються на основі задатків у процесі певної діяльності, зауважимо, що в структурі педагогічної майстерності виокремлюють *загальні та спеціальні педагогічні здібності*. До загальних зараховують гностичні здібності (здібності набувати, переробляти й використовувати інформацію – необхідні для всіх, хто займається інтелектуальною діяльністю) і креативність (загальну здатність особистості до творчості, яка визначається рівнем розвитку творчого мислення, здатністю до самовдосконалення, самоактуалізації як прояву індивідуальності) [53, с. 643–644; 111, с. 48–49; 164, с. 28]. Також виокремлюють спеціальні (специфічні) педагогічні здібності:

- 1) чутливість до людини, яка зростає, до особистості, що формується;
- 2) динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість);
- 3) комунікативні, які являють собою провідну групу педагогічних здібностей, що забезпечують міжособистісне й ділове спілкування в процесі виховання і навчання, і включають в себе цілий комплекс здібностей та особистісних якостей педагога:
  - комунікативність (товариськість, комунікабельність – здатність швидко вступати в контакт, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, реагувати на дії партнерів по спілкуванню, викликати позитивні емоції в співрозмовника, мати задоволення від спілкування);

- розподіл уваги (здатність бачити все, що відбувається навколо, займатися одразу декількома видами діяльності);
  - емпатія (здатність до співпереживання, емоційної причетності й розуміння, які виникають унаслідок усвідомлення почуттів і переживань іншої людини; емоційна ідентифікація – здатність сприймати почуття й переживання іншого як свої власні, поставити себе на місце іншої людини);
  - перцептивні (педагогічна спостережливість, педагогічна проникливість, пильність, здібності сприймати й визначати емоційний стан іншого за його зовнішнім виглядом, жестами, мімікою, рухами);
  - експресивні (виявляються в самовираженні, адекватній передачі в процесі спілкування свого емоційного стану; упливаючи на учнів словом, жестами, мімікою, учитель повинен уміти висловити за допомогою вербальних і невербальних засобів своє ставлення до того, про що говорить);
- 4) конструктивні (на основі педагогічної уяви та педагогічної інтуїції забезпечують прогнозування, проектування й побудову педагогічного процесу);
  - 5) оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній, вплив на позитивні якості особистості);
  - 6) організаторські (забезпечують ефективну організацію навчальної та виховної діяльності, управління та взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу; організаторське чуття, уміння вести за собою, створювати позитивну мотивацію, спроможність заражати й заряджати своєю енергією);
  - 7) емоційна стабільність (здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію) [53, с. 643–644; 111, с. 49–51; 164, с. 28].

Розглянувши два структурні складники педагогічної майстерності, маємо висловити потенційно суперечливу тезу: гуманістична спрямованість діяльності вчителя та його педагогічні здібності є необхідними (навіть обов'язковими) характеристиками, проте вони є лише потенціалом для

формування й розвитку педагогічної майстерності. По-перше, ми ґрунтуємося на думках педагогів, адже Н. Кислинська та Н. Нікітіна стверджували, що гуманістична спрямованість педагогічної діяльності створює можливості для розвитку й особистісного зростання вчителя [111, с. 14], а І. Зязюн писав, що педагогічні здібності – індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання [53, с. 643]. Отже, окреслені особистісні характеристики педагога є лише внутрішніми суб'єктивними потенціями для процесу формування педагогічної майстерності, які, безумовно, необхідні, проте їх наявність не гарантує результату. По-друге, ми виходимо з тлумачення лексичного значення слова “майстерність” – умілість, вправність, досвідченість [19, с. 637]. Щоб сформувати педагогічну майстерність, учитель має активно включатися в педагогічну діяльність, докладати зусиль у професійній праці, набувати умінь, вправності, досвіду, використовуючи власні педагогічні здібності та покладаючись на свою гуманістичну спрямованість.

Висвітленню двох інших структурних компонентів педагогічної майстерності має передувати, на нашу думку, розгляд категорії “педагогічна діяльність”.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури [2; 13, 17; 50, 53; 98; 102; 109; 110; 111; 155; 162; 164; 165; 172; 191; 203; 215; 228; 229; 237] дає підстави стверджувати, що педагогічна діяльність – це професійна діяльність педагога, складно організована система низки діяльностей: викладацької, виховної, науково-методичної та науково-дослідної, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької, корекційно-розвивальної, управлінської, самостійної освітньої.

Н. Кузьміна, Е. Рогов, В. Сластьонін унаслідок окремого дослідження (цитовання за [111, с. 31–33]) виокремили основні компоненти педагогічної діяльності, які, забезпечуючи цілісність, відображають її багатофункційний характер (додаток В). На думку авторів, освоєння вчителями цих компонентів педагогічної діяльності забезпечує їхню професійну вправність і компетентність. Погоджуємося з ученими: компетентності педагога в кожному виді педагогічної діяльності в сумі складають його професійну компетентність

– третій компонент педагогічної майстерності.

*Професійна компетентність*, на думку І. Зязюна, є підвалиною педагогічної майстерності [53, с. 643], а змістом професійної компетентності є знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології, які мають формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати, синтезувати знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування [164, с. 27–28].

Загалом погоджуючись із наведеним тлумаченням професійної компетентності педагога, висловимо певні зауваги. На нашу думку, у дефініції І. Зязюна, по-перше, смислове поле професійної компетентності дещо звужене, зведене здебільшого до здійснення педагогом навчальної діяльності, адже на перше місце поставлені знання предмета та методики його викладання, по-друге, ядром професійної компетентності представлені професійні знання, що зводить розуміння компетентності до знаннєцентричного феномена.

Поділяючи думку, що компетентність є складним інтегральним утворенням, вважаємо правильним розуміти цей термін у двох аспектах: 1) компетентність є характеристикою особистості людини, набутою якістю; 2) змістове й сутнісне поле компетентності варто розглядати в контексті триступеневої структури «*knowing – doing – being*» (Дж. Равен [180]). Компетентність є результативною, буттєвою характеристикою. Вона формується, набувається й виявляється в процесі діяльності, отже, містить діяльнісні характеристики. Для формування компетентності необхідні певні інструменти. Інструментальний бік компетентності може бути представлений знаннями, ставленнями, компетенціями. Готовність, здатність, уміння, навички складають діяльнісне тло процесу формування (набуття) компетентності. Результативний, буттєвий сенс компетентності розкривається через ключові слова “успіх” і “досвід”. Саме через ці слова, на нашу думку, доцільно трактувати компетентність як особистісну якість людини [113; 123].

Отже, знання не можуть складати основу компетентності, вони є лише

інструментом (засобом) у процесі набуття компетентності як буттєвої ознаки, що ґрунтується на діяльнісних характеристиках – уміннях у діяльності, які гарантують успіх діяльності. Тому більш слухними вважаємо інші потрактування, відповідно до яких професійну компетентність сучасного вчителя позиціонують (1) як базисну характеристику діяльності спеціаліста, сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат [72]; (2) як найважливішу характеристику фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні фахові функції [204]. Нам близький також підхід Н. Кислинської та Н. Нікітіної, згідно з яким професійна компетентність постає сумою окремих компетентностей відповідно до провідних видів професійної діяльності педагога, окреслених вище. На думку авторів, структура професійної компетентності представлена чотирма компонентами: спеціальним (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальним (володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї праці); особистісним (володіння способами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальним (володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в професії, готовність до професійно-особистісного росту, самоорганізації та само реабілітації) [111, с. 51–52].

Водночас, інші твердження Н. Кислинської та Н. Нікітіної спонукають до роздумів. Автори зазначають: “Поняття “компетентність”, що характеризує сплав теоретичної й практичної готовності людини до виконання будь-якої діяльності, широко використовується сьогодні в теорії та практиці загальної й професійної освіти” [там само, с. 51]; і далі: “компетентність ... включає два основних компоненти: 1) систему знань, що визначають теоретичну готовність

учителя; 2) систему умінь і навичок, що складають основу його практичної готовності до здійснення професійної діяльності” [111, с. 52]. Отже, учені поняття “компетентність” означають через поняття “готовності” і структурують компетентність через теоретичну й практичну готовність. Із таким потрактуванням ми не можемо погодитися.

К. Платонов *готовність* до праці тлумачить як синтез бажання й усвідомлення необхідності працювати, потреби в праці на підставі психологічної підготовки (вияву здібностей і мобілізації особистісних якостей) [171, с. 28, 111], а С. Головін називає готовність до дії психологічною установкою, що ґрунтується на наявності певної суми знань, умінь і навичок і приписуванні дії певного особистісного смислу [35, с. 86]. Аналогічні твердження висловлюють фахівці в педагогічній галузі: С. Родіонова вважає, що готовність виражає передумову діяльності [188, с. 3], Н. Токарева називає готовність інтегративним утворенням, яке складається з мотиваційних, професійно-ціннісних та інших психологічних якостей особистості [221, с. 13]. Узагальнено сформулюємо таке розуміння поняття “готовність”: усвідомлення необхідності, психологічна установка, переживання особистісного смислу, мотивація, які в сукупності є передумовами діяльності, переростаючи в бажання й потребу діяти, використовуючи наявні особистісні ресурси – здібності, знання, уміння й навички, цінності тощо. І навіть якщо погодитися з дослідниками, що сформована готовність є надто важливою професійною якістю, спроможною забезпечити компетентність фахівця, високий рівень його професійності, творчості й майстерності, то сама ця якість (готовність) є, на наше переконання, лише інструментом і необхідною потенцією для успішної й результативної діяльності в будь-якій галузі. Тому готовність не може бути ключовим словом у визначенні компетентності, хоча у структурі компетентності може бути представлена.

Розуміння професійної компетентності як суми компетентностей у всіх провідних видах професійної діяльності педагога наближує до усвідомлення педагогічної майстерності як якісної характеристики педагогічної діяльності

вчителя, доведеної ним до високого ступеня досконалості, яка ґрунтується на його практичній умілості, що забезпечує ефективність педагогічного процесу. З іншого боку, виокремлені у структурі професійної компетентності особистісний та індивідуальний компоненти приводять до розкриття четвертого складника педагогічної майстерності – *педагогічної техніки* як форми організації поведінки вчителя [53, с. 644].

У підручнику “Педагогічна майстерність” подано таке визначення: “Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це – володіння комплексом прийомів, які дають учителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі” [164, с. 37]. На наше переконання, його варто розширити й поглибити, вказавши, що педагогічна техніка забезпечує не виховний вплив, а педагогічний, і є запорукою досягнення успіху не у виховній роботі, а в педагогічній діяльності, адже ми ведемо мову про педагогічну майстерність, про професійну компетентність як суму компетентностей у всіх видах педагогічної діяльності.

Унаслідок аналізу фахової літератури [53, с. 641–644; 110; 111, с. 51–58; 164, с. 36–47; 165, с. 44–87; 217, с. 455–457; 229, с. 28–51] ми виокремили концептуальні параметри педагогічної техніки як складника педагогічної майстерності:

- 1) *внутрішня педагогічна техніка* – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття; до внутрішньої педагогічної техніки зараховують:
  - уміння володіти собою, своїм тілом, способами релаксації для зняття фізичної та психічної напруги; способами емоційної саморегуляції (витіснення негативних емоцій і заміна їх позитивними), способами створення робочого творчого самопочуття тощо;
  - якості у складі внутрішньої педагогічної техніки, які дають змогу ефективно здійснювати професійну діяльність: педагогічний оптимізм



(зокрема, почуття гумору як засіб створення мажорного тону колективу); упевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження (контроль власного фізичного та психічного стану); наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість тощо);

2) *зовнішня педагогічна техніка* – утілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці; до зовнішньої педагогічної техніки зараховують володіння вербальними й невербальними засобами, що дають змогу ефективно здійснювати педагогічний вплив: технікою мовлення (емоційність, образність, інтонаційна виразність, ритм, темп, точність, мовна грамотність, чіткість, дикція); невербальною комунікацією, яка сприяє адекватній передачі думок і почуттів:

- мовою тіла (статична експресія – фізіогноміка, артефакти, система запахів; динамічна експресія – такесика, просодика, кінесика (виражальні рухи, контакт очей, авербальні дії), екстралінгвістика);
- проксемікою;
- часовими характеристиками спілкування.

У підручнику “Педагогічна майстерність” наведена думка, із якою ми цілком погоджуємося: “Досягнення виразності педагогічної техніки – лише одна зі сходинок до педагогічної майстерності. Техніка без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмістовною професійною дією” [164, с. 47]. Безумовно, педагогічна техніка є інструментом набуття професійної компетентності – підвалини педагогічної майстерності, проте цей інструмент надто важливий і необхідний, адже, як ми обґрунтували, педагогічна діяльність неможлива без спілкування, а педагогічне спілкування охоплює всі сфери педагогічної діяльності в широкому розумінні і є функційною характеристикою професії вчителя.

Отже, у структурі педагогічної майстерності гуманістична спрямованість

і педагогічні здібності відіграють роль внутрішніх суб'єктних потенцій, системотвірних чинників, професійна компетентність – сума компетентностей у всіх сферах педагогічної діяльності – внутрішнього смислового ядра, а педагогічна техніка – інструменту педагогічної діяльності. Зауважимо, серед педагогічних здібностей учителя особливе місце посідають комунікативні здібності, професійна компетентність не можлива без компетентності педагога в комунікативній діяльності, а зовнішня педагогічна техніка ґрунтується на вміннях учителя у вербальній і невербальній комунікації – комунікативна підготовка надто важлива в процесі формування педагогічної майстерності вчителя. І висновок цей дає підстави розглянути залежність комунікативної вправності педагога від його риторичної підготовки як у процесі здобуття фахової освіти, так і в процесі професійного самовдосконалення.

Риторику як філософію мовлення ще в часи Античності вважали основою морального й політичного виховання справжнього громадянина. Виконуючи освітню функцію та впливаючи на освіту юнацтва й на суспільне життя, вона функціювала як попередниця педагогіки. О. Когут писала: “Учитель в античні часи стояв поруч з оратором, філософом, поетом, віщунном, царем, був провісником правди, служив істині, добру, красі; умів сам і вчив інших тлумачити текст, блискуче володів мистецтвом риторики; міг захистити істину, майстерно врахувати заперечення опонента, ясно й чітко пояснити свою точку зору, володів сократівським методом запитань, коли учень стає співрозмовником, а розмова з ним відкриває істину” [157, с. 15]. Наблизитися до цього ідеалу сучасному педагогові допомагає риторична освіта, що доведено в низці наукових досліджень.

Зокрема, за висновками О. Бабкіної, І. Вяткіної та Н. Гарифулліної, у сучасній професійній освіті важлива риторична підготовка, оскільки формування коректної мовленнєвої поведінки професіоналів сфери “людина – людина” (“професійних комунікаторів”) забезпечує успіх у трудовій діяльності – риторичний підхід у царині підвищеної мовленнєвої відповідальності є запорукою оволодіння ефективним, успішним, результативним професійним

мовленням [11; 30].

У сфері фахової підготовки вчителів, на думку Н. Отводенко, дуже важливе формування комунікативної та риторичної компетентностей, адже від цього залежить ефективність їхньої професійної діяльності [159, с. 115, 119]. Аналогічні міркування висловлювали Л. Горобець (опанування риторики в системі професійних дисциплін сприяє підвищенню професійної мотивації та рівня комунікативної та риторичної компетентностей [44; 45, с. 32–33]) і З. Курцева (риторична освіта як запорука набуття духовно-моральних якостей необхідна в професійній підготовці педагога, адже “духовно-моральне виховання можливе лише в тому випадку, якщо учень бачитиме перед собою образ такого викладача, учителя, вихователя, який може стати прикладом для наслідування” [74; 75]).

У галузі професійної підготовки вчителів-словесників риторична освіта особливо необхідна, адже риторика як навчальна дисципліна має людинозначуще начало “як те, що суттєве для знання, діяльності та існування людини”, про що писав О. Чувакін [239, с. 180]. І Л. Мамчур вважає, що формування мовно-риторичної компетентності у процесі навчання й виховання є вкрай важливим складником у підготовці майбутнього вчителя-словесника, і розглядати цю діяльність необхідно саме в контексті набуття педагогічної майстерності та піднесення національної самосвідомості, адже вчитель української мови й літератури покликаний розв’язувати важливу проблему – “донести до кожної молодій людини культурні та духовні надбання українського народу, оживити його мовні й риторичні багатства, сприяти їх свідомому засвоєнню і використанню у власному мовленні” [89, с. 182, 184].

Н. Голуб, розглядаючи риторичну частину курсу сучасної української літературної мови, що навчає ефективної гармонійної мовної комунікації в педагогічній сфері, сприяє успішній організації навчально-виховного процесу й формуванню риторичної компетентності, переконливо довела: 1) риторика в сучасних закладах вищої освіти є необхідною передумовою підвищення освітнього й культурного рівня студентів, запорукою якісно нової організації

суспільних відносин і засобом утвердження пріоритету високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя та державотворчої ролі української мови; 2) у центрі уваги риторики як науки про ефективне, результативне спілкування постають головні його учасники – учитель та учні, і ефективність педагогічного спілкування залежить від мовно-риторичної підготовки вчителя; 3) риторична підготовка допомагає вчителю організувати й оптимізувати взаємодію учасників спілкування в різних ситуаціях як цілісний процес [42, с. 340; 43, с. 428–435]. Автор розробила модель риторичного ідеалу сучасного вчителя-словесника, відповідно до якої він має бути особистістю та громадянином, професіоналом із комплексом здібностей, якостей і компетентностей, а також оратором – володіти риторичною, психологічною, комунікативною, українськомовною, когнітивною, інформаційною, культурною, рефлексійною компетентностями та індивідуальним ораторським стилем (оригінальним мовомисленням, власною мовотворчою манерою, кінесикою, мімікою, жестами, технікою мовлення) [42, с. 344–346].

Отже, риторична підготовка сприяє формуванню й виявленню комунікативних здібностей і якостей учителя в процесі формування педагогічної майстерності, і надто важлива вона для вчителя-словесника. І цей висновок ґрунтується не лише на міркуваннях інших науковців.

В окремому дослідженні ми виявили, що педагогічну майстерність сучасних учителів-словесників і її складники варто розглядати не лише через призму педагогіки, а й у вимірі концептуальних засад риторики й педагогічної риторики, процесів риторизації освітнього простору закладів середньої освіти та закладів вищої педагогічної освіти за відповідними спеціальностями, процесів формування комунікативної й риторичної компетентностей студентів-філологів. Адже емпатійне слухання, мова зовнішнього вигляду вчителя, навчально-мовленнева ситуація, пояснювальне мовлення вчителя, невербальна поведінка, стилі педагогічного спілкування, педагогічні жести, педагогічний голос, педагогічний діалог, комунікативна діяльність і комунікативний потенціал педагога – усі ці поняття становлять предмет вивчення як педагогіки

(педагогічної майстерності), так і риторики (педагогічної риторики) [127].

Ґрунтуючись на сучасний наукових працях із риторики й педагогіки, у яких розглядається одна з найважливіших проблем оволодіння результативним професійним мовленням, видами й способами ефективного мовленнєвого педагогічного впливу, ми показали [132, с. 134–153]: 1) підвалини “педагогічності” в риториці почали закладатися ще в давні часи, а на початку ХІХ ст. К. Зеленецький, М. Кошанський реально досліджували питання можливості й засобів формування в учнів уміння володіти мовленням; нині ж риторика перетворюється на спосіб існування ідентичності, яка “проявляє себе-для-Іншого”, і це надто необхідно розуміти педагогові, мета якого – учень, його особистість, необхідно замислюватися про власне мовлення, про його якість, про слова й смисли, у чому допомагає риторика; 2) учитель-словесник зобов’язаний цілеспрямовано вивчати теорію й практику застосування в мовленні виражальних риторичних засобів на рівні академічного знання (як компонент теоретичної готовності до здійснення професійної діяльності) і професійно-педагогічних умінь (у якості компонента практичної готовності до здійснення професійної діяльності); 3) базисна риторична підготовка сприяє засвоєнню вміння розпізнавати недозволені вербальні й невербальні мовленнєві виверти, які небажані й навіть неприпустимі в педагогічному мовленні; 4) кожному педагогові (і особливо вчителю-словеснику, оскільки Слово для нього – не лише засіб спілкування і впливу, але й засіб навчання, професійний інструмент) необхідно пам’ятати про особливу особисту відповідальність за власну мовленнєву поведінку – і цього навчає риторика.

Зрештою, риторична підготовка є ґрунтом для формування *риторичної особистості* вчителя, що доведено в наукових працях А. Габідулліної, Н. Голуб, Р. Дружененко, С. Коваленка, Л. Колесникової, В. Красних, О. Марченко, Г. Сагач та ін. Ми зумисне розглядаємо феномен риторичної особистості в контексті педагогічної майстерності, оскільки впевнені, що це не психологічна категорія, а професійна, адже, на наше переконання, риторична особистість – особистість, яка ефективно й оптимально впливає та взаємодіє з

аудиторією завдяки своїй мовленнєвій поведінці, володіє практичними вміннями та навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення [69, с. 56; 186, с. 171] – характеристика вчителя-майстра, педагога-професіонала. І особливо це стосується вчителя-словесника, який зобов'язаний бути риторичною особистістю.

Отже, педагогічна майстерність сучасного вчителя базується на його професійній компетентності в усіх сферах педагогічної діяльності й володінні зовнішньою та внутрішньою педагогічною технікою як професійним інструментом, і рівень його комунікативної вправності безпосередньо залежить від риторичної підготовки, яка сприяє формуванню риторичної особистості – ознаки майстерності та професіоналізму [119; 132; 136].

Уважаємо за необхідне досліджувати питання риторичної підготовки вчителів-словесників у контексті нашої наукової праці, адже їхню риторичну освіченість, що є результатом професійної освіти й самоосвіти розглядаємо як запоруку успішності педагогічної діяльності стосовно формування в учнів основної школи риторичної компетентності.

### **2.3. Інтеграція освітніх підходів у навчанні української мови**

У фаховій літературі спостерігаємо досить довільне тлумачення різних понять і категорій лінгводидактики, що спричинено, напевно, недостатньо сформованим цілісним і системним мисленням, а також бажанням авторів обов'язково подавати визначення всіх досліджуваних об'єктів. Іще Р. Декарт наголошував: “Визначте значення слів, і ви позбавите людство половини його помилок” (цитуюмо за: [194, с. 109]), тому цілком природним видається прагнення лінгводидактиків до унормування лінгводидактичної терміносистеми ([36; 37; 41; 71; 150; 167]), адже “різне тлумачення ключових термінів призводить до нерозуміння суті проблеми, хаосу й безпорадності в пошуках ефективних шляхів розв'язання її” [39, с. 3]. “Підхід” – один із таких термінів.

Н. Голуб, С. Омельчук присвятили окремі дослідження обґрунтуванню терміна “підхід до навчання” як методологічної одиниці, вихідної лінгводидактичної категорії [39; 150]. Попри безумовне визнання вагомості висновків лінгводидактиків, вважаємо правильним говорити не про навчання, а про освіту, тим більше що йдеться про особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи.

Висловимо власні потенційно дискусійні міркування, не претендуючи на вичерпність висвітлення проблеми, і почнемо з характеристики поняття “педагогічна система”, яким активно послуговуватимемося далі.

На підставі висновків учених (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Вікторова, В. Єрофеева, В. Кікоть, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Кушнір, С. Кушнірук, К. Левітан, І. Лернер, І. Подласий, О. Прохоров, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спирін, О. Столяренко, М. Фрумкін) під *педагогічною системою* розуміємо систему взаємно пов’язаних засобів, методів і процесів та умов їхнього функціонування, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості із завдаваними якістьями (суперсистеми – сукупності навчально-виховних установ країни, великі – системи освіти в регіоні, середні – системи діяльності окремих навчальних закладів, установ, організацій, малі – системи навчання окремих предметів або системи виховання в певному напрямі, локальні – окремі методичні системи навчання чи виховання в межах навчальної дисципліни / напряму виховання). Кожна педагогічна система має свій набір структурних функційних компонентів, проте генеральними в кожній є такі елементи: мета (завдання), суб’єкти та об’єкти, принципи діяльності, умови, зміст, організація (забезпечення), засоби, способи, методи, контроль і корекція, результати та їх оцінка [53, с. 650; 215, с. 99].

Порівнюючи педагогічну систему з педагогічною технологією, Г. Селевко зазначає, що перша характеризується статичною структурою [197, с. 31], що видається нам не зовсім коректним, адже педагогічні системи функціують у часі і їхні елементи (цілі, умови, конкретний зміст, методи) не можуть бути

сталими. Тому нам близька позиція О. Столяренка, який наголошує, що злагоджене функціонування, інтегрування в цілісність усієї сукупності стійких зв'язків і відносин між елементами педагогічної системи свідчить про її динамічність як системну властивість [215, с. 100]. Саме динамічність, на нашу думку, дає змогу застосовувати однакові підходи до аналізу функціонування різних рівнів педагогічної системи (від малих до суперсистеми). Проте не лише динамічність, а й феномен педагогічної діяльності, яка, на думку І. Ісаєва, В. Сластьоніна й Є. Шиянова, як послідовність розв'язання незліченної кількості задач різного рівня складності – педагогічних ситуацій виховання й навчання, – у яку неминуче включені у взаємодії педагоги й вихованці, здійснюється в межах будь-якої педагогічної системи [162, с. 79].

Розглядати методологічні поняття необхідно з розумінням сутності методології. І. Ісаєв, В. Сластьонін і Є. Шиянов тлумачать методологію як учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності [там само, с. 88]. У структурі методологічного знання Е. Юдін описує чотири рівні: філософський (загальні принципи пізнання, категорії науки в цілому), загальнонауковий (теоретичні концепції в застосуванні до всіх чи більшості наук), конкретно-науковий (сукупність принципів дослідження окремої наукової дисципліни), технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу) [212, с. 65–68]. На конкретно-науковому рівні методологію педагогіки розглядають як “сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання й перетворення дійсності” [162, с. 88].

Послугуючись тезою Е. Юдіна: “Філософський рівень постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання” [241, с. 68], розглянемо філософське тлумачення понять “парадигма”, “підхід”, “принцип” і лише після цього застосуємо їх на конкретно-науковому методологічному рівні педагогіки.

Парадигма є системою теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, прийнятих як взірець розв'язання наукових завдань, як еталон теоретико-методологічних пошуків, які поділяють усі члени наукового



співтовариства [139, с. 504–505]. У межах парадигми розробляють підходи – комплекси парадигмальних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і / чи практиці, які характеризують стратегії та програми у філософії, науці чи організації життя й діяльності людей. При цьому конструювання й розроблення підходів відбувається в конкретних науках, і про сформований підхід говорять лише тоді, коли обґрунтовані принципові відмінності від іншого підходу хоча б в одній площині: у парадигмі (схеми й описи об'єктів), у синтагмі (способи й методи аргументації, мови опису, пояснення й розуміння), у прагматиці (цілі, цінності, завдання, приписи, тощо) [там само, с. 526]. А підходи, своєю чергою, характеризуються системою принципів (у суб'єктивному сенсі) – основних положень і правил, передумов, керівних ідей, підстав сукупності фактів чи знань, вихідних пунктів пояснення чи керівництва до дій [139, с. 544; 230, с. 360; 231, с. 461]. Отже, підхід не можна трактувати ні як парадигму, ні як принцип: підхід розробляють у межах парадигми й описують, зокрема, і за допомогою принципів.

На філософському рівні методології педагогіки утвердився гуманізм як суспільно-філософський напрям, як світоглядна система, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, прояв здібностей, утверджує благо людини як критерій оцінки соціальних явищ. Гуманістичні ідеї стали основою педагогіки, і гуманістична педагогіка – педагогіка гуманізму – розуміє людину з погляду самоцінності її особистості й орієнтується на реалізацію її особистісних здібностей і можливостей [91; 149; 162; 196]. Оскільки гуманізмові протистоять фашизм, націоналізм, расизм, релігійний фанатизм як антигуманні філософсько-політичні течії, то гуманізм логічно вважають парадигмою сучасної педагогіки й ведуть мову про парадигму гуманістичної педагогіки.

На конкретно-науковому рівні методології педагогіки в гуманістичній парадигмі розробляють та обґрунтовують підходи: сукупності принципів, що визначають стратегії навчання або виховання [162, с. 97]; сукупності концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі

освіти й комплекси засобів впливу на них [196, с. 52]; методологічні орієнтації педагогів, які спонукають до використання певної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [там само, с. 69].

На цьому етапі на перший план висувається проблема розуміння людини як особистості, у контексті якої в науці сформувалися три концепції особистості [162, с. 130–131]: *психодинамічні* (З. Фрейд) визнають визначальною силою розвитку особистості спадковість, уроджені інстинкти й біологічні програми, тому роль виховання вбачають у переключенні інстинктів на соціально прийнятні форми діяльності; *соціодинамічні* (Б. Скіннер, Дж. Уотсон) визнають провідну роль у становленні особистості із завдаваними характеристиками за зовнішніми впливами соціального середовища й виховання; *суб'єктодинамічні* (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) стверджують, що людська особистість є унікальною цілісністю, із самого початку здатною до саморозвитку як реалізації своєї людської сутності, а справа виховання полягає у створенні умов для саморозвитку особистості. І саме суб'єктодинамічні концепції особистості стали базисними для обґрунтування особистісно орієнтованого підходу.

Звернення до особистості постає ключовою педагогічною установкою гуманізму, тому базисним, глобальним, капітальним (О. Леонт'єв) у педагогіці є саме *особистісно орієнтований підхід* (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Лернер, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.), центральним поняттям якого є особистість у процесі формування, становлення, розвитку. Із цим підходом тісно пов'язаний *діяльнісний підхід*, оскільки особистість людини формується й виявляється лише в діяльності, а діяльність – основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості (Л. Виготський, Л. Гримак, В. Давидов, І. Дроздова, О. Леонт'єв, Д. Макклелланд, Ж. Нюттен, Г. Оллпорт та ін.), але ключовим поняттям є не сама діяльність, а особистість у процесі діяльності. Будь-яка діяльність особистості з перетворення об'єктів зовнішнього світу чи самої себе має результат – уміння, навички, компетентності як буттєві характеристики тощо,

на підставі чого розроблений *компетентнісний підхід* (Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Доній, І. Дроздова, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Краєвський, О. Овчарук, Л. Петровська, Л. Пироженко, О. Пометун, Д. Пузіков, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Софій, Л. Сохань, А. Хуторський, С. Шевцова та ін.), смисловим центром якого є не компетентність як така, а особистість у процесі формування, вияву, удосконалення компетентностей. Отже, у парадигмі гуманістичної педагогіки особистість є об'єднувальним, інтегрувальним концептом для трьох зазначених підходів, а принципові відмінності між ними з'ясовані й описані у фаховій літературі.

Неможливо обійти увагою питання функцій методологічного знання, що постає, за Е. Юдіним, у дескриптивній (описовій) або в прескриптивній (нормативній) формі [241, с. 64]. Особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи вже розроблені і в дескриптивній формі (описані ретроспективно з обґрунтуванням ідей, концепцій, принципів, генеральних положень тощо в порівнянні з іншими підходами), і прескриптивній з метою регуляції діяльності (визначені конструктивні задачі, описані позитивні рекомендації й правила діяльності тощо), і розроблені вони, що важливо, для педагогіки загалом, для всіх педагогічних явищ, для педагогічних систем усіх рівнів. Тому сучасні дослідники в актуальних умовах можуть лише доповнювати, конкретизувати, уточнювати, деталізувати дескриптивний і прескриптивний описи цих або інших підходів з конкретною метою, не змінюючи при цьому їхніх ідей, смислів і концептуальних положень (наприклад, описати *функції суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного спрямування*, що здійснила Н. Голуб [39]), або ж обґрунтовувати в конкретних дослідженнях нові підходи (наприклад: *дослідницький підхід до навчання морфології української мови* [151] – новий методологічний підхід у локальній педагогічній системі), не забуваючи при цьому, що новий сформований підхід має відрізнятися від інших підходів хоча б в одній площині – у парадигмі, синтагмі чи прагматиці.

Зауважимо на ще одній принциповій позиції: підходи розробляють у науці (галузі наукового пізнання), у наукових явищах, у наукових системах, але вони залишаються підходами. Наприклад, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи є категоріями педагогіки, їх запроваджують у процесі навчання й виховання в педагогічних системах усіх рівнів із певними специфічними відмінностями залежно від виду педагогічного явища чи особливостей педагогічної системи, але не змінюються їхні смисли й сутності, закладені у видових номінаціях, так само незмінним залишається смисл родового поняття “підхід”. С. Омельчук запропонував ґрунтовне визначення підходу до навчання: “Методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю” [150, с. 4], проте якщо змінити в ньому слова “навчання” й “лінгводидактики” на слова “виховання” й “педагогіки” відповідно, то фактично нічого не зміниться. Отже, по-перше, по суті наведене визначення є дефініцією методологічної категорії “підхід”; по-друге, уведення в обіг нових методологічних одиниць (“підхід до навчання”, “підхід до виховання”, “підхід до освіти”, “підхід до формування”, “підхід до соціалізації” тощо) лише призведе до поняттєвої надлишковості в терміносистемах педагогіки й педагогічних дисциплін; по-третє, усі розроблені в педагогіці (для педагогічних явищ і систем) підходи можна вважати освітніми, тобто такими, які функціують у галузі освіти (у системі освіти), оскільки освіта є об’єктом педагогіки; по-четверте, на наше переконання, головним завданням лінгводидактиків має бути розроблення нових підходів, ефективних методик і технологій навчання мови й розвитку мовлення в руслі реалізації чинних освітніх методологічних підходів або уточнення описів наявних підходів із конкретною освітньою метою.

Спонукає до міркувань також висновок С. Омельчука, згідно з яким єдиною нормою є вживання прийменника *до* з іменниками у формі родового

відмінка в ролі залежного компонента підрядного словосполучення зі значенням об'єкта, на який спрямовано дію або процес (*компетентнісний підхід до навчання*) [150]. Із цим твердженням можна цілком погодитися, якщо розглядати лексему “*підхід*” як дію за значенням “*підходити*”, “*підійти*” в семантичних полях “*наближатися*”, “*ставитися*”, “*приступати*”, а лексему “*навчання*” – як об'єкт [19, с. 969]. Однак ні методологічний термін “*підхід*”, ні навчання як процес не підпадають під цю формулу (“*принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми в сукупності до навчання*”, лише до, до точки, із якої “*починається*” об'єкт). Коли ми поєднуємо в одному словосполученні категорії підходу й навчання як педагогічне явище (складник педагогічної системи), то маємо на увазі запровадження / реалізацію концептуальних положень / характеристик підходу в процесі розгортання навчальної діяльності / у навчальному процесі – тобто розбудову процесу навчання на засадах підходу, отже, із позицій семантики вживання прийменника *у(в)* у словосполученнях “*компетентнісний підхід у шкільній мовній освіті*”, “*функційно-стилістичний підхід у навчанні синтаксису*” є нормою. Наприклад, на загальнонауковому рівні методологія педагогіки представлена *системним підходом*, смисл якого тлумачать І. Ісаєв, В. Сластьонін і Є. Шиянов: “Евристичні та практикоперетворювальні можливості системного підходу в дослідженні освіти як педагогічного процесу виявляють себе при зверненні до категорій “педагогічна система”, “цілісність” і «взаємодія»” [162, с. 96], – отже, говорять про *системний підхід у педагогіці* (у дослідженні освіти).

Отже, процес навчання української мови логічно вважати малою педагогічною системою, у площині якої запроваджені особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи як системотвірні методологічні чинники, які об'єднують, спрямовують, організовують, скеровують діяльність і взаємодію всіх суб'єктів педагогічної системи, – і це закріплено вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [48]. Стосовно ж програми з української мови, яка розроблена

на підставі Державного стандарту, маємо висловити окремі зауваги.

1. Із названих підходів у програмі лише *компетентнісний* проголошений чітко й конкретно: зазначено, що він передбачає стосовно суб'єктів педагогічної системи, на що спрямований; комунікативна компетентність як предметна та ключова визначена метою й результатом шкільної мовної освіти (зауважимо: не навчання, а освіти – і в цьому ми вбачаємо принципову різницю); окреслені складники комунікативної компетентності – мовна, мовленнєва, соціокультурна й діяльнісна компетентності як особистісні характеристики учнів, набуті внаслідок опанування відповідних змістових ліній програми (і саме цей факт, вважаємо, має поставити крапку в дискусії про структуру комунікативної компетентності як предметної, про яку писала Н. Голуб [37], оскільки під структурою розуміють будову, взаєморозміщення та взаємозв'язок складників цілого [208, с. 789], а компонент – це складова частина, складник [19, с. 561]); описана визначальна ознака підходу стосовно формування ключових компетентностей.

2. Особистісно орієнтований підхід задекларований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, проте в чинних програмах не прописаний взагалі – його статус знижений до рівня методичного принципу. Ми вважаємо цю ситуацію неприпустимою, тому що вона вже сьогодні має негативні наслідки (хоча, можливо, має місце зворотна тенденція): педагогічній практиці під керівництвом управлінців-адміністраторів опрацювали у своїх навчальних закладах проблематику особистісно орієнтованої освіти (реально – уроку) ще на початку ХХІ ст., і коли в українській освіті почали запроваджувати діяльнісний підхід, педагогічна спільнота на низовому рівні сприйняла це як явище педагогічної моди, переключившись на новий підхід. Коли ж головним орієнтиром у шкільній освіті була проголошена компетентнісна спрямованість, практично ніхто не згадує два попередні підходи.

Поява нових підходів у колі проблематики чинної парадигми не означає відмову від чинних підходів і лише збагачує зміст діяльності у педагогічних

системах. Зауважимо, якщо підхід розроблений для педагогічної системи певного рівня, він є чинним для всієї педагогічної системи, включаючи педагогічні системи нижчих рівнів, і залишається він чинним, доки не зміниться парадигма педагогіки (при цьому принципи запровадження підходу можуть змінюватися, доповнюватися тощо).

Зворотне (висхідне) поширення нових підходів не гарантоване, оскільки залежить від потенційної перспективності інновації та управлінських рішень педагогів (перспективним педагогічним досвідом уважають досвід, який має перспективу запровадження іншими суб'єктами педагогічного процесу, перспективу поширення).

Отже, шкільна мовна освіта нині спрямована на формування комунікативної компетентності учнів як предметної та ключової обов'язково на засадах особистісно орієнтованого підходу, що необхідно відобразити в чинній програмі [113; 123].

3. Методологічні й лінгводидактичні недоречності спостерігаємо в програмі з української мови і стосовно *діяльнісного підходу*. У “Словнику-довіднику з української лінгводидактики” зазначено: “Діяльнісний підхід у навчанні мови найчастіше реалізується як комунікативно-діяльнісний” [210, с. 66], що сприймається цілком природно, оскільки діяльнісний підхід розроблений у педагогіці, а комунікативно-діяльнісний – у лінгводидактиці як педагогічній дисципліні, але це необхідно відповідно обґрунтувати. У програмі таке обґрунтування відсутнє, більше того, діяльнісний підхід побіжно згадано лише в першому абзаці пояснювальної записки, а далі без пояснень іде мова про комунікативно-функційний підхід і про основоположний методичний комунікативно-діяльнісний принцип вивчення мови, при цьому можна помітити дублювання смислу та змісту комунікативно-функційного підходу й комунікативно-діялісного принципу, чого, як видається, варто уникати.

На нашу думку, у навчанні української мови статус підходу може “отримати” соціокультурний принцип, адже в програмі виокремлено соціокультурну лінію змісту (сферу застосування) і соціокультурну

компетентність як складник комунікативної компетентності як предметної (результат опанування змісту). Тоді *соціокультурний підхід* був би методологічним підходом у лінгводидактиці, який на рівні педагогіки описаний і обґрунтований як культурологічний підхід [162, с. 101–103; 196, с. 71] (аналіз джерел засвідчує близькість смислів і змісту – культура в загальнолюдському та національному вимірах, система цінностей, морально-етичні норми, аспект виховання, соціально-гуманістичний та особистісно-творчий аспекти тощо).

У підручнику “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” детально описаний функційно-стилістичний аспект навчання української мови [98, с. 318–321], а в посібнику “Методика навчання української мови у схемах і таблицях” – принцип функційно-стилістичного спрямування [168, с. 110], і цей зміст ми вважаємо надто важливим у шкільній мовній освіті, тому, на нашу думку, у процесі навчання української мови в школі варто реалізовувати або *функційно-стилістичний принцип*, або навіть *функційно-стилістичний підхід*, ураховуючи факт, що М. Пентилюк у своїх працях тлумачила термін “підхід” через ключове слово “аспект” [150].

На підставі аналізу науково-методичної літератури [18; 54; 55; 96; 179; 202; 204] і власних досліджень нами обґрунтований *проектний підхід* [113], гасло якого – “Людину необхідно розглядатися як проект буття і смислу” (С. Кримський [96]). Логіка розроблених принципів, поліфункційність за призначенням, технологічний комплекс, ролі суб’єктів проектування, спроможність виконати низку важливих цілей і завдань, зокрема, формування в навчених учбовому, соціальному й життєвому проектуванню учнів особистісних якостей, – усе це свідчить про цінність проектного підходу й безпосередньо методу проектів як педагогічної технології та перспективу запровадження його в процесі навчання української мови в школі.

Ми зазначили, що в структурі методологічного знання описано четвертий рівень – технологічний (методика й техніка дослідження з метою отримання конкретного емпіричного матеріалу), смисл якого полягає в необхідності розроблення конкретних методик і технік задля отримання конкретних,



відчутних результатів й екстраполюється в методології педагогіки в усвідомлення можливості й необхідності застосування поняття “технологія” до сфери освіти, до педагогічних процесів, що врешті спричинило обґрунтування технологічного підходу.

*Технологічний підхід*, який вважають ефективним засобом модернізації й трансформації загальної середньої освіти, широко використовують у практиці навчання української мови, і технологічно компетентні вчителі-словесники (концепцію технологічної компетентності вчителів-філологів розробила О. Кучерук [77]) активно розробляють і використовують педагогічні технології – запрограмовані в часі й просторі системи функціонування компонентів педагогічного процесу, які приводять до намічених результатів [196, с. 50–51]. У контексті технологічного підходу запитання виникають стосовно терміна “технологія уроку”, який позиціонують як систему змісту, форм, методів і засобів навчання й виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів, використовуючи індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя [210, с. 244–245]. Згаданий термін функціонує в системі освіти, тому має відповідати параметрам педагогічної технології: суворі алгоритмічність, регламентованість, системне проектування високого рівня, високий рівень відтворюваності, точне інструментальне управління навчальним процесом, гарантування досягнення поставлених навчальних цілей [196, с. 58]. Однак урок як основна форма організації навчання є по суті перебігом навчальних ситуацій, які можна спроектувати, але напевно передбачити неможливо; урок на відміну від технології передбачає широку палітру варіативності щодо інструментального застосування педагогічних засобів, форм і методів суб’єкт-суб’єктної взаємодії; алгоритмічність уроку підпорядкована лише вимозі дотримання структури відповідно до типу, проте ця вимога гнучка, адже залежить від багатьох суб’єктивних чинників; технологію можна відтворити (повторити), урок – ні; точне інструментальне управління уроком неможливе;

урок, як і методика, не гарантує обов'язкового досягнення задекларованих цілей; нарешті, ефективність уроку багато в чому залежить від педагогічної майстерності й педагогічної творчості вчителя, а творчість – антипод суворой регламентованості, еталонності, стандартизованості. Усі ці відмінності уроку й педагогічної технології викликають сумніви щодо термінологічної коректності проаналізованого лінгводидактичного поняття. Аналогічні висновки стосуються й поняття “технологія навчання мови” [210, с. 244].

Отже, відповідно до нормативних документів процес шкільної мовної освіти як мала педагогічна система в гуманістичній парадигмі педагогіки ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів як системотвірних методологічних чинників, об'єднаних поняттям “особистість”. Необхідність розв'язання проблеми унормування лінгводидактичної терміносистеми вимагає уточнення, деталізації й конкретизації дескриптивного й прескриптивного описів зазначених підходів, що є завданням лінгводидактиків в актуальних умовах сьогодення [124; 130].

### **2.3.1. Сучасні аспекти формування риторичної компетентності учнів основної школи**

У світлі кардинальних змін в українській освіті концептуальними параметрами сучасної школи стали демократизація, гуманізація, гуманітаризація, інноваційність, особистісна та компетентнісна орієнтація, людиноцентричність, технологічність, проєктивність, рефлексійність, інтерактивність, діагностичність, мобільність, варіативність, фасилітація тощо. Подібні зміни свідчать про входження освіти нашої держави в активну фазу реформування.

Трансформаційні процеси в освіті України пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання в закладах середньої освіти. Компетентнісний підхід є стрижневою, базовою ідеєю реформування освітнього процесу, що обґрунтували К. Баханов, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, Н. Голуб, П. Горностаї, В. Доній, С. Єгоров, І. Єрмаков, І. Зимня,

С. Клепко, А. Кондаков, О. Локшина, Г. Несен, О. Овчарук, Л. Паращенко, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, Н. Софій, Л. Сохань, Т. Титаренко, С. Трубачова, А. Хуторський та ін. Свідченням цього є введення до лінгводидактичної терміносистеми понять “компетенція” й “компетентність”, межі семантичних полів яких окреслила Н. Голуб (компетенцію “визначаємо”, “формуємо”, а компетентність “формуємо”, “розвиваємо”, “набуваємо”, “підвищуємо”, “оцінюємо”), що “не лише дає змогу усвідомити місце кожного з них у системі компетентнісного навчання, а й сприяє уникненню небажаної плутанини в поєднанні цих термінів з дієсловами” [40, с. 3].

А. Хуторський семантично близькі концепти компетентнісного підходу тлумачить так: компетенція постає відчуженою, заздалегідь заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідною для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, а компетентність – володінням учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності; отже, компетентність – це вже набута якість особистості (сукупність якостей) учня й мінімальний досвід діяльності в певній сфері [237]. Аналогічне бачення проблеми задеклароване в “Енциклопедії освіти” [53, с. 408–410], і в сучасній вітчизняній освіті нині утвердилося імперативне розуміння компетенції як об’єктивного, загального, відчуженого від суб’єкта, а компетентності – як конкретного, індивідуального, суб’єктного (особистісної характеристики) [41, с. 99].

Аналізуючи спроби вчених вибудувати ієрархію компетентностей (“дерево компетентностей”) у колі проблематики результативності освіти різних рівнів, помічаємо неоднозначність у поглядах учених щодо виокремлення риторичної компетентності, тому вважаємо не лише слушними, але й необхідними й достатніми висновки Н. Голуб із цього приводу. Лінгводидактик окреслила чинники, що підтверджують доцільність риторичної компетентності, через основні категорії риторики: 1) нагальна потреба переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного

спілкування, на що орієнтує риторика (логос); 2) необхідність формування образу високодостойного мовця (оратора) із внутрішньою готовністю не лише спілкуватися, а й нести відповідальність за сказане, пропагувати високу суспільну мораль, бути її зразком і носієм (етос); 3) важливість проблеми емоційної культури в суспільстві (пафос); 4) потреба досвіду мовних особистостей вільно будувати діалог у різних ситуаціях мовлення із використанням усталених і схвалених суспільством формул, що полегшують спілкування й роблять його бажаним і приємним (топос) [40, с. 5].

Отже, виокремлення риторичної компетентності є логічним і доцільним. Тому вартими уваги є міркування О. Симакової, згідно з якими риторична компетенція включає сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок і якостей особистості, що визначають здатність до ефективного спілкування, а риторична компетентність співвідносна з володінням людиною риторичною компетенцією, її особистісним ціннісним ставленням до кооперативного спілкування й досвідом спілкування, спрямованого на здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [93, с. 213].

Аналіз фахової літератури засвідчив існування різних підходів (“підхід” розуміємо не як методологічну категорію педагогіки, а як відповідне ставлення суб'єкта до висвітлення певної проблематики) до формування риторичної компетентності стосовно назви якості, рівня освіти, на якому відбувається процес формування, і суб'єкта як такого, що володіє компетентністю, і дав змогу узагальнено оформити матеріал у вигляді таблиці 2.3.1. Зауважимо, російські науковці здебільшого не диференціюють поняття “компетенція” й “компетентність”, уживаючи мовленнєве формулювання “формування компетенції”, у чому ми вбачаємо певну тенденцію, тому, покликаючись на праці, у яких трапляються подібні потрактування, під словом “компетенція” ми розумітимемо поняття “компетентність”.

Як видно з даних таблиці 2.3.1., більшість дослідників окреслюють саме риторичну компетентність як мету й результат цілеспрямованої педагогічної діяльності, проте окремі вчені заявляють про інші найменування

компетентності: І. Вяткіна й Н. Гарифулліна проголошують необхідність формування комунікативної компетентності, застосовуючи риторичний підхід, націлений на оволодіння ефективним, успішним, результативним професійним мовленням, проте ведуть мову про комунікативно-риторичну компетентність без належного обґрунтування [30]; Г. Онуфрієнко, позиціонуючи риторичну компетентність як лінгвокультурологічну, зазначає, що філологічна освіченість як наслідок опанування системи лінгвістичних дисциплін результуватиме подалі комунікативною та риторичною культурою, але обґрунтовує мовно-риторичну компетентність як складник професійної компетентності вчителів-філологів [153].

Таблиця 2.3.1

### Підходи до формування риторичної компетентності

Автор концепції	Компетентність	Рівень освіти	Суб'єкт стосовно володіння компетентністю
О. Бабкіна [11]	риторична	професійна	фахівець-гуманітарій із вищою технічною освітою
І. Вяткіна, Н. Гарифулліна [30]	комунікативно-риторична	професійна	фахівець із вищою технічною освітою
Н. Голуб [42 с. 148–156; 43]	риторична	професійна	учитель-філолог
Н. Голуб [40]	риторична	загальна середня	старшокласник
Л. Горобець [44]	риторична	професійна	учитель-нефілолог
О. Кучерук [76]	риторична	загальна середня	старшокласник
Л. Мамчур [89]	мовно-риторична	професійна	учитель-філолог
Г. Онуфрієнко [153]	мовно-риторична	професійна	учитель-філолог
Г. Онуфрієнко [153]	риторична як лінгвокультурологічна	професійна	учитель-філолог
Н. Отводенко [159; 160]	риторична	професійна	учитель-філолог
О. Симакова [198]	риторична	професійна	фахівець із вищою освітою
Л. Синельникова [200]	риторична	професійна	учитель-філолог
О. Чувакін [238; 239]	риторична	професійна	учитель-філолог

Більшість авторів проаналізованих праць розглядають процес формування риторичної компетентності в системі професійної освіти

(О. Симакова), фахівців-гуманітаріїв з вищою технічною освітою (О. Бабкіна), фахівців з вищою технічною освітою (І. Вяткіна, Н. Гарифулліна), учителів-нефілологів (Л. Горобець), учителів-філологів (Н. Голуб, Л. Мамчур, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, Л. Синельникова, О. Чувакін). І лише Н. Голуб та О. Кучерук досліджують процес формування риторичної компетентності старшокласників у системі навчання в закладах середньої освіти, що має забезпечити ефективну риторичну підготовку учнів унаслідок набуття мовної освіти [76, с. 9].

На наше переконання, риторична компетентність учнів може бути результатом реалізації риторичного аспекту [97] й дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі [122].

### **2.3.2. Риторичний підхід у контексті комунікативної спрямованості навчання української мови**

У сучасній педагогіці категорію “освіта” трактують як процес і результат, тому проблематику дослідження розглядаємо у двох площинах: на рівні результатів (а, отже, і цільовизначення як стратегічної мети) і на рівні процесу досягнення мети (цілеспрямованої й доцільної педагогічної діяльності щодо реалізації стратагем). Стратагема (стратегема), відповідно до тлумачення В. Орлова, – проміжна ланка між стратегією й тактикою, “комбінація тактичних прийомів, які сприяють досягненню стратегічних результатів” [154, с. 49–50].

Однією з базисних лінгводидактичних категорій на рівні процесу навчання та освіти вважають категорію підходу. У мовній освіті (у процесі навчання мови) виокремлюємо, обґрунтовуємо й запроваджуємо *риторичний підхід*.

Сучасна шкільна мовна освіта має чітку комунікативну спрямованість, тому її зміст, процесуальні характеристики й результати логічно розглядаємо через риторичні категорії, через феномен “риторичного”. У процесі навчання мови в школі слід реалізовувати риторичний аспект – імпліцитно вивчати окремі відомості з риторики й керуватися принципом текстоцентризму,

систематично вивчаючи риторичні аспекти тексту в усіх мовних темах. А за умови цілеспрямованої, спеціально організованої педагогічної діяльності вчителів-словесників стратегічними *риторичними результатами навчання мови в школі* можуть стати риторичні вміння та риторична компетентність учнів.

Вихідним лінгводидактичним концептом під час моделювання та проектування об'єктів освітньої практики є категорія “підхід”. Саме підхід до навчання є процесуальною характеристикою діяльності, стратегемою, що сприяє досягненню стратегічних результатів.

У процесі дослідження проаналізовано масив науково-методичних праць, автори яких використовували термін “підхід” у лінгвістиці, риторичній та риторичній освіті, унаслідок чого укладено таблицю 2.3.2.

М. Стурикова висловлює думку, що в процесі навчання риторичної мови в школі та закладах вищої освіти за основу викладання можна брати будь-який із підходів, запропонованих А. Михальською й Т. Ладиженською. Якщо акцентувати увагу, зокрема, на комунікативно-мовленнєвому та культурно-мовленнєвому підходах, можна зробити висновок: “риторичне” в процесі навчання мови невіддільне від комунікації, мовленнєвої діяльності, мовленнєвої й комунікативної культури – риторичний підхід у навчанні мови є явищем логічним і доцільним.

У лінгвістичних працях і роботах з риторичної мови описано риторичний (Т. Анісімова, Н. Махновська), лінгво-риторичний (О. Ворожбітова, Г. Журбіна), мовленнєзнавчий (Г. Горлова), паралогічний (Є. Ключев), діалогічний (суб'єкт-суб'єктний) (О. Олійник), комунікативно-прагматичний (Н. Формановська), логіко-риторичний (І. Хоменко) підходи, за допомогою яких пропонують вивчення (дослідження) мовних явищ (об'єктів) у контексті риторичних категорій. Отже, спроможність знайти вихід на “риторичне” в навчанні мови цілком залежить від мотиваційної налаштованості вчителя-словесника, його професійної підготовки.

Таблиця 2.3.2

## Підходи в лінгвістиці, риториці та риторичній освіті

№	Автор	Підхід	Тлумачення	Сфера реалізації
1	2	3	4	5
1.	Т. Анісімова [7, с. 95]	риторичний	–	до переконання (у неориториці – із метою пошуку згоди)
2.	С. Барішева [182, с. 15]	риторичний	творчі пошуки, теоретичне осмислення й практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, успішним і результативним професійним мовленням	педагогічна риторика (вища освіта)
3.	Л. Бутакова [94, с. 53–57]	мисленнєво-мовленнєво-діяльнісний (ортологічний)	–	формування мовних здібностей і мовленнєвої компетентності (вища освіта)
4.	А. Воробйова [25, с. 42]	риторичний	доцільне використання мовних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення з метою ефективного впливу	навчання мови в основній школі
5.	Є. Ключев [67]	паралогічний	–	дослідження риторичних засобів і їх використання в мовленні з метою досягнення паралогічного (риторичного) ефекту
6.	О. Ворожбітова [92, с. 109]	лінгво-риторичний	–	лінгвістика, риторика (дослідження суспільної мовної свідомості, соціокультурних феноменів)
7.	М. Стурикова, Т. Ладиженська, А. Михальська [92, с. 425–426]	комунікативно-мовленнєвий, культурно-мовленнєвий, ораторський, неокласичний, синтетичний	–	навчання риторики в школі та закладах вищої освіти
8.	Г. Горлова [93, с. 67]	мовленнєво-знавчий	–	вивчення первинних мовленнєвих жанрів
9.	Г. Журбіна [95, с. 163–168]	лінгво-риторичний	–	навчання орфоєпії у вищівському курсі мови
10.	Г. Іванова [95, с. 190]	комунікативно-гуманітарний	–	викладання риторики в гуманітарному ВНЗ



## Продовження табл. 2.3.2

1	2	3	4	5
11.	Л. Мей [95, с. 277]	риторичний	мета – оформлення та розвиток риторичних навичок і вмінь	вивчення китайською аудиторією матеріалів курсу “Розвиток мовлення”
12.	Н. Махновська [95, с. 311]	риторичний	–	до проблеми ентимем (сучасна риторика)
13.	О. Симакова [95, с. 416–420]	риторичний	–	до навчання старшокласників текстосприймальної діяльності в процесі аналізу художнього тексту
14.	О. Олійник [51, с. 8]	діалогічний (суб’єкт-суб’єктний)	визнання співрозмовника значущою, унікальною, неповторною особистістю	до спілкування
15.	О. Когут [157]	риторичний	–	організація риторичних ігор на заняттях із риторики
16.	Н. Формановська [232, с. 83]	комунікативно-прагматичний	–	дослідження мовних одиниць (об’єктів)
17.	С. Камишева [186, с. 70]	риторичний	націлений на оволодіння ефективним, успішним, результативним професійним мовленням	підготовка спеціалістів у сфері підвищеної мовленнєвої відповідальності
18.	І. Снігур [211]	риторичний	орієнтований на пошуки, теоретичне осмислення і практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, успішним, результативним професійним мовленням	навчання професійного мовлення й мовної поведінки майбутніх учителів у вищій школі
19.	І. Хоменко [236]	логіко-риторичний	–	дослідження аргументації в полемічних творах

У процесі фахової підготовки спеціалістів у системі вищої освіти застосовують риторичний (С. Барішева, С. Камишева, І. Снігур), мисленнєво-мовленнєво-діяльнісний (ортологічний) (Л. Бутакова), комунікативно-гуманітарний (Г. Іванова) підходи з метою формування й удосконалення різних характеристик і якостей професійного мовлення, мовної поведінки, мовленнєвої відповідальності. Логічно припустити, що завдяки доцільним

педагогічним зусиллям подібної мети можна досягнути і в шкільній освіті.

А. Воробйова, О. Когут, Л. Мей, О. Симакова пропонують запровадження риторичного підходу в закладах середньої освіти з метою: 1) навчання текстосприймальної діяльності під час аналізу тексту (на рівні розв'язання вузьких оперативних завдань у процесі реалізації змісту навчання мови); 2) організації риторичних ігор (на рівні організації процесу мовної освіти); 3) формування ефективного, впливового мовлення (на модульно-локальному рівні); 4) формування риторичних умінь (стратегічна мета). Як свідчать дані таблиці 2.3.2, науковці не подають дефініцій риторичного підходу; риторичний підхід у потрактуванні авторів охоплює широкий спектр різноманітних аспектів процесу навчання мови, проте не має ознак методологічної категорійності, концептуальності й системності.

Зауважимо, що не всі автори проаналізованих праць обґрунтовують підходи як методологічні категорії, які можна й необхідно реалізувати з освітньою метою. Так, Т. Анісімова, Н. Махновська, І. Хоменко пропонують вивчати прикладні наукові питання (відповідно проблематику переконання, ентимем, аргументації), застосовуючи певний підхід, – тобто розглядають досліджувані об'єкти з позицій риторики та логіки, що не є освітнім процесом. На відміну від них, О. Когут порушує питання організації риторичних ігор на заняттях з риторики за допомогою риторичного підходу, відповідним чином не обґрунтовуючи свою позицію, і залишається незрозумілим, що автор має на увазі: ставлення до організації процесу з позицій риторики (у такому випадку підхід не є методологічною категорією) чи риторичну орієнтацію / спрямування педагога в процесі організації та здійснення діяльності (реалізацію методологічного підходу) – у будь-якому випадку наявна тавтологія в уживанні термінів.

На підставі аналізу наукових джерел пропонуємо таке визначення досліджуваного поняття: *“Риторичний підхід у шкільній мовній освіті – це спрямована на оволодіння ефективним та оптимальним мовленням сукупність педагогічно доцільних теоретико-методологічних і прикладних заходів у*

процесі навчання мови, суб'єкти якого залучені до усвідомленої та рефлексійної мовленнєвої комунікації з використанням мовних і риторичних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення” [97].

Риторичний підхід у навчанні мови має такі *концептуальні параметри*:

- 1) стратегічна ідея (мета) – формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів у процесі навчання мови;
- 2) принципи шкільної мовної освіти в контексті запровадження риторичного підходу – позитивної педагогічної взаємодії, гармонізувального діалогу, аксіологізації, антропоцентричності, формування особистості через слово, розвивального впливу, активного сприймання, громадянського виховання школярів, евристичності, “живої комунікативності”, “мовленнєвого вчинку”, духовного становлення особистості;
- 3) категорійний апарат риторичного підходу в навчанні мови:
  - ефективне мовлення – дієва, результативна комунікація, за якої своєї мети досягає лише той, хто говорить, з можливим збитком для слухача;
  - оптимальне мовлення – комунікація, за якої досягнення мети тим, хто говорить, поєднується зі сприятливими для слухача наслідками;
  - мовленнєва комунікація – мисленнєво-мовленнєва діяльність, здійснювана з метою взаємодії [33, с. 7];
  - риторичний текст – продукт риторичної діяльності, спрямований на інших суб'єктів за допомогою комунікативної активності; нехудожній, авторський, адресний текст, який реалізує наміри суб'єкта вплинути в конкретній ситуації спілкування [181];
  - риторичний діалог – діалог, який вибудовується як взаємодія рівних суб'єктів, які обговорюють одну тему загальноприйнятими засобами, погоджуючи смисл відповідно до загальних правил;
  - риторичні засоби – вербальні та невербальні механізми, що їх уживають з метою впливу;
  - риторична діяльність – особлива комунікативна активність (спілкування) щодо створення й виконання риторичного тексту,

- спрямована на інших суб'єктів [219];
- мовленнєвий учинок – спеціально створене висловлювання, що відображає моральну позицію комуніканта, мета якого – впливати на адресата в кризовій ситуації спілкування;
  - рефлексія – внутрішній риторичний діалог, за якого суб'єкт уміє бути адресатом для самого себе [181].

Відповідно до класифікації С. Омельчука [150, с. 5–6], риторичний підхід у шкільній мовній освіті як лінгводидактичну категорію слід зараховувати до тематичної групи освітніх підходів за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (із погляду суб'єктів навчання мови й суб'єктної взаємодії).

Запровадження риторичного підходу в практиці шкільної мовної освіти потребує реорганізації та трансформації всіх ланок педагогічного (навчально-виховного) процесу, адже він зачіпає всі сфери професійної діяльності вчителя-словесника, тому скеровує його на комплексне докладання зусиль.

Необхідною й достатньою умовою ефективності запровадження в практику риторичного підходу є *риторизація* – явище, яке акумулює в собі всю сукупність прикладних аспектів процесу. Виходячи з аналізу фахової літератури зазначимо, що риторизація (1) означає поступове цілеспрямоване “входження” риторики й риторичного в навчальний процес сучасної школи; (2) формулюється за допомогою ключових слів “осмислення”, “переосмислення”, “активізація”, “перетворення”, “освоєння способів”; (3) передбачає реалізацію риторичних смислів (“риторичні знання”, “риторична діяльність”, “категорії (канони) риторики – етос, пафос, логос”, “риторична ситуація”, “діалогізація”, “мовні (риторичні) жанри”, “риторична норма”, “агональна взаємодія” тощо).

Процеси риторизації характеризуються складністю, багатогранністю й багатовимірністю, тому нам імпонують висновки О. Сальникової, яка запропонувала трирівневу схему запровадження її [195, с. 3]: 1) риторизація навчального процесу; 2) риторизація навчального предмета; 3) риторизація

навчального завдання. Аналогічно до наведеної схеми вважаємо за доцільне реалізовувати риторичний підхід також на трьох рівнях.

Проведене дослідження дає підстави для висновку, що “риторичне” логічно пов’язане з лінгвістичною теорією й мовленнєвою практикою, тому в процесі навчання мови доцільно реалізувати риторичний зміст. Риторичний підхід варто запроваджувати на всіх етапах шкільної мовної освіти, що сприятиме посиленню комунікативної спрямованості навчання мови й формуванню в учнів риторичних результатів [116; 121; 129; 135].

### 2.3.3. Риторична компетентність і її структура

У науковій літературі натрапляємо на цілу низку тлумачень поняття “компетентність”. Н. Голуб дослідила палітру дефініцій, виокремила ключові слова цього терміна, наголосивши, що саме від ключових слів залежить структура компетентності [37; 41]. Стосовно ключових слів варто зазначити, що їх можна трактувати неоднозначно. Зокрема, здатність і готовність можуть бути усвідомленими й неусвідомленими, реалізованими й нереалізованими, перевіреними й не перевіреними практикою. Дефініція терміна “компетентність”, на нашу думку, має містити ключове слово “досвід” (наприклад, “усвідомлена здатність” або “готовність, реалізована в діяльності (поведінці)”; “досвід ефективної діяльності (ефективного функціонування) в межах певної компетенції (у певній сфері)”; “досвід ефективної реалізації власного потенціалу” тощо).

У проаналізованих джерелах *риторичну компетентність* означають як:

- 1) володіння людиною взаємопов’язаними якостями особистості, які визначають здатність до ефективного спілкування, особистісним ціннісним ставленням до спілкування та досвідом спілкування, спрямованого на здійснення особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності (О. Симакова [93, с. 212–215; 198]);
- 2) коректну мовленнєву поведінку та невід’ємну частину комунікативної компетентності (О. Бабкіна [11]);
- 3) найвищий рівень комунікативної компетентності, яка забезпечує риторичну

діяльність людини як здатність свідомо створювати, виголошувати й рефлексювати авторсько-адресний текст згідно з метою та ситуацією публічного мовлення (Л. Горобець [45]); 4) володіння орфоепічною, граматичною, лексичною, стилістичною нормою, точним, логічним, чистим, доречним, багатим і виразним мовленням (І. Вяткіна, Н. Гарифулліна [30]); 5) уміння планувати свою мовленнєву поведінку, здатність робити самостійний вибір етики поведінки на ґрунті співучасті, суб'єкт-суб'єктних взаємин, паритетності; володіння знаннями, уміннями, навичками, експресивними, емоційними, логічними засобами мови та здатність спрямовувати ці якості для досягнення запланованого прагматичного результату (Н. Отводенко [159; 160]); 6) сукупність теоретичних і практичних знань із риторики та застосування їх у конкретних ситуаціях власної мовленнєвої комунікації (О. Чувакін [238; 239]); 7) вторинну граматику з культурологічною функцією, здатність до побудови комунікативних стратегій і ситуацій з естетичною домінантою (Г. Онуфрієнко [153]); 8) мовленнєву розвиненість, яка передбачає опанування системи мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності, показником чого є комунікативна компетентність (Л. Мамчур [89]); 9) постійне підтвердження окремішності, індивідуальності мовця як мовної особистості; повноту володіння мовою, її мовленнєвими маніфестаціями (стилями, жанрами), формами мовлення, знанням риторичних прийомів і вміннями користуватися ними (Л. Синельникова [200]).

На окрему увагу заслуговують висновки О. Голуб та О. Кучерук, у працях яких обґрунтовано необхідність і можливість формування риторичної компетентності в закладах середньої освіти. На думку вчених, досліджуване поняття становить інтегративну характеристику мовця та його мовленнєвої поведінки [76, с. 10] і є здатністю ефективно використовувати риторичні знання, уміння й досвід з метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів суспільства [40, с. 5]

У проаналізованих дефініціях риторична компетентність означена через

ключові слова “здатність”, “особистісне ставлення”, “якості особистості”, “досвід”, “володіння”, “знання”, “уміння”, “навички”, “інтегративна характеристика”, які пов’язані зі смисловими концептами “мовленнєва поведінка”, “риторична діяльність”, “ефективне спілкування”, “продуктивна діяльність”, “публічне мовлення”, “мовна норма”, “мовленнєва норма”, “якісне мовлення”, “прагматичний результат мовлення”, “мовленнєва комунікація”, “комунікативна стратегія”, “мовленнєва діяльність”, “мовленнєвий стиль”, “мовленнєвий жанр”, “риторичний прийом”, “риторичні вміння”, “комунікативна мета”.

Найважливішими ключовими словами ми вважаємо *“якості особистості”, “риторичні знання, уміння й навички”, “досвід”, “реалізована здатність”, “реалізована готовність”,* а найсуттєвішими смисловими концептами – *“ефективне спілкування”, “оптимальне спілкування”, “комунікативна діяльність”, “риторична діяльність”*.

На увагу заслуговує поняття *“риторичний потенціал”*, яке Л. Горобець тлумачить як комплекс взаємопов’язаних якостей (потреби в спілкуванні, локалізованості його, установки на стосунки з іншими людьми, особливостей емоційної реакції на партнера, риторичних умінь, риторичних здібностей – мовного й мовленнєвого чуття, здатності прогнозувати й керувати стратегіями й тактиками мовленнєвої взаємодії, артистизму, художньої уяви, яскравості та образності мовлення, етики, інтонаційної виразності), які забезпечують певну міру мовленнєвого впливу людини на інших людей [44, с. 216].

Нам імponує наведена вище думка, і ми вважаємо можливим і доцільним замінити ключове слово “якості особистості” у визначенні риторичної компетентності на ключове слово “риторичний потенціал”. Проте висловимо певні зауваги щодо змісту наведеного терміна. Автор позиціонує риторичний потенціал учителя, тому цілком природним є наявність у складі цієї потенції сформованих риторичних умінь. Так само зрозумілою є думка науковця, що оперування (прогнозування й управління) стратегіями й тактиками мовленнєвої взаємодії варто відносити до здібностей педагога. Ми ж досліджуємо

риторичну компетентність учнів основної школи, тому риторичні вміння, до яких зараховуємо і вміння оперувати мовленнєвими стратегіями й тактиками, вивчаємо в контексті формування риторичної компетентності.

Оскільки процес формування риторичної компетентності ми розглядаємо в контексті комунікативно спрямованої мовної освіти, не можемо оминати увагою *питання співвіднесення риторичної й комунікативної компетентностей*, до якого автори проаналізованих праць ставляться по-різному.

Наприклад, О. Симакова та О. Чувакін не розглядають це питання, а Н. Голуб, приділяє окрему увагу його аналізу, проте не висловлює власного бачення. Г. Онуфрієнко позиціонує комунікативну й риторичну компетентності як рівнозначні компоненти професійної компетентності, а І. Вяткіна та Н. Гарифулліна, напевно, вважають за можливе “злиття” цих компетентностей у комунікативно-риторичну внаслідок реалізації риторичного підходу до формування комунікативної компетентності. Як і О. Бабкіна, Н. Отводенко в одній своїй роботі [160] чітко зазначає, що риторична компетентність є складником комунікативної компетентності, а в іншій [159] паралельно розглядає комунікативні й риторичні здібності студентів, їхні комунікативні й риторичні вміння, комунікативну компетентність як результат комунікативної освіти (об’єкт дослідження) і риторичну компетентність (предмет дослідження) як результат опанування теорії риторики й риторизації.

Л. Мамчур, вірогідно, розглядає комунікативну й риторичну компетентності відокремлено, оскільки визначає першу особистісну характеристику як показник мовленнєвого розвитку, який, своєю чергою, є важливим чинником формування другої властивості особистості.

Л. Синельникова серед переліку компетенцій, оволодіння якими має забезпечити освітній успіх учителя, виокремлює мовленнєву компетенцію (володіння різними видами мовленнєвої діяльності на базі основних понять і категорій лінгвістики), комунікативну (знання особливостей усного та писемного мовлення, уміння користуватися цими знаннями в різних ситуаціях



спілкування з огляду на “фактор адресата”) і лінгвориторичну як органічну частину мовної та комунікативної, що ґрунтується на багатющій загальнолюдській і національній риторичній культурі, “сутнісні ознаки якої не повинні бути втрачені в сучасному комунікаційному просторі” [200, с. 9]. Далі в роботі йдеться лише про риторичну компетентність, яка, відповідно до логіки автора й загальноприйнятої думки, що компетентність є результатом оволодіння компетенцією, має розглядатися як складник мовленнєвої й комунікативної компетентностей.

У дослідженнях Л. Горобець риторична компетентність представлена як вищий рівень комунікативної компетентності студентів. Залишається незрозумілим, який зміст вкладає автор у поняття “рівень компетентності”: щабель у структурі компетентності (саме так позиціоновано на рисунку [44, с. 215]) – тоді виходить, що процес набуття комунікативної компетентності полягає в послідовному формуванні її складників, а це не є предметом дослідження вченого, чи мова йде про вищий рівень сформованості комунікативної компетентності – тоді риторичну компетентність мають розглядати як вищий складник комунікативної компетентності, а, наприклад, мовну компетентність – як найнижчий компонент, що не обґрунтовано.

Думку О. Кучерук – “Риторична компетентність є показником високого рівня комунікативної компетентності носія мови” [76, с. 10] – логічно розуміти так: риторичну й комунікативну компетентності варто розглядати нарізно, відокремлено, зауважуючи, що в системі компетентностей риторична компетентність посідає вищу сходинку порівняно з комунікативною. Саме такий підхід пропагуємо й ми: риторична компетентність є вищою за комунікативну, тому на кожному рівні формування комунікативної компетентності можливим і необхідним є наступний крок – цілеспрямоване й доцільне формування відповідного рівня риторичної компетентності.

До цього часу питання співвідношення риторичної й комунікативної компетентностей залишається відкритим і дискусійним (насамперед у шкільній мовній освіті), причиною чого, на наше переконання, головно є неспростовний

факт: в актуальних умовах сьогодення ми спостерігаємо становлення практики формування комунікативної компетентності в процесі навчання української мови в школі, а загальнопедагогічна практика формування риторичної компетентності на цьому ж рівні педагогічної системи відсутня. Незважаючи на це, бачимо риторично компетентного випускника української школи в перспективі недалекого майбутнього, а тому приєднуємося до твердження Л. Синельникової: “Є всі підстави включити риторику до числа “добірних” наук – так, як це було в найкращі для риторики часи” [200, с. 14].

Отже, у нашому дослідженні окреслюємо такі *параметри риторичної компетентності* [112; 117; 118; 125; 126; 130]:

- 1) визначаємо риторичну компетентність як інтегративну особистісну якість, яка включає володіння риторичними знаннями й уміннями, риторичним потенціалом, які в сукупності визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності [97];
- 2) уважаємо риторичну компетентність *вищою за комунікативну* в системі компетентностей, оскільки змістом її є не досвід комунікативної діяльності, а сукупний досвід комунікативної та риторичної діяльності;
- 3) риторичну компетентність у площині дослідно-експериментального навчання учнів основної школи української мови розглядаємо як *предметну й міжпредметну*, аргументуючи таке бачення трьома позиціями: по-перше, у риториці досліджений контекст художньої літератури (літературно-художніх творів) (О. Волков [22; 23], Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон та ін. [143], О. Зарецька [59], Н. Кнехт [68], Х. Леммерман [79], Ю. Рождественський [189; 190], В. Харченко [234; 235] та ін.); по-друге, мова й література як навчальні предмети, на думку І. Лернера та В. Краєвського, мають дуже багато спільного з погляду змісту (цінності, знання, текст, способи діяльності, досвід творчої діяльності тощо) [218]; по-третє, управління процесом формування риторичної компетентності покладено на вчителя-словесника, професійним обов’язком якого є

реалізація змісту шкільної мовної та літературної освіти;

- 4) на наше переконання, відповідно до ієрархії компетентностей А. Хуторського [237], риторична компетентність гіпотетично може отримати *метапредметний* і навіть *надпредметний статус* у вимірі результативності навчання в школі, обґрунтування чого має становити зміст окремих досліджень, проте нині набуття риторичною компетентністю будь-якого статусу неможливе (за винятком, звичайно, наукових розвідок), допоки риторика й “риторичне” не будуть гідно представлені в змісті шкільної освіти.

Структуру будь-якого цілого в загальномовному вимірі розуміємо як будову, взаєморозміщення та взаємозв'язок складників (елементів, компонентів), і окреслення структури однаково залежить і від ключових слів у дефініції цілого, і від найсуттєвіших смислових концептів його тлумачення.

Риторичну компетентність вважаємо складником соціального досвіду особистості учнів основної школи, тому структурно розглядаємо її як сукупність готовності, здатностей, здібностей, спроможностей, знань, умінь, навичок, звичок, цінностей і ціннісних орієнтацій, мотиваційно-потребнісних, психічних і поведінкових характеристик, досвіду тощо. Структурні елементи риторичної компетентності, на нашу думку, необхідно пов'язувати зі структурними одиницями комунікативної компетентності, оскільки в шкільній мовній освіті відбувається реалізація її комунікативної спрямованості. Отже, вважаємо за необхідне передусім розглянути проблематику комунікативної компетентності.

У чинних нормативних освітніх документах комунікативну компетентність визначено як зміст, мету й результат шкільної мовної освіти. Тому сьогоднішня ознаменована активністю лінгводидактиків у дослідженні сутності, структурних компонентів комунікативної компетентності, розробленні ефективних шляхів її формування в шкільній молоді.

Р. Осадчук та С. Трубачова розглядають комунікативну компетентність учнів основної школи як залучення до діалогу [222]; Т. Вольфовська – як

готовність до діяльності [24]; С. Омельчук – як побудову власних програм мовленнєвої поведінки; як сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [152]; Л. Мамчур – як уміння прогнозувати й використовувати ефективну мовленнєву поведінку, що відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі, а також тлумачити комунікативну поведінку співрозмовників; володіння учасниками спілкування комунікативними стратегіями і правилами комунікації [90, с. 56]; Т. Симоненко – як наявність комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах діяльності, здатність розв’язувати комунікативні завдання в ситуаціях спілкування [199, с. 14].

До структурних компонентів комунікативної компетентності відносять: комунікабельність як комунікативну активність; здатність ідентифікувати й адекватно висловлювати власні почуття в мовленні; навички співпраці, співробітництва; комунікативну культуру; навички активного слухання; конфліктну компетентність; навички ефективного спілкування (О. Тюття [223]); осмислення образів для комунікації; знання, уміння й навички розгортання комунікації; активність у комунікативній діяльності; самостійне творення комунікативного тексту згідно з темою або ситуацією (Р. Осадчук, С. Трубочова [222]); знання про мову, правил мовного спілкування, норм сучасної української літературної мови, уміння й навички оптимального використання цих знань у спілкуванні, розвинуте “чуття мови”, уміння й навички правильної побудови зв’язних текстів, креативність (К. Климова [66]); мовну, соціолінгвістичну, стратегічну компетенції; знання мовленнєзнавчих понять; уміння й навички аналізу тексту; мовленнєво-комунікативні вміння (С. Омельчук [152]); когнітивний, мотиваційно-оцінний і конативний (операційний) компоненти; здатність до участі в комунікативних ситуаціях; ситуаційну адаптивність; вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки; усвідомлення перцептивних умінь (Т. Вольфовська [24]).

Отже, комунікативну компетентність з погляду результативності шкільної мовної освіти розглядають у таких аспектах: образно-мисленнєвому, теоретичному, аналітичному, мотиваційно-оцінному, діяльнісному, творчому, емоційно-вольовому, конфліктологічному, активного слухання [9], співробітництва, ефективності спілкування, невербального спілкування [10].

На підставі аналізу фахової літератури (І. Атватер, О. Бабкіна, Л. Баландіна, О. Вожкова, Т. Вольфовська, І. Вяткіна, Н. Гарифулліна, Н. Голуб, Л. Горобець, К. Климова, Л. Кошій, Г. Кураченкова, З. Курцева, О. Кучерук, Л. Мамчур, С. Омельчук, Г. Онуфрієнко, Р. Осадчук, Н. Отводенко, Н. Сивкова, О. Симакова, Т. Симоненко, Л. Синельникова, М. Стурікова, С. Трубачова, В. Тюпа, О. Тюптя, О. Чувакін) і власних досліджень окреслено *структуру риторичної компетентності* учнів основної школи в таких площинах: теоретико-практичній, організаційно-методологічній, процесуально-діяльнісній, морально-етичній (соціокультурній), комунікативної активності, впливовості мовленнєвого акту, і встановлено співвіднесення змісту й сутності риторичної й комунікативної компетентностей (рис. 2.3.1).

Як видно з рисунка 2.3.1, риторичну компетентність позиціоновано шістьма складниками (додаток Г). Площина активності риторичної компетентності має змістові співвідношення з чотирма компонентами комунікативної компетентності, теоретико-практична та процесуально-діялісна площини – із трьома компонентами відповідно. Наявність трьох і чотирьох змістових співвідношень між компонентами досліджуваних компетентностей, на нашу думку, свідчить про сутнісну відповідність окреслених складників.

Виявлені факти наочно доводять, що внаслідок здобуття комунікативно спрямованої мовної освіти в учнів основної школи формується комунікативна компетентність і лише окремі складники риторичної компетентності. Про повноцінний процес цілеспрямованого формування в школярів риторичної компетентності може йти мова за умови реалізації завдань дослідно-експериментального навчання української мови.

Інтегративна особистісна якість, яка включає володіння риторичними знаннями й уміннями, риторичним потенціалом, що в сукупності визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності.

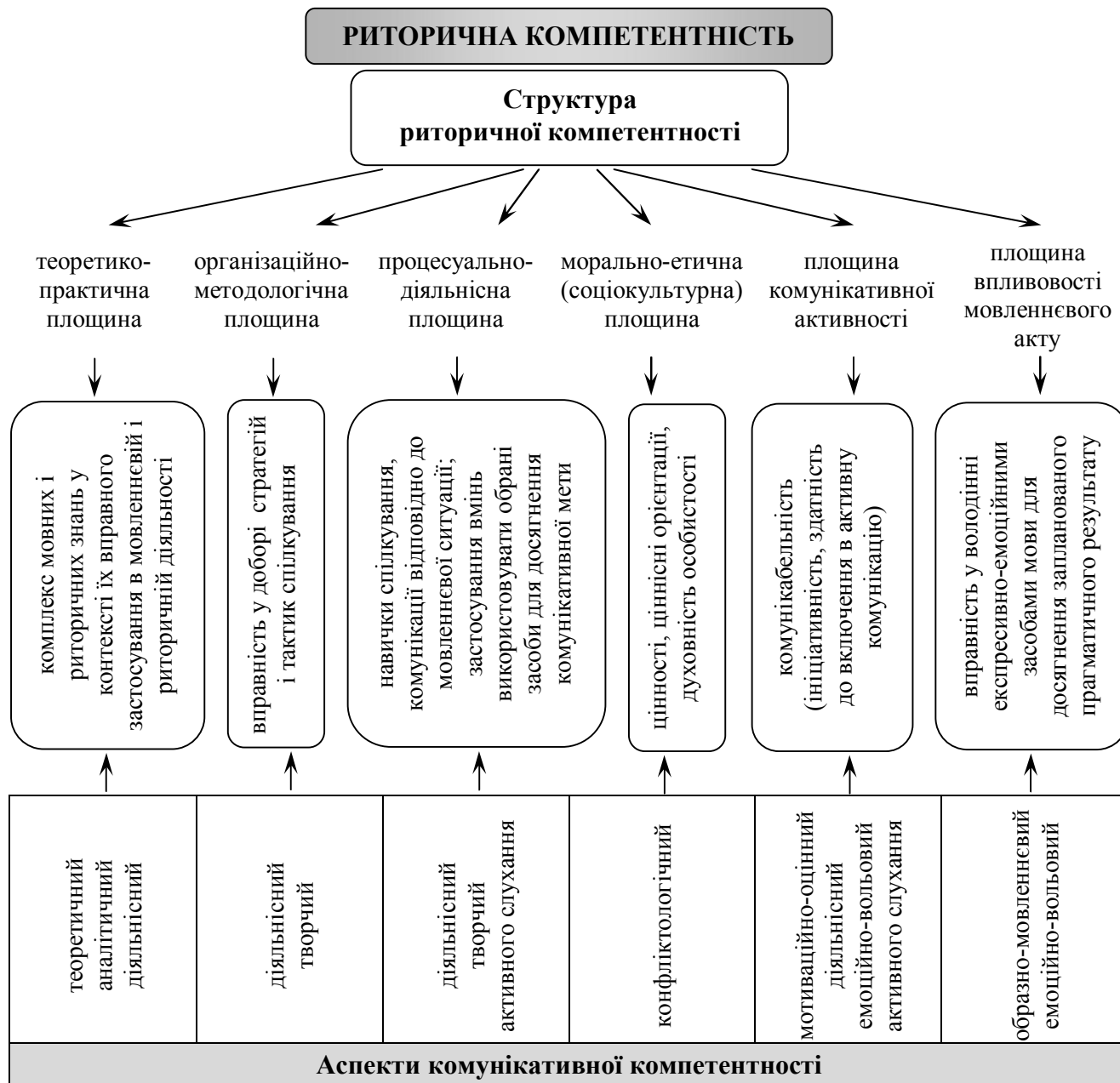


Рис. 2.3.1. Структура риторичної компетентності учнів основної школи

Окремо акцентуємо увагу: ораторське мистецтво варто розглядати в контексті риторичної компетентності, але не ототожнювати ці поняття. На думку В. Шуляра, ораторське мистецтво охоплює та враховує докомунікативний (підготовчий), комунікативний (виголошення риторичного тексту) і посткомунікативний (рефлексійний) етапи [240, с. 49]. Виходячи із

сутності й змістового наповнення комунікативної компетентності, робимо висновок, що докомунікативний і посткомунікативний етапи формування у школярів ораторської майстерності не є завданням комунікативно спрямованої мовної освіти.

Н. Голуб висловлювала побажання врахувати у структурі риторичної компетентності два важливі моменти: “1) продукування риторичного тексту має свої особливості: він має бути не лише інформаційно насиченим, а й лексично привабливим, емоційно виваженим, щоб, збагачуючи слухача інформаційно й емоційно, приносити йому насолоду; 2) відповідальність мовця за кожне сказане слово” [40, с. 6]. Цілком погоджуємося з автором, проте вважаємо недоцільним зазначати відповідні акценти в загальному описі структури, адже інформацію в ньому подано в схематичному, не деталізованому вигляді. Смысл зауважень цілком прийнятний: по-перше, принести насолоду слухачеві риторичним текстом може бути запланованим прагматичним результатом мовлення, тому логічно розглядати цей момент (як аспект володіння експресивно-емоційними засобами мови) у площині впливовості мовленнєвого акту; по-друге, відповідальність мовця за кожне сказане слово, безумовно, є цінністю, іманентною характеристикою мовця-ритора, тому цю особливість ми розглядаємо в морально-етичній (соціокультурній) площині, що передбачено вимогою реалізовувати принцип мовленнєвого вчинку.

Отже, структура риторичної компетентності представлена сукупністю риторичних знань в аспекті оволодіння й практичного використання в мовленнєвій і риторичній діяльності, комунікабельності, навичок спілкування й комунікації (включаючи вправність у доборі стратегій і тактик спілкування) тощо. Проте як провідні складники риторичної компетентності ми розглядаємо співвідносні з описаними площинами риторичні вміння, комплекс яких становить діяльнісне тло процесу її формування.

#### **2.3.4. Риторичні вміння у структурі риторичної компетентності**

У педагогіці та психології *уміння* означають як: свідоме оволодіння

сукупністю певних навчальних операцій (способів здійснення дій); володіння способами (прийомами, діями) застосування засвоєваних знань на практиці; підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно, свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду; знання в дії; свідоме використання системи навичок і знань про них у діяльності загалом; можливість успішного виконання дій на основі набутих знань для розв'язання поставлених завдань відповідно до певних умов; спосіб дії, який складається з упорядкованої низки операцій, що мають спільну мету, і засвоєний до ступеня готовності його застосовування у варіативних ситуаціях; особлива діяльність, основним змістом якої є узгоджена система розумових і практичних дій, спрямованих на ясно усвідомлену мету; набута людиною здатність цілеспрямовано й творчо користуватися своїми знаннями та навичками в процесі як теоретичної, так і практичної діяльності; можливість ефективно виконувати дію (діяльність) згідно з цілями та умовами; здатність до ефективного виконання певної діяльності на основі наявних знань відповідно до умов; психічні утворення, що формуються в процесі набуття людиною життєвого й професійного досвіду; здобута в процесі навчання можливість творчо застосовувати знання й досягати бажаного результату в умовах практичної діяльності [3; 17; 26; 35; 53; 73; 81; 88; 109; 111; 142; 146; 162; 171; 178; 187; 196; 215; 233; 244].

Наведені визначення дають змогу зробити певні висновки: 1) уміння ґрунтуються на предметних знаннях, життєвих знаннях, знаннях життя, знаннях про способи дій; 2) уміння є сукупністю операцій, конкретними діями, елементами діяльності; 3) уміння варто розглядати невіддільно від свідомості, мотивації, умов, цілей особистості та цілей і завдань діяльності; 4) уміння можуть ґрунтуватися на життєвому досвіді; 5) оволодіння вміннями забезпечує успіх і є запорукою набуття людиною досвіду (життєвого, практичної діяльності).

Екстраполюючи зазначені висновки на проблематику *риторичних умінь* учнів основної школи, визначаємо:



- 1) риторичні вміння мають ґрунтуватися на знаннях мови, риторики, знаннях про мовлення, комунікацію;
- 2) риторичні вміння є сукупністю загальнонавчальних умінь, мовленнєвих дій, елементів мовленнєвої, комунікативної та риторичної діяльності;
- 3) для формування свідомих риторичних умінь необхідно цілеспрямовано мотивувати учнів, створювати доцільні умови і в навчальній діяльності окреслювати відповідні мету й завдання діяльності;
- 4) у процесі формування риторичних умінь логічно залучати життєвий і комунікативний досвід учнів;
- 5) риторичні вміння є підґрунтям формування в школярів риторичної компетентності.

У процесі дослідження були проаналізовані такі джерела: наукові праці, навчальні посібники практичного спрямування, програми для закладів середньої освіти, зокрема, авторські, методичні матеріали до уроків (разом 24 джерела 25-и авторів), унаслідок чого складено таблицю *номенклатури риторичних умінь* (додаток Г).

У номенклатурі окреслений комплекс риторичних умінь (69 позицій), які за умови цілеспрямовано організованої педагогічної діяльності можуть бути сформовані в учнів основної школи в процесі навчання української мови. Кожне із зазначених риторичних умінь із різною частотою зустрічається в проаналізованих джерелах. Проте, на нашу думку, формування саме цих умінь як запоруки набуття учнями риторичної компетентності має стати метою діяльності вчителів-словесників сучасної школи.

У працях О. Колеченка знаходимо градацію цілей навчання й виховання в школі [70, с. 11]. На думку вченого, у процесі навчання в учнів варто формувати вміння читати, рахувати, писати, говорити, спілкуватися, загальнонавчальні вміння, предметні знання і вміння; у процесі розвитку – інтелектуальні вміння, уміння в мотиваційній, емоційній і вольовій сферах; у процесі виховання – уміння співробітництва, формувати позитивну Я-концепцію й законослухняність.

На нашу думку, подібний підхід не варто застосовувати до риторичних умінь. Безумовно, окреслені вище риторичні вміння можна було б співвіднести з градацією О. Колеченка. Проте вважаємо, що риторичні вміння логічно формувати в учнів на кожному етапі протягом усього навчання в школі. На користь цього твердження можна навести кілька аргументів.

1. Риторичні вміння й риторичну компетентність передбачаємо цілеспрямовано формувати в процесі навчання української мови. Оскільки основною формою навчання є урок і сучасна методика спрямовує визначати й реалізовувати триєдину мету (навчання – розвиток – виховання), учителям не варто розмежовувати цілі особистісного становлення школярів.

2. Ми розглядаємо риторичну компетентність як міжпредметну, тому її формування передбачаємо здійснювати і в процесі вивчення української літератури. Незважаючи на спільні ознаки мови й літератури, припускаємо, що в процесі вивчення цих навчальних предметів можуть не збігатися межі навчання, виховання й розвитку учнів.

3. Сучасний учитель-словесник, на думку Н. Голуб, має бути оратором, відповідати риторичному ідеалу [42, с. 343–346]. Переконані, в освітньому процесі важливим діяльним полем для формування в дітей риторичних умінь і риторичної компетентності є педагогічне спілкування, живе й дієве спілкування з педагогом, співдружність, співробітництво, співтворчість “учень – учень”, “учні – учитель”. Педагогічне спілкування в сучасній школі відбувається в навчальний і позанавчальний час, у межах уроку і в процесі позакласної роботи, тому навчання, виховання й розвиток школярів розмежовувати не логічно.

Маючи на увазі, що риторична компетентність буде формуватися в учнів у процесі навчальної діяльності, усі риторичні вміння були згруповані за двома класифікаційними ознаками: 1) діяльними (процесуальними) характеристиками (додаток Д); 2) аспектами риторичної діяльності (там само).

У психології описано велику кількість параметрів для класифікації умінь. Зокрема, психологи окреслюють *предметну сферу* терміна “уміння” чотирма

категоріями [35, с. 560; 245]:

- 1) уміння працювати з людьми (Human skills) – навички ефективної взаємодії лідера зі співробітниками організації та іншими людьми і створення робочих команд [140, с. 441];
- 2) фундаментальне вміння – будь-яке вміння, яке є передумовою для подальшого прогресу; будь-яке вміння, яке є передумовою для розвитку інших умінь [56];
- 3) уміння слухати інших людей – здатність людини уважно слухати інших людей, заохочувати їх до відвертої розмови, викликати прихильність до себе [205];
- 4) уміння підкорятися (Followership skills) – навички поведінки, які дають змогу індивіду ефективно виконувати розпорядження керівника [140, с. 441].

Наведені категорії, на нашу думку, можна використати як параметри для класифікації риторичних умінь, відповідно, групуємо риторичні вміння за предметною сферою (додаток Д). Зауважимо, що така класифікація риторичних умінь може бути підставою для обґрунтування метапредметного й надпредметного статусу риторичної компетентності, що становить перспективу подальших досліджень.

У деяких наведених вище дефініціях уміння означені через поняття “навички”, і це може видатися певним протиріччям, оскільки в лінгводидактиці, як правило, навички розглядають як автоматизовані вміння (автоматизовані дії). Проте в психологічній літературі знаходимо необхідні аргументи. Так, Б. Айсмонтас зазначає, що в тлумаченні терміна “уміння” варто послуговуватися двома підходами: 1) уміння – первинний рівень оволодіння простою дією, а навичка – вищий рівень оволодіння цією дією, автоматизоване її виконання (уміння переходить у навичку); 2) уміння – здатність свідомо виконувати складну дію з допомогою низки навичок; навичка – автоматизоване виконання елементарних дій, з яких складається складна дія, виконувана за допомогою уміння [2, с. 104; 3, с. 163]. Отже, під час аналізу окремих

риторичних умінь як складних дій доцільно виокремлювати елементарні дії, які є навичками, тобто, виконуються автоматизовано.

Риторичні вміння становлять діяльнісний компонент риторичної компетентності і є підґрунтям для її формування. Однак співвіднесення окремого риторичного вміння з окремим складником риторичної компетентності становить проблему. Це пояснюємо тим, що певну частину риторичних умінь можна віднести до різних параметрів у межах однієї класифікації, зокрема, до різних аспектів риторичної діяльності. Приклади аналізу деяких риторичних умінь наведені в таблиці 2.3.3.

Отже, риторична компетентність є результативною, буттєвою характеристикою особистості, діяльнісний, процесуальний компонент якої становлять риторичні вміння. Окреслені параметри полегшують аналіз і класифікацію кожного з риторичних умінь, що необхідно для проектування процесу їх формування в учнів під час дослідно-експериментального навчання української мови [99; 112].

## **Висновки до розділу 2**

Риторична компетентність учнів постає вищою за комунікативну в системі компетентностей, предметною й міжпредметною в площині реалізації риторичного аспекту й комунікативно спрямованого дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі, органічним складником соціального досвіду особистості школярів.

Формування цієї інтегративної особистісної характеристики, структура якої представлена сукупністю риторичних знань в аспекті оволодіння й практичного використання в мовленнєвій і риторичній діяльності, риторичних умінь, комунікабельності, навичок спілкування й комунікації, відбувається паралельно з процесом формування комунікативної компетентності як предметної й ключової в перспекції процесу шкільної мовної освіти як малої педагогічної системи в гуманістичній парадигмі педагогіки на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів як

базисних системотвірних методологічних концептів, об'єднаних поняттям “особистість” відповідно до нормативних документів, і риторичного підходу як такого, що органічно пов'язаний із феноменом “риторичного”.

Таблиця 2.3.3.

### Приклади аналізу риторичних умінь

<b>Приклад 1</b>	
Риторичне вміння:	брати участь у рольових іграх, діалозі, полеміці; вести дискусію, полеміку
Позиція в номенклатурі:	6
Діяльнісні (процесуальні) характеристики:	продуктивне; міжособистісної взаємодії
Аспекти риторичної діяльності:	діалогічного мовлення; полемічного мовлення
Предметні сфери:	уміння працювати з людьми; фундаментальне вміння; уміння слухати інших людей; уміння підкорятися
Елементарні дії (навички):	аудіювання; говоріння; ставити запитання; аргументувати
Складники риторичної компетентності:	площини: процесуально-діяльнісна, морально-етична, комунікативної активності, впливовості мовленнєвого акту
<b>Приклад 2</b>	
Риторичне вміння:	дотримуватися міри (поміркваність)
Позиція в номенклатурі:	32
Діяльнісні (процесуальні) характеристики:	емоційно-вольве; рефлексійне
Аспекти риторичної діяльності:	монологічного, діалогічного, полемічного мовлення
Предметні сфери:	уміння працювати з людьми; фундаментальне вміння; уміння підкорятися
Елементарні дії (навички):	говоріння; самоконтроль
Складники риторичної компетентності:	площини: організаційно-методологічна, процесуально-діяльнісна, морально-етична
<b>Приклад 3</b>	
Риторичне вміння:	коректної поведінки під час спілкування; бути ввічливим
Позиція в номенклатурі:	40
Діяльнісні (процесуальні) характеристики:	емоційно-вольве; рефлексійне; продуктивне; міжособистісної взаємодії
Аспекти риторичної діяльності:	публічного, діалогічного, полемічного мовлення; цінностей
Предметні сфери:	уміння працювати з людьми; уміння слухати інших людей; уміння підкорятися
Елементарні дії (навички):	говоріння; самоконтроль
Складники риторичної компетентності:	площини: організаційно-методологічна, процесуально-діяльнісна, морально-етична

Важливим чинником, який зумовлює ефективність процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи, є особистість учителя-словесника, до провідних характеристик якого зараховують:

- педагогічну майстерність, що включає професійну компетентність у всіх сферах педагогічної діяльності й володіння педагогічною технікою як професійним інструментом, яка є запорукою ефективної реалізації педагогом суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії всіх учасників освітнього процесу й організації ефективного педагогічного спілкування в освітньому процесі;
- спроможність професійно ефективно й комплексно здійснювати навчання школярів з метою формування в них системи мовних і мовленнєвих умінь і навичок й одночасно їх розвиток у контексті психічних процесів (зокрема і передовсім мовлення як психічного пізнавального процесу та провідного засобу розвитку особистості), якостей емоційно-вольової та мотиваційної сфер, здібностей і виховання якостей особистості, формування цінностей і ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки з урахуванням механізмів вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості у зв'язку із включенням її в систему суспільних відносин;
- риторичну освіченість як результат професійної освіти й самоосвіти, яка сприяє формуванню й виявленню комунікативних здібностей і якостей педагога, його комунікативного й риторичного потенціалу, прояву його як риторичної особистості – ознаки майстерності та професіоналізму.

Ефективність дослідно-експериментального навчання української мови з метою формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи слугуватиме підставою для обґрунтування метапредметного й надпредметного статусу риторичної компетентності в ієрархії компетентностей.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 208 с.
3. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: учеб. пособ. для студентов. М.: МГППУ, 2004. 368 с.
4. Александров Е. П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии: монография. Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. 280 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
7. Анисимова Г. В. Риторика: учеб.-метод. пособ. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. 73 с.
8. Аннушкин В. И. Риторика: экспресс-курс: учеб. пособ. М.: Флинта; Наука, 2011. 224 с.
9. Атватер И. Вас слушаю...: советы руководителю, как правильно слушать собеседника / сокр. пер. с англ. Ю. М. Жукова. М.: Экономика, 1988. 110 с.
10. Атватер И. Невербальное общение [Электронный ресурс]. *Psychology OnLine.Net*. URL: <http://www.psychologyonline.net/print.php?id=1049> (дата звернення: 05.01.2013).
11. Бабкина Е. В. Риторическая компетентность студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в техническом вузе [Электронный ресурс]. URL: [urogao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143](http://urogao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143) (дата звернення: 11.01.2013).
12. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2000.

- Кн. 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. 240 с.
13. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 328 с.
  14. Белянин В. П. Психолінгвістика: учебник. М.: Флинта, 2004. 232 с.
  15. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс]. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/3/vupysk\\_21.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf) (дата звернення: 14.11.2015).
  16. Божко Олена Петрівна. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2017. 283 с.
  17. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики: курс лекций. К.: МАУП, 2002. 168 с.
  18. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособ. СПб.: Книжный Дом, 2007. 408 с.
  19. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
  20. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология: монография. М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. 336 с.
  21. Вознесенский И. Учебный диалог и его организация на уроке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zarplata.ru/a-id-12119.html> (дата звернення: 17.02.2012).
  22. Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. 480 с.
  23. Волков А. А. Риторика [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.socio.msu.ru/librayu> (дата звернення: 29.09.2009).
  24. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.



25. Воробьева А. Состояние проблемы формирования риторических учений в теории и практике обучения языку в основной школе. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч. II. С. 40–46.
26. Выготский Л. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. 671 с.
27. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 368 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. 504 с.
29. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 432 с.
30. Гарифуллина Н. К., Вяткина И. В. Формирование коммуникативно-риторической компетенции студентов-нефилологов [Электронный ресурс]. URL: [http://newconf.kemsu.ru/conf/niobel2008/sect/index.htm?sec\\_id=929](http://newconf.kemsu.ru/conf/niobel2008/sect/index.htm?sec_id=929) (дата звернення: 22.09.2012).
31. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
32. Гнаткович Тетяна Дмитрівна. Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2011. 318 с.
33. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. М.: ИНФРА-М, 2008. 207 с.
34. Голобородько Є. П. Розвиток позитивного мислення як засіб формування успішної особистості: чинники і технології. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: монографія* / редкол. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 136–143.
35. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 622 с.

36. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи (виступ на засіданні круглого столу з проблем методів навчання української мови). *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 2–6.
37. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 2–6.
38. Голуб Н. Навчальний текст. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнарод. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. С. 117–120.
39. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
40. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–7.
41. Голуб Н. Б. Дискусійні питання компетентнісного підходу до навчання української мови в школі. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 28 квітня 2011 р. / ред. кол.: Федоренко В. А., Батечко О. В., Єрмаков І. Г. та ін.]. К.: Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 99–103.
42. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
43. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 509 с.
44. Горобец Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования [Электронный ресурс]. С. 214–218. URL: <https://cyberleninka.ru/pdf> (дата звернення: 14.12.2012).
45. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-

- нефілологів в системі професійної підготовки в педагогічному вузі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Російський гос. пед. ун-т ім. А. І. Герцена. СПб, 2008. 38 с.
46. Грехнев В. С. Культура педагогічного спілкування: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 144 с.
47. Гримак Л. П. Общенье с собой: начала психологии активности. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 336 с.
48. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011> (дата звернення: 44.12.2011).
49. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособ. / Под. ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1082. 319 с.
50. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
51. Ділове спілкування: навч. посіб. / упорядник Олійник О. Красноармійськ: ДонНТУ, 2009. 380 с.
52. Дружененко Раїса Сергіївна. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2005. 245 с.
53. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
54. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності. *Підручник для директора*. 2005. № 9–10. С. 32–49.
55. Єрмаков І., Шевцова С. Освіта і цивілізаційна компетентність. *Вересень*. 2004. № 1–2. С. 29–49.
56. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zhmurov.com/word/11656/> (дата звернення: 27.09.2012).
57. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання,

- оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
58. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 350 с.
59. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 2002. 480 с.
60. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: труды методологич. семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
61. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
62. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учеб. пособ. М.: Флинта; Наука, 2009. 224 с.
63. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9–16.
64. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. К.: Українська книга, 2000. 480 с.
65. Клепко С. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи. *Завуч*. 2005. № 19. С. 6–13.
66. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП “Рута”, 2010. 560 с.
67. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособ. для выс. учеб. заведений. М.: Издательство “ПРИОР”, 2001. 272 с.
68. Кнэрт Н. П. Лекции по курсу “Риторика”. М.: МИЭТ, 1999. 18 с.
69. Коваленко С. Риторична освіта в контексті сучасної лінгводидактики. *Бібліотечка “Дивослова”*. 2008. № 8 (38). С. 51–60.
70. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособ. для

- преподавателей. СПб.: КАРО, 2002. 368 с.
71. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 51–64.
  72. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 23.07.2012).
  73. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах: пособие. Минск: Харвест, 1999. 384 с.
  74. Курцева З. И. Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Государ. образоват. учрежд. высш. проф. образования “Московский педагогический государственный университет”. М, 2011. 46 с.
  75. Курцева З. И. Профессиональное развитие личности в системе риторического образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.school2100.ru/arch\\_mag\\_stat/magst\\_06-08\\_09.pdf](http://www.school2100.ru/arch_mag_stat/magst_06-08_09.pdf) (дата звернення: 10.05.2011).
  76. Кучерук О. Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 1. С. 9–14.
  77. Кучерук О. А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт.* К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. С. 11–15.
  78. Лахманн Р. Демонтаж красноречия: риторическая традиция и понятие поэтического; пер. с нем. Е. Аккерман, Ф. Полякова. СПб.: Академический проект, 2001. 368 с.
  79. Леммерман Х. Учебник риторики: тренировка речи с упражнениями [Электронный ресурс] / пер. с нем. С. Т. Бугло. URL: [http://www.klex.ru/books/contact/lemmerman\\_uchebnik\\_ritoriki.rar.](http://www.klex.ru/books/contact/lemmerman_uchebnik_ritoriki.rar.); [www.ritorika.igro.ru](http://www.ritorika.igro.ru) (дата звернення: 10.06.2012).

80. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособ. М.: Смысл, 1999. 365 с.
81. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
82. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
83. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
84. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
85. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. *Локк Дж. Сочинения*: в 3-х т. / под ред. И. С. Нарского; пер. с англ. А. Н. Савина. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 623 с.
86. Ляшкевич Антоніна Іванівна. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2003. 176 с.
87. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
88. Максименко С. Д. Общая психология: учебник. М.: “Рефл-бук”; К.: Ваклер, 2004. 528 с.
89. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 182–186.
90. Мамчур Лідія Іванівна. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 544 с.
91. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
92. Материалы XIII Международной научно-практической конференции “Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве”, 21–23 января 2009 г. / под ред. В. И. Аннушкина. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. 512 с.
93. Материалы XIV Международной научной конференции “Риторика и

- культура речи: наука, образование, практика”, 1–3 февраля 2010 г. / под ред. Г. Г. Глинина. Астрахань: Издательский дом “Астраханский университет”, 2010. 264 с.
94. Материалы Всероссийского семинара-совещания “Проблемы трансформации и качества социогуманитарного образования в вузах России на основе госстандартов второго поколения” / под ред. С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой. Барнаул: АКОО СО РАО, 2002. 386 с.
95. Материалы XVII Международной конференции по риторике (2013 г.) [Электронный ресурс] / под ред. В. И. Аннушкина. 510 с. URL: <http://www.author-edu.ru/sites/default/files/> (дата звернення: 18.05.2011).
96. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований зб. / С. М. Шевцова; І. Г. Єрмаков. К.: Департамент, 2003. 500 с.
97. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / авт.-укл. В. А. Ницета. К.: Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
98. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
99. Минеева С. Диалогические основы развивающего образования: размышления об “идеальной форме” и трудностях достижения [Электронный ресурс]. URL: [http://experiment.lv/rus/biblio/obraz\\_21veka/2.3\\_mineeva.htm](http://experiment.lv/rus/biblio/obraz_21veka/2.3_mineeva.htm) (дата звернення: 18.03.2011).
100. Минеева С. А. Риторика диалога: понятийный аппарат [Электронный ресурс]. URL: <http://lab-ritor.usoz.ru/> (дата звернення: 18.03.2011).
101. Минеева С. А. Риторика и русский язык: особенности взаимодействия в интересах развития личности, индивидуальности [Электронный ресурс]. URL: [http://old.grany-center.org/userfiles/File/publ\\_Mineeva\\_ritorika-2009.pdf](http://old.grany-center.org/userfiles/File/publ_Mineeva_ritorika-2009.pdf) (дата звернення: 18.03.2011).
102. Михайленко О. И. Общая педагогика: электрон. учеб. [Электронный

- ресурс]. URL: [http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#op\\_8](http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#op_8) (дата звернення: 01.06.2014).
103. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 1996. 415 с.
104. Михальская А. К. Русский язык: риторика: учеб. пособ. для общеобразоват. учреждений филол. профиля. М.: Дрофа, 2011. 491 с.
105. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2010. 48 с.
106. Мунтян Світлана Віталіївна. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6–7 класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2011. 283 с.
107. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru> (дата звернення: 20.02.2013).
108. Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
109. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособ. для вузов. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.
110. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. 276 с.
111. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособ. для студентов высш. педагог. учеб. заведений. М.: АКАДЕМІА, 2004. 216 с.
112. Нищета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 176–181.
113. Нищета В. Проектний підхід у загальноосвітній риторичній освіті. *Вісник Львівського університету*: серія філологічна. Львів: Львівський



- національний університет імені Івана Франка, 2010. Вип. 50. С. 281–287.
114. Нищета В. Психологічні засади процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, 2014. Вип. 18. С. 87–92.
115. Нищета В. Психолого-педагогічні умови формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 248–254.
116. Нищета В. Реторичний підхід кьм изучението на езика. *Матеріали V Міжнарод. наук.-метод. семінару з болгарської мови, літератури, культури та історії* (м. Бердянськ, 19–20 травня 2016 р.): зб. тез / відп. ред. О. П. Колінько. Бердянськ: БДПУ, 2016. 129–132.
117. Нищета В. Риторична компетентність і риторизація як педагогічні інновації. *Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти*: міжнарод. колект. моногр. / за ред. І. Секрет. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2013. С. 95–124.
118. Нищета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Листопад, 2010. № 22 (209). Ч. II. С. 93–98.
119. Нищета В. Риторична підготовка сучасного вчителя-словесника як педагогічна проблема. *Філологія й лінгводидактика в науковому дискурсі XXI століття*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (до 35-ї річниці заснування кафедри філологічних дисциплін), 24 лютого 2016 р. Старобільськ: ДЗ “Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2016. С. 93–100.
120. Нищета В. Риторичні вміння як діяльнісний компонент риторичної

- компетентності. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 13–18.
121. Нищета В. Теоретичні і приложні аспекти на риторичний підхід в училищному езиково-образованні. *Български език и литература*. 2015. № 5. С. 494–506.
122. Нищета В. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність: програма дослідно-експериментального навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 66–73.
123. Нищета В. А. Життєтворчий аспект риторизації шкільної мовної освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. Випуск 55. С. 94–98.
124. Нищета В. А. Інтеграція освітніх підходів у шкільній українськомовній освіті. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Філологічна”: зб. наук. праць / гол. ред. І. Д. Пасічник. Острог: Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 149–155.
125. Нищета В. А. Коммуникативная и риторическая компетентности как результативная база школьного языкового образования. *Сборник научных статей молодых ученых, специалистов и аспирантов*. Невинномысск: НГГТИ, 2011. С. 170–179.
126. Нищета В. А. Концептуальные особенности исследования формирования риторической компетентности учащихся основной школы в процессе изучения украинского языка. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. проф. А. А. Ворожбитовой. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО “СГУ”, 2012. Вып. 17. С. 227–234.
127. Нищета В. А. Педагогічна майстерність сучасного вчителя-словесника: риторичний аспект *Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі*: зб. наук. пр. і матеріалів наук. конф., 16–17 верес. 2011 р. Одеса: Астропринт, 2011. С. 265–271.
128. Нищета В. А. Потенціал емоційно-вольової сфери в контексті шкільної

- риторики. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Психологія і педагогіка” / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, І. М. Хом’як та ін. Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2014. Вип. 29. С. 59–63.
129. Нищета В. А. Проблематика шкільної риторичної освіти через призму Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2013 р. / ред. кол.: Федоренко О. А., Єрмаков І. Г., Ратушна А. М. К.: Оберіг, 2013. С. 303–310.
130. Нищета В. А. Риторизація освітнього простору сучасної школи в контексті компетентнісного (життєтворчого) підходу. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 28 квітня 2011 р. / ред. кол.: Федоренко В. А., Батечко О. В., Єрмаков І. Г. та ін.]. К.: Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 119–122.
131. Нищета В. А. Риторична освіта шкільної молоді у світлі запровадження педагогічних інновацій [Електронний ресурс]. *III Міжнародний освітній Форум “Особистість в єдиному освітньому просторі”*: матеріали. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Niheta.pdf) (дата обращения: 27.05.2013).
132. Нищета В. А. Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика*: колект. моногр. / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. К.: КНТ, 2016. С. 134–153.
133. Нищета В. А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 4. С. 218–226.
134. Нищета В. А. Суб’єкт-суб’єктний принцип взаємодії учасників навчального процесу в контексті феномену “риторичного”. *Наукові*

- записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С. 129–136.
135. Нищета В. А. Теоретико-методологічне обґрунтування риторичного підходу до навчання мови в школі. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*: серія “Філологічна”: зб. наук. пр. / гол. ред. І. Д. Пасічник. Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2015. Вип. 57. С. 207–212.
136. Нищета В. А. Феномен “риторического” в школьном языковом образовании и его результатах. *Гуманитарные технологии в современном мире*: материалы Третьей всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием (22–24 мая 2014 г.) / сост. Л. М. Гончарова. Калининград: Смартбукс, 2014. С. 85–87.
137. Нищета В. А., Трюхан О. І. Групова навчальна діяльність у процесі риторизації шкільної мовної освіти. *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 11–12 листопада 2011 р.). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. С. 81–82.
138. Нищета В. А., Трюхан О. І. Інтерактивні методи навчання у процесі здобуття шкільної риторичної освіти. *Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке*: материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). Харьков: Восточнoукраинская организация “Центр педагогических исследований”, 2011. С. 14–16.
139. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
140. Ньюстром Д. Организационное поведение [Электронный ресурс]. 448 с. URL: <http://www.burnlib.com/x/psylib/info/2644.html> (дата звернення: 19.07.2012).
141. Обучение общению: методика школьной риторики: учеб. пособ. для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская,

- З. И. Курцева, Н. И. Махновская, Е. В. Бунеева, Ф. А. Новожилова, Т. М. Ладыженская; под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Баласс, 2013. 144 с.
142. Общая психология: курс лекций для первой ступени пед. образования / сост. Е. И. Рогов. М.: ВЛАДОС, 2002. 448 с.
143. Общая риторика: группа μ (“мю”) / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; общ. ред. и вступ. статья А. К. Авеличева; пер. с фр. Е. Э. Разлоговой, В. П. Нарумова. М.: Прогресс, 1986. 392 с.
144. Овчарук О. Компетентісний підхід до формування змісту освіти: загальносвітові тенденції. *Відкритий урок*. 2004. № 17–18. С. 10–12.
145. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. К.: К.С.К., 2003. С. 13–41.
146. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина. М.: Высшая школа, 1990. 384 с.
147. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. 2002 г. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/fundamentalnoe-umenie> (дата звернення: 12.08.2012).
148. Оліяр Марія Петрівна. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / ДЗ “Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського”. Одеса, 2016. 553 с.
149. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / пер. с англ. Авидон И. Ю. М.: “КСП+”; СПб.: Ювента, 1998. 354 с.
150. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.
151. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2014. 368 с.

152. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: лінгводидактичні аспекти. *Дивослово*. 2006. № 9. С. 2–5.
153. Онуфрієнко Г. С. До проблеми формування мовно-риторичної компетентності як невід'ємної ознаки освіченості і чинника професіоналізму. *Дошкільна освіта*. 2008. № 2 (20). С. 62–68.
154. Орлов В. Магия твоих текстов. Уфа: Powerbooks, 2003. Книга 2. Основы мастерства. 92 с.
155. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Піктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2004. 256 с.
156. Основи загальної психології: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. III–IV рівня акредитації: у 2-х т. / Полозенко О. В., Омельченко Л. М., Яшник С. В. та ін. К.: НУБіП, 2009. Т I. 322 с.
157. Основи ораторського мистецтва: практикум / уклад. О. І. Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 296 с.
158. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвіт. навч. закл. у 2015/2016 навч. р: додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 26.06.2015 № 1/9-305. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 3–13.
159. Отводенко Н. В. Научное обеспечение развития риторической компетенции студентов вузов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета: педагогика и психология*. 2008. № 9. С. 114–129.
160. Отводенко Н. В. Структура риторической компетенции будущих учителей [Электронный ресурс]. URL: [old.kuzspa.ru/conf-feb2009/files/1/otvodenko.doc](http://old.kuzspa.ru/conf-feb2009/files/1/otvodenko.doc) (дата звернення: 10.02.2010).
161. Палихата Елеонора Ярославівна. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 473 с.

162. Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2014. 608 с.
163. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / сост. А. А. Князьков; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта; Наука, 1998. 312 с.
164. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
165. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
166. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: колект. моногр. / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.]; за ред. О. А. Кучерук. К.: КНТ, 2016. 258 с.
167. Пентилюк М. Унормування терміносистеми з української лінгводидактики. Основні методичні поняття у сучасному педагогічному дискурсі. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 4. С. 29–31.
168. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у схемах і таблицях: навч. посіб. К.: Ленвіт, 2006. 134 с.
169. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта: генезис числа у ребенка: логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
170. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [Электронный ресурс]. 249 с. URL: [http://royallib.ru/book/piage\\_gan/rech\\_i\\_mishlenie\\_rebenka.html](http://royallib.ru/book/piage_gan/rech_i_mishlenie_rebenka.html) (дата звернення: 03.11.2014).
171. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. для учеб. заведений профтехобразования. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
172. Плахотник В. Параметри лінгводидактичної системи. *Українська мова і*

- література в школі*. 2012. № 2. С. 58–60.
173. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова; пер. с англ. М.: Прогресс, 1985. 345 с.
  174. Пометун О. До досвіду впровадження інтерактивних технологій [Електронний ресурс]. *Вісник програм шкільних обмінів*. URL: <http://visnyk.iatp.org.ua/print;514/> (дата звернення: 18.01.2011).
  175. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 3–4. С. 19–27.
  176. Практика застосування інтерактивних технологій. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб.* / авт.-уклад. Пометун О., Пироженко Л. К.: А.П.Н., 2002. С. 27–65.
  177. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
  178. Психология и педагогика: учеб. пособ. для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин; науч. ред. Е. А. Кротков. М.: Центр, 2002. 256 с.
  179. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. Єрмаков І. Г. К.: [б.в.], 1996. 792 с.
  180. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когнито-Центр, 2002. 218 с.
  181. Развитие школы № 149 средствами риторики и риторизации: сб. материалов, составленный на основе творческого отчета участников федеральной и городской экспериментальных площадок “Школа риторики и риторизации” в 2001-02 уч. г. Пермь, 2003. URL: [pedsovet.perm.ru/sections/psec\\_view.php?psid=53](http://pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53) (дата звернення: 18.09.2011).
  182. Риторика в современном обществе и образовании: сб. материалов III–V Международ. конф. по риторике. М.: ФЛИНТА, 2011. 328 с.
  183. Риторика диалога [Электронный ресурс]. URL: [rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm](http://rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm) (дата звернення: 10.01.2012).
  184. Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы



- образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI науч.-практ. конф. 10–11 ноября 2002 г. / под ред. Минеевой С. А. Пермь: ЗУУНЦ, 2002. С. 131–134.
185. Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: сб. материалов X Международ. конф. по риторике: 1–3 февраля 2006 г. / науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов]. М.: Флинта; Наука, 2006. 496 с.
186. Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: сб. материалов X Междунар. конф. по риторике / науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. Вып. 2. 164 с.
187. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособ.: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
188. Родионова С. А. Формирование готовности к профессиональному творчеству у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Шуйский государственный педагогический университет”. Шуя, 2010. 22 с.
189. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики: пособие / под. ред. В. И. Аннушкина. М: Флинта; Наука, 2003. 176 с.
190. Рождественский Ю. В. Теория риторики: учеб. пособ. для вузов / под. ред. Аннушкина В. И. М: Флинта; Наука, 2005. 512 с.
191. Российская педагогическая энциклопедия: в двух томах / глав. ред. В. В. Давыдов. М.: Научное издательство “Большая Российская энциклопедия”, 1993. Т. 2. 862 с.
192. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
193. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2001. 224 с.
194. Сагач Г. М. Риторика: навч. посіб. для студентів серед. і вищ. навч. закл. К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2000. 568 с.
195. Сальникова О. А. Модель риторизации учебного задания. *Начальная*

- школа плюс до и после*. 2012. № 2. С. 1–5.
196. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
197. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
198. Симакова Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc> (дата звернення: 19.08.2011).
199. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... док-а пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 37 с.
200. Синельникова Л. Н. Риторическая коммуникация в системе учебно-воспитательного процесса. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 22 (233). С. 8–15.
201. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів (монолог). К.: Рад. школа, 1974. 208 с.
202. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. 2005. № 9–10. С. 25–31.
203. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/technol/1913> (дата звернення: 14.08.2016).
204. Скворцова С. О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу [Електронний ресурс]. URL: [intellect-invest.org.ua](http://intellect-invest.org.ua) (дата звернення: 09.07.2014).
205. Словарь терминов по психологическому консультированию [Электронный ресурс]. URL: <http://gendocs.ru/v20292/> (дата звернення: 12.06.2014).
206. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1971. Т. II. 552 с.
207. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1977. Т. VIII. 929 с.

208. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1978. Т. ІХ. 918 с.
209. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1979. Т. Х. 659 с.
210. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за заг. ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
211. Снігур І. Слово в духовному світі українського етносу: виховання риторичної культури особистості. *Українознавство*. 2009. № 4. С. 277–278.
212. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. 1064 с.
213. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
214. Столин В. В. Самосознание личности: монография. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 288 с.
215. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособ. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.
216. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / редкол.: А. Г. Дзеве́рин (пред.) и др. К.: Рад. школа, 1979. Т. 1: Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Методика воспитания коллектива. 686 с.
217. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / редкол.: А. Г. Дзеве́рин (пред.) и др. К.: Рад. школа, 1979. Т. 2: Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего человека. Сто советов учителю. 718 с.
218. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
219. Тихонов С. Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования: монография. М.: “Прометей” МПГУ, 2005. 272 с.

220. Ткаченко Лідія Петрівна. Розвиток риторики як навчального предмета професійного спрямування в системі підготовки майбутніх фахівців: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2017. 490 с.
221. Токарева Н. А. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к творчеству в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Гос. образоват. учреждение высшего проф. образования “Ставропольский государственный университет”. Астрахань, 2009. 20 с.
222. Трубачова С., Осадчук Р. До питання розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. № 2. С. 95–99.
223. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков та ін.]. К.: Контекст, 2000. С. 200–207.
224. Узнадзе Д. Н. Общая психология: учебник / пер. с грузин. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.
225. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–54; № 2. С. 38–59.
226. Университет в перспективе развития: альманах Центра проблем развития образования БГУ / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск: Пропилеи, 2007. № 5: Политики субъективации в университетском образовании. 148 с.
227. Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару 23 березня 2011 р. / відп. ред. В. А. Ницета. Бердянськ: БДПУ, 2011. 112 с.
228. Урок української мови в системі компетентнісної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 4. С. 61–62.

229. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. 140 с.
230. Философский словарь / основан Г. Шмидтом; под ред. Г. Шишкоффа; пер. с нем.; общ. ред. В. А. Малинина. М.: Республика, 2003. 575 с.
231. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
232. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учеб. пособ. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
233. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособ. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 1999. 519 с.
234. Харченко В. К. “Белые пятна” на карте современной лингвистики: книга рисков. М.: Изд-во литератур. ин-та им. А. М. Горького, 2008. 168 с.
235. Харченко В. К. Малоизвестные приемы и методики исследования языкового материала. М.: Изд-во литератур. ин-та им. А. М. Горького, 2008. 128 с.
236. Хоменко И. В. Особенности логико-риторического подхода к аргументации в полемических произведениях Острожских книжников. *РАЦИО.ru*. 2010. № 4. С. 91–106.
237. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведен. М.: Издательский центр “Академия”, 2008. 256 с.
238. Чувакин А. А. Риторическая составляющая филологического образования: от вуза к школе [Электронный ресурс]. *Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов*. М.: МПГУ, 2008. С. 369–371. URL: [http://www.asu.ru/univer\\_about/documents/1764/](http://www.asu.ru/univer_about/documents/1764/) (дата звернення: 19.09.2011).
239. Чувакин А. А. Риторические компетенции филолога и содержание риторических дисциплин в университете: к вопросу о методике соотнесения. *Риторика и культура речи в современном информационном обществе*. Ярославль, 2007. Т. 2. С. 179–182.
240. Шуляр В. Формування риторичної компетентності старшокласників у

- науково-дослідницькій діяльності. *Бібліотечка "Дивослова"*. 2008. № 8 (38). С. 47–50.
241. Юдин Э. Г. *Методология науки: системность: деятельность*. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 446 с.
242. Якиманская И. *Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения*. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 3–5.
243. Яремчук Наталія Сергіївна. Система роботи з удосконалення навичок говоріння в учнів 5–6 класів на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2009. 264 с.
244. Ярмаченко М. Д. *Педагогіка: підручник*. К.: Вища школа, 1986. 544 с.
245. Nuttin J. *La structure de la personalite*. Paris, 1968. P. 222.
246. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston, 1961.

### Розділ 3

## ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### 3.1. Лінгвістичні основи шкільної риторики

Філологія, лінгвістичні науки, які вивчають мову, мовлення, комунікацію, складають теоретичну основу формування риторичної компетентності. У нашому дослідженні філологію ми розуміємо як співдружність гуманітарних наук, згрупованих навколо вивчення духовної культури народу, вираженої в мові, літературній творчості – у письмових текстах (уперше філологія виникла в часи Античності й була відомою під назвою “граматика”), а лінгвістику (мовознавство) – як науку про природну людську мову загалом і про всі мови світу та їхній взаємовплив [4, с. 337; 94, с. 135; 103, с. 377].

Давньогрецькі мислителі вирізняли розум-логос і мовлення-логос, тому одночасно з філософією в середині I тис. до н.е. виникла риторика як комунікація (у розумінні похідної вербального каналу) і як теорія, синкретично поєднуючи в собі дисципліни гуманітарної галузі [95, с. 6, 74]. Функціуючи паралельно з філософією, яка формувала критичний і конструктивний тип мислення, риторика спиралася на розум та аргументувала свої ідеї в словесній формі. Тому, на думку В. Рубанова, якнайтісніше риторика пов’язана з філологією та лінгвістикою, маючи спільний об’єкт (мову як провідний засіб людського спілкування) і предмет (культуру мовлення) [85, с. 6–7].

Проте думки вчених стосовно співвідношення риторики й лінгвістики суттєво різняться. Зокрема, Г. Сагач дійшла висновків, що риторика – комплексна наука і її місце на перетині етики, філософії, логіки, еристики, психології, лінгвістики, сценічної майстерності [86, с. 64]. Ці висновки стали підставою для розроблення концепції, згідно з якою “риторика не є частиною якоїсь із вищеназваних наук, так само як і ці науки не можна відносити до складників риторики” [там само, с. 66]. Автор указує, що між лінгвістичними науками і риторикою є щось спільне, і в той же час кожна з них, у тому числі й

риторика, становить собою досить самостійну й відносно незалежну галузь наукового дослідження [86]. Одночасно Г. Сагач сформулювала мовленнєвий закон риторики, специфіка якого полягає в тому, що він фокусує в собі цінний досвід різних лінгвістичних дисциплін (стилістики, прагматики, основи культури мовлення, лінгвістики тексту тощо) щодо створення повноцінної комунікації [там само, с. 110].

На противагу позиції Г. Сагач велика кількість учених вважає риторику й лінгвістику спорідненими науками, змістові поля яких не просто перетинаються, а й частково зливаються. Наприклад, Л. Мацько та О. Мацько називають риторику лінгвістичною (мовознавчою), живомовною наукою. Більше того, на думку дослідників, риторика постає попередницею граматики, культури мови, поезики, стилістики, лінгвістики тексту, соціолінгвістики, психолінгвістики – “праматір’ю для лінгвістичних наук”, адже вона разом із естетикою та поезикою генетично споріднена з лінгвістичними науками [46, с. 6, 17, 19].

Аналогічно М. Препотенська, дослідивши зв’язок риторики з іншими науками, наголосила про “занурення” риторики в проблеми лінгвістики, культури мови, стилістики, оскільки її будівельним матеріалом є мова [78, с. 29], навчання якої, як зазначав К. Ажеж, називали риторику [3, с. 239]. А О. Волков уважав риторику однією з найдавніших філологічних наук, частиною філології, філологічною дисципліною, яка посідає місце поряд із лінгвістикою, стилістикою, текстологією, фольклористикою, семіотикою, виправдане не лише історично, а й методологічно. Учений називав риторику персоналістичною теорією мовлення, яка доповнює лінгвістику: лінгвістика абстрагується від особистості й від конкретних умов спілкування, а риторика зосереджена на особистості мовця й аудиторії та методиці побудови доцільного висловлювання [14, с. 5; 15, с. 4–5].

Зауваження О. Волкова про розрізненість риторики як лінгвістичної науки і лінгвістики вважаємо слушними й суголосними міркуванням М. Невської, яка обґрунтувала методологічні відмінності риторики від інших



філологічних наук, що полягають в орієнтації на ціннісний аспект в описі писемного мовлення й писемних текстів і в підпорядкуванні цього опису прикладним завданням [56, с. 1].

Ми схильні вважати риторику наукою семіотичною (В. Топров, Ю. Лотман), філологічною (методологією гуманітарного знання) й лінгвістичною (ученням про мову як засіб спілкування й культуру мовлення), проте не тотожною лінгвістиці через персоналізм риторики та її ціннісно-смысловий вимір, пов'язаний із особистістю людини-мовця, яка в процесі мовленнєвої діяльності переконує, впливає, не нав'язує готову думку, а вміло спонукає аудиторію замислюватися про предмет мовлення й активно виробляти власну позицію. Наш висновок ґрунтується на працях інших учених.

Наприклад, М. Кошанський зазначав, що людину вирізняють сила розуму, яка відкривається в поняттях, судженнях та умовиводах, що є предметом логіки, і дар слова, який полягає в здатності виражати почування й думки, що є предметом словесності. Словесні науки автор поділяв на граматику (лінгвістику – В.А. Н.), яка оперувала лише словами, риторику й поезію, які займалися переважно думками й почуваннями відповідно. Безпосередньо риторику, на переконання лінгвіста, досліджуючи думки, виявляє, звідки вони походять (винайдення задуму), як привести їх у порядок (розташування), як викласти їх (вираження думок) [36, с. 39–40].

Подібні думки висловлювали Г. Хазагеров та І. Лобанов, вважаючи, що риторику з початку свого існування обслуговувала потреби активної сторони комунікативного процесу – потреби того, хто говорить, і того, хто пише, адже філологія, герменевтика й літературознавство навчали читати, розуміти, вилучати смисл із текстів, а риторику формувала вміння створювати ці тексти [103, с. 5]. А К. Ажеж, проаналізувавши питання співвіднесеності граматики й риторики, зробив висновок, що граматику (лінгвістика – В.А. Н.) досліджує мовні норми як природний порядок, а риторику вивчає мовлення з погляду відхилень від норми, спричинених емоціями мовця [3, с. 152].

Підсумувати розгляд питання про відмінні характеристики лінгвістики й

риторики дають змогу висновки Ю. Рождественського, відповідно до яких лінгвістика вивчає можливості побудувати будь-яке висловлювання, тобто здійснити будь-яку мовленнєву дію, яку називають нейтральним словом “висловлювання”, незалежно від задуму й призначення, а мета мовленнєвої дії, адресат впливу, якими засобами, із яким результатом – усе, що є предметом дослідження риторики, – для лінгвістики не істотно [82, с. 73–74].

Аналіз фахової літератури дає підстави стверджувати, що риторика нерозривно пов'язана з низкою лінгвістичних дисциплін:

- лінгвостилістикою, яка постає як теоретична база, на якій реалізується технологія риторики як прикладної науки [28, с. 5; 46, с. 18; 56, с. 11; 82, с. 77, 171];
- культурою мови (риторика досліджує комунікативні якості мови в динаміці й комбінаціях, залежно від умов і ситуацій спілкування) [46, с. 19; 56, с. 11; 85, с. 7];
- лінгвістичною прагматикою, для якої риторика постає попередницею (риторика вивчає особливості комунікативних актів із погляду реалізації комунікативних настанов, особливості мовленнєвої поведінки людини в контексті використання мови й мовлення для впливу) [19, с. 96; 34, с. 291; 46, с. 19; 52, с. 51; 82; 85, с. 38; 102, с. 4–5];
- когнітивною лінгвістикою (соціально-прагматичні умови мовленнєвої поведінки (знання, думки, бажання комунікантів) риторика вивчає як когнітивно зумовлені) [34, с. 291; 46, с. 20; 56, с. 15; 73, с. 204; 102, с. 4–5];
- із комунікативною лінгвістикою (риторика досліджує комунікативні засоби вербального й невербального спілкування) [28, с. 5; 34, с. 3; 56, с. 12; 73, с. 204; 82; 85, с. 27; 102, с. 4–5];
- теорією мовленнєвої комунікації (риторика вивчає красу, енергійність і розумність слова, одночасно виявляючи потворне, неналежне, нерозумне) [19, с. 96; 34, с. 4, 291; 56, с. 12; 82; 102, с. 4–5];
- дискурсологією (риторика вивчає функційні характеристики дискурсу, передусім діалогічного, адже для неї характерна зовнішня, відкрита

діалогічність) [10, с. 225; 34, с. 113];

- лінгвістичною теорією аргументації (сучасну риторичку розглядають як теорію персуазивної комунікації) [56, с. 12; 82];
- лінгвістикою тексту (риторика досліджує мовлення як послідовність текстів) [15, с. 5; 56, с. 11; 73, с. 204; 82; 85, с. 27].

Усе зазначене вище безпосередньо стосується риторики як професійної науки. У контексті нашого дослідження важливо екстраполювати характеристики професійної риторики на проблематику риторики як навчальної дисципліни в школі.

Риторичні вміння учнів основної школи як основа становлення риторичної компетентності мають ґрунтуватися на сформованих комунікативних вміннях і навичках, пов'язаних із дотриманням норм українського мовленнєвого етикету, із вихованими естетичними смаками, з вміннями й навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіативними, читацькими, текстотворчими), із досягненням комунікативних цілей у мовленнєвій практиці, із аргументативними здатностями, зі спроможністю комунікативно доцільно користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування. Усі згадані комунікативні вміння згідно з вимогами програми з української мови мають бути сформовані на основі засвоєних мовленнєзнавчих (лінгвістичних) понять унаслідок опанування мовного змісту навчання української мови й розвинених базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок [71].

Лінгвістичні знання складають основу шкільної риторики, а засвоєння системи мови як організованої сукупності слів і прийомів вираження думки (за О. Волковим [14, с. 13]) є природним способом формування комунікативних і риторичних умінь учнів.

На думку О. Зарецької, правильність мовлення дитини багато в чому залежить від стилістичної чистоти середовища її життя [28, с. 8], тому в шкільному навчанні української мови перманентне засвоєння елементів

функційної стилістики у зв'язку з опануванням мовної змістової лінії програми сприятиме формуванню в учнів умінь правильно виражати думки за допомогою засобів мови на всіх рівнях: фонетико-стилістичному (вимова слів); граматико-стилістичному (вибір граматичної форми); лексико-стилістичному (вибір слова чи словосполучення); синтаксично-стилістичному (розташування слів у реченні); стилістичному надфразової єдності (конструювання тексту); стилістично-інтонаційному (інтонаційне оформлення мовлення).

Засвоєння культури мови трансформується в школі в опанування культури мовлення протягом усієї мовної освіти, що передбачає дотримання літературно нормативного усного й писемного мовлення.

Засвоєння в школі елементів лінгвістичної прагматики відбувається в процесі опанування соціокультурної змістової лінії програми (формування вмінь сприймати, аналізувати, оцінювати прочитані чи почуті відомості й добирати й використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети), навчання діалогічного мовлення (формування вмінь досягати комунікативної мети в розігрованих діалогах), написання творів (формування вмінь складати усні й письмові твори з урахуванням мети й адресата мовлення), навчання культури мовлення (формування вмінь складати усні й письмові монологічні й діалогічні висловлення на певну соціокультурну тему відповідно до визначеної комунікативної мети) тощо.

Елементи когнітивної лінгвістики школярі опановують, засвоюючи мовний (формування вміння усвідомлювати значення мови як найважливішого засобу пізнання, спілкування та впливу), соціокультурний (формування й розвиток мовної свідомості й національної самосвідомості, патріотичне, морально-етичне та естетичне виховання) і діяльнісний (формування вміння переносить раніше засвоєні знання й уміння в нову ситуацію) зміст мовної освіти тощо.

Елементи комунікативної лінгвістики в школі засвоюють унаслідок усвідомлення учнями понять “спілкування”, “комунікація”, “комунікативна діяльність”, “ситуація спілкування”, “комунікативна ситуація”, “сфера

спілкування”, “засіб спілкування”, “комунікативний засіб”, “різновиди мовленнєвого спілкування”, “мета спілкування”, “правила спілкування”, “умови спілкування”, “етика спілкування” тощо, а також забезпечення оволодіння ними на рівні мовленнєвих умінь, умінь спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації, що визнано пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі.

Якнайтісніше шкільна мовна освіта пов’язана з лінгвістикою тексту: передбачено формування в учнів умінь працювати з текстом в усіх видах мовленнєвої діяльності – аналізувати, конструювати, редагувати, створювати, трансформувати тощо, здійснення навчання мови (вивчення мовних понять) у зв’язку з текстом (на основі тексту) й актуалізацію розвитку мовлення учнів на рівні тексту.

Отже, риторика як навчальний предмет – дисципліна, що сприяє формуванню в молодого покоління зразкового мовлення, у якому в триєдності виражені в слові образність, смисл і добро (за А. Михальською [53, с. 16]). Аналогічно до професійної риторики вона якнайтісніше пов’язана із лінгвістичним компонентом шкільної мовної освіти.

## **3.2. Текст як лінгвістична й дидактична категорія**

### **3.2.1. Поняття тексту як мовленнєвої категорії в лінгвістиці**

Риторику як лінгвістичну текстотворчу науку розглядаємо у світлі системоцентристських, антропоцентристських, когнітивістських, комунікативістських парадигмальних тенденцій у сучасній філології, і саме антропоцентризм визначає, що смисловим центром риторики є людина-мовець (Homo Loquens) і людина з погляду діяння словом (Homo Verbo Agens) [105].

Об’єктом дослідження риторики традиційно вважають мовлення як сукупність текстів, а текст є первинною реальністю всього гуманітарно-філософського мислення, безпосередньою дійсністю, адже “де немає тексту, там немає об’єкта для дослідження й мислення” [11, с. 297].

Текст – мовний, мовленнєвий і комунікативний об’єкт – посідає особливе

місце в дослідженнях багатьох учених (М. Бахтін, Ф. Бацевич, О. Біляєв, І. Гальперін, О. Гойхман, С. Єрмоленко, О. Леонтьєв, Ю. Лотман, М. Львов, Л. Мацько, Т. Надеїна, Е. Палихата, М. Пентиліук, О. Пономарів, В. Різун, І. Синиця, та ін.): як категорія усного й писемного мовлення, як аспект монологічного й діалогічного способу вираження думки. Проте до сьогодні проблематику тексту відносять до дискусійних питань у галузі філології, лінгвістики, психології, лінгводидактики.

Єдиного тлумачення тексту як універсальної самодостатньої категорії не існує, і воно, на думку В. Різун, не потрібне [81, с. 3]. У фаховій літературі позиціоновані різні погляди, але найбільш поширені *три лінгвістичні концепції* терміна **“текст”** (лат. *textus* – тканина, сплетення, поєднання): 1) як одиниці вищого рівня мовної системи (вузьколінгвістичний аспект); 2) як одиниці мовлення, результату мовленнєвої діяльності; 3) як одиниці спілкування з відносною смисловою завершеністю [96, с. 528].

Відповідно до першої концепції текст постає: як об'єднана смисловою залежністю послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої вважають зв'язність і цільність [28, с. 202]; як послідовність вербальних знаків, яка являє собою момент мовотворчого процесу, зафіксований у вигляді конкретного твору відповідно до лінгвістичних норм конкретної мови [96, с. 528]. Друга концепція представлена розумінням тексту як: абстракції людського розуму, оскільки він поза написанням і читанням не існує [81, с. 1]; інформаційного висловлювання, цілісного в тематичному плані мовленнєвого відрізка [34, с. 45]; результату зв'язку речень у певній синтаксичній структурі, створеного як вторинна комунікація з установкою на відтворення [102, с. 35]; результату мовлення – конкретної діяльності, вираженої у звуковій або в писемній формі [19, с. 9]. Згідно з третьою концепцією текст – це діяльність тих, хто говорить, і тих, хто пише, у певній соціальній ситуації [34, с. 10]; це актуалізована в мовленні смислова єдність, використана в комунікативній функції впливу [34, с. 46].

Категорію тексту досліджують різні лінгвістичні дисципліни:

- грамати́ка тексту описує різні типи внутрішньотекстових зв'язків (формально-граматичні, логічні, імплікативні), засоби їх реалізації;
- комунікативні напрями лінгвістики вивчають текст як мовленнєвий твір в аспектах концептуальної зумовленості, комунікативної орієнтованості, певної сфери спілкування, інформативно-смісловому, прагматичному;
- семантика тексту акцентує увагу на інформаційно-смісловій основі тексту, його співвіднесеності з детонатом (об'єктом думки, предметним значенням об'єкта) у зв'язку з автором і реципієнтом;
- функційна стилістика виявляє екстралінгвістичну основу тексту (сферу спілкування, жанр тощо), комунікативну доцільність використання мовних ресурсів у ситуації спілкування та відповідність їх цільовій настанові мовця [96, с. 528–530]

Проблематика тексту з позицій психології пов'язана переважно з поняттям “розуміння”. Наприклад, О. Леонт'єв уважає текст предтечею мовлення, тому орієнтування в тексті позиціонує як характерний випадок передмовленнєвого орієнтування: “будь-яке осмислене розуміння тексту постає як орієнтування, адже людина майже ніколи не сприймає текст заради абстрактної потреби в читанні” [41, с. 156]. Психолог вирізняє два види розуміння: 1) “значеннєве” (об'єктивний зміст тексту), пов'язане з усвідомленням мети й мотиву автора повідомлення; 2) смислове, пов'язане з усвідомленням мети й мотиву мовленнєвого вчинку мовця (безпосередньо мовлення). Другий вид автор називає вищим рівнем розуміння тексту, за якого орієнтування в тексті обслуговує діяльність із тим, що перебуває “за” текстом. Саме такого розуміння, на думку дослідника, доцільно спеціально навчати, адже воно сприяє формуванню вміння виділяти в тексті смислові опорні точки й поєднувати їх у комунікативну перспективу [там само, с. 159].

Першочерговість смислового розуміння О. Леонт'єв пояснював так: під час читання (сприймання) тексту людина насправді усвідомлює думки та смисли (відбувається дія усвідомлення), залишаючи поза увагою графічну форму їхнього вираження – безпосередньо текст (операція читання), хоча їй

здається, що вона однаково усвідомлює і текст, і смисл; усвідомлюваною графічна оболонка тексту стає лише тоді, коли зусиллям волі читач переносить увагу саме на текст, але тоді дещо втрачаються смисли (відбувається зміщення мети зі змісту тексту на сам текст) [42, с. 250].

Одним із класичних визначень тексту постає дефініція І. Гальперіна: “Текст – це витвір мовотворчого процесу, завершеність якого об’єктивована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа, витвір, що складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових едностей), об’єднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв’язків, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [17, с. 18]. Автор підкреслює, що текст не є рівнем мови, а рівнем мовлення, й одночасно наголошує, що текст постає “острівцем організованості”, упорядкованою формою комунікації, позбавленою спонтанності, неорганізованості, непослідовності – усього, що притаманне усному мовленню. Лінгвіст протиставляє текст і мовлення за критеріями “рух – спокій”, “процесуальна лінійність – дискретна стабільність”. Однак І. Гальперін називає текст результатом мовлення, що дає підстави зарахувати позицію вченого до другої лінгвістичної концепції тексту.

Ф. Бацевич називає текст лінгвістичним явищем, явищем мовної й позамовної дійсності, складним феноменом, який виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, допомагає зберігати й передавати інформацію в просторі й часі, фіксує психічне життя індивідів, постає як продукт конкретної історичної епохи, як форма існування культури, віддзеркалення певних соціокультурних традицій тощо [12, с. 146]. Учений визначає, що текст як результат спілкування, його структурно-мовний складник й одночасно його кінцева реалізація характеризують такі ознаки: зв’язність, цілісність, інтенційність (авторська мета), інформативність, ситуаційність (зв’язність з контекстом), членованість (наявність смислових частин), інтегративність (єдність цих частин), модальність (особисте ставлення), розгорнутість, послідовність, динамізм зображуваного тощо [12, с. 148]. Отже, Ф. Бацевич



постає представником третьої лінгвістичної концепції тексту.

В. Різун окреслив соціальні *функції тексту*: комунікативного впливу (основне призначення тексту – вплив на людину); контактну (текст має бути визначений читачем як цікавий); організувальну (наявність у тексті елементів, які підтримують зацікавленість, указують напрям розвитку думки, керують процесом читання або сприймання); інформаційну (текст – носій інформації); перцептивну (“дане” в тексті сприяє підготовці до сприймання інформації); формування поглядів читача (тексти теоретичного характеру сприяють формуванню понять); аферентну (текст містить інформацію, яку читач може використати для прийняття певних рішень у межах задоволення власних або суспільних потреб); закличну (тексти агітаційного характеру спонукають до дії); інформаційно-пошукову й темовидільну (виконують два елементи архітекτονіки тексту – рубрика та заголовок). На думку вченого, автор має виходити із цих соціальних функцій тексту, підпорядковуючи їм усю типологічну структуру його й стежачи за адекватною реакцією адресата [81].

М. Бахтін зазначав, що філологію й лінгвістику цікавлять передовсім словесні тексти, адже за кожним текстом стоїть система мови [11, с. 298–299], і якщо за текстом не стоїть мова, то це вже не текст. На думку автора, у такому потрактуванні система мови в тексті визначає всі можливі елементи як даність (повторене й відтворене, повторюване й відтворюване), тому лінгвістичний аналіз витлумачує текст як приклад використання мовних елементів (слів, речень, комутацій тощо) і, “відволікаючись” від проблеми авторства, розглядає повідомлюваний в одиницях мови зміст (значення). Якщо ж розглядати текст як реалізацію думок і смислів, спрямованих на чужі думки та смисли, то його необхідно тлумачити як висловлювання, включене в мовленнєве спілкування (текстовий ланцюжок), – і таке розуміння тексту певної мірою виходить за межі філології та лінгвістики [11].

Текст як висловлювання, за М. Бахтіним, означають два моменти: його задум (інтенцію) і реалізацію (здійснення) цього задуму – у такому випадку на перший план висувається автор тексту (суб’єкт, який пише, суб’єкт, який

говорить). Тому “кожний текст постає як щось індивідуальне, єдине й неповторне, і в цьому весь смисл його (його задум, заради чого він створений). Це те в ньому, що має відношення до істини, правди, добра, краси” [там само, с. 299]. На думку вченого, цей другий полюс розкривається лише в ситуації й ланцюжку текстів (у мовленнєвому спілкуванні), адже пов’язаний з іншими текстами особливими діалогічними відношеннями [там само].

Висновки М. Бахтіна, відповідно до яких характеристиками тексту (висловлювання) варто вважати реалізацію думок і смислів, мовленнєву спрямованість (векторність), суб’єктно-авторські позиції в спілкуванні, діалогізм, фактично об’єднують другу й третю лінгвістичні концепції тексту – і саме такий підхід, на нашу думку, позиціонує сучасна риторика, яка досліджує мовленнєве спілкування в мотиваційно-особистісному контексті й контексті ефективності й оптимальності.

Сучасна риторика, для якої текст постає як результат мисленнєво-мовленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового чи усного твору відповідно до мотивів, цілей, обраної теми, задуму й ідеї та такого, що характеризується певною структурною, композиційною, логічною й стилістичною єдністю [73, с. 239], розглядає його з погляду ефективності. Риторика, на переконання Г. Хазагерова й І. Лобанова, передусім цікавить не краса тексту, а вплив на слухача, зміна його переконань, тому “природно, що в риторичі засоби посилення зображувальності розглядають із погляду переконувального впливу, поряд із аргументами, висунутими на користь обстоюваної позиції” [103, с. 212].

Поняття тексту в комунікативній лінгвістиці й лінгвістичній прагматиці пов’язують із категорією “*дискурс*”, яку розглядають як послідовність мовленнєвих актів, зв’язне мовлення. Дискурс – творений у мовленні зв’язний текст, але розглянутий у подієвому плані, це текст, у якому актуалізовані власне мовні (правила сполучуваності слів, послідовності висловлювань тощо) і немовні (екстралінгвістичні) чинники (пізнавальні, етнографічні, соціокультурологічні, психологічні) [34, с. 66]. У сучасній риторичі дискурс

тлумачать як потік мовленнєвої поведінки (слово, яке лунає й супроводжується невербальною поведінкою) – складник мовленнєвої події, під якою розуміють основну одиницю мовленнєвого спілкування (комунікації) [52, с. 45–46].

Розвиток уявлень про дискурс актуалізував питання співвідношення його з категорією “текст”. Аналіз літератури дав підстави для виокремлення характерологічних критеріїв, за якими розмежовують ці два поняття:

- статичність – динамічність: текст – “зупинений, застиглий” дискурс, а дискурс – текст в обрамленні живих обставин (обставин спілкування) [12, с. 147; 34, с. 66, 67];
- відношення до висловлювання: текст – безпосередньо висловлювання / результат висловлювання, дискурс – процес, спосіб висловлювання [4, с. 63];
- вияв паралінгвістичних та екстралінгвістичних засобів: у тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються [12, с. 148; 34, с. 66];
- аналітична одиниця: текст – одиниця лінгвістичного аналізу внутрішньотекстових відношень висловлювань, взаємовідношення текстового цілого та його частин, дискурс – комунікативного (аналіз зовнішніх по відношенню до тексту особливостей комунікативного процесу) [12, с. 148];
- структурний відповідник: речення – відповідник тексту, відповідник дискурсу – висловлювання (речення в поєднанні із соціальним контекстом його використання) [12, с. 148; 34, с. 67];
- наукова одиниця: текст – одиниця лінгвальна, дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна [12, с. 148; 34, с. 66; 96, с. 54];
- дискретність (ознака тексту) – недискретність (характеристика дискурсу) [34, с. 67];
- зв'язок із життям: у дискурсі виявляється безпосередньо (дискурс – мовлення, “занурене в життя”), у тексті – опосередковано [12, с. 148; 34, с. 66];
- ситуаційна зумовленість (не притаманна текстові, на відміну від дискурсу)

[12, с. 147; 34, с. 67; 96, с. 54];

- структурне членування: у тексті – речення, тема-рематичне поєднання, надфразова єдність тощо, у дискурсі – мовленнєвий акт, крок, цикл, взаємодія тощо [17, с. 67; ; 34, с. 69; 73, с. 51; 102, с. 33];
- комунікативна установка: у тексті – часткова, у дискурсі – стратегічна [34, с. 66];
- вияв суб'єктності (автор-суб'єкт і суб'єкт-інтерпретатор для тексту, у дискурсі – рівноправні суб'єкти-учасники) [11, с. 298; 34, с. 67].

Попри наявні відмінності між текстом і дискурсом Н. Формановська висловлювала переконання, що відкрити природу тексту можна лише з допомогою виходу з власне синтаксису й семантики на комунікативний рівень. Уважаючи текст не просто статичним структурним утворенням, а динамічним комунікативним дискурсом, автор сформулювала дефініцію поняття **“текст-дискурс”**: “Тематично й граматично цілісний мовленнєвий твір, який задовольняє умовам зв'язності послідовних речень-висловлювань, у якому знаходять вирішення комунікативні цілеустановки, інтенційні задуми автора, який адресує свій твір” [102, с. 34]. Це визначення приводить до висновку, що автор його розуміє текст як одиницю спілкування (комунікації) у руслі третьої лінгвістичної концепції вивчення цієї категорії.

Текст, дискурс і всі пов'язані з ними поняття (засоби зв'язності, типи, текстова (дискурсивна) інформація, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, типи мовленнєвих актів, повідомлення, локуція, іллокуція, перлокуція, текстові імплікації, імплікатури дискурсу) Ф. Бацевич назвав *категоріями організації особливого мовного коду*, який означив як природну людську мову у взаємодії з паралінгвістичними, соціальними, психологічними, ситуаційними та іншими немовними чинниками [12, с. 10, 136]. Отже, лінгвіст пов'язує текст і дискурс із виявленими в спілкуванні когнітивними, психологічними, соціальними особистісними якостями мовців у межах конкретного просторово-часового континууму. Така авторська позиція наближена до концепції тексту в риторичі.

У лінгводидактиці категорію тексту розглядають (1) як результат

говоріння або письма, продукт мовленнєвої діяльності, ознаками якого постають єдність теми й задуму, відносна завершеність, зв'язність, внутрішня структура – синтаксична (на рівні складного синтаксичного цілого й речення), композиційна та логічна; як основну одиницю комунікації, якою людина користується в процесі мовленнєвого спілкування [4, с. 303]; (2) як висловлювання, що має власну внутрішню структуру, певну будову та постає продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній чи писемній формі [96, с. 241]; (3) як усну чи писемну монологічну або діалогічну змістову й структурно завершену систему з кількох чи багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість і виражене ставлення автора до висловленого повідомлення [75, с. 98].

М. Пентилюк зауважує, що шкільна програма спеціально не виокремлює дискурс, а обмежується поняттям тексту як продукту мовленнєвої діяльності, урахувуючи ті механізми й умови, які визначають структуру й зміст його, проте визначає, що учні мають практично усвідомлювати, що центральною одиницею мовленнєвої діяльності є дискурс, який має прямий стосунок до риторики. Лінгводидактик підсумовує, що в контексті шкільної мовної освіти текст – це те, що є продуктом мовлення, а дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями [там само, с. 99].

У нашому дослідженні текст уважаємо мовленнєвою, комунікативною одиницею, суб'єктною адресною категорією, яка має смислове наповнення, відкрита для сприймання й усвідомлення, оформлена відповідно до граматичних і стилістичних норм, створена з метою комунікативного впливу, імпліцитно чи експліцитно містить ознаки діалогічності.

Розглянуті визначення категорії “текст” становлять далеко не повний перелік, що свідчить про дискусійність проблематики й перспективність подальшого дослідження її в лінгвістиці, лінгвістичних дисциплінах і лінгводидактиці.

### 3.2.2. Риторичні аспекти тексту в процесі мовотворення

Будь-який текст, на думку В. Різуна, виконує роль засобу індивідуального впливу, стимулюючи мисленнєву, емоційну й волюву активність отримувача повідомлення у сфері соціальної практики, на що свідомо або несвідомо орієнтовані всі зусилля автора. Лінгвіст висловлював переконання, що використання тексту справді діяльними людьми в справжніх ситуаціях об'єктивно приведе до справжніх результатів – актів зміни поведінкових планів (програми поведінки) і реальної поведінки суб'єктів соціальної дії (вибору рішення, учинку, реакції суспільної думки, включення інформації в програму соціального інституту, а також інших форм використання текстів у реальному житті людей), без чого текст не є текстом [81, с. 2–3].

Заявлена лінгвістична позиція фактично постає як риторична, адже сучасну риторику вважають теорією персуазивної комунікації, мистецтвом впливу, наукою про результативне (ефективне й оптимальне) мовленнєве спілкування, яке, за О. Гойхманом та Т. Надеїною, ґрунтується на *риторичному* (урахування лінгвістичних характеристик мовленнєвого повідомлення – композиції, мовних і риторичних засобів – і характеристик мовленнєвої ситуації) і *діяльнісному* (урахування рівня розвитку в людини навичок основних видів мовленнєвої діяльності) *підходах* [19, с. 6].

Аристотель розглядав мовлення як структуру, що складається з трьох елементів: *оратор – предмет мовлення – слухач* [7, с. 24], яку В. Маров називав аристотелівською трьохелементною моделлю спілкування, зауважуючи, що вона сьогодні розрослася до п'яти й більше елементів, оскільки процеси реалізації мовлення та його сприймання ускладнилися [8, с. 217]. Наприклад, О. Зарецька вважає, що сучасна риторика досліджує функціонування комунікативної четвірки “*Мета – Задум – Текст – Реакція*” [28, с. 299]. Співвіднесення трьохелементної моделі спілкування та комунікативної четвірки приводить до висновку, що предмет мовлення в риторичі логічно розглядати як текст, організований відповідно до авторської інтенції, адресно спрямований і створений із метою впливу.

Класична риторика, орієнтована на усне виголошення мовлення, містить п'ять канонів (правил), які нині вважають її розділами: 1) *інвенція* (етап розроблення задуму, намірів, ідей, гіпотези мовлення, обрання предмета розмови); 2) *диспозиція* (етап формулювання понять про предмет мовлення, визначення правил оперування поняттями, логічна пропозиція набору положень, здатних забезпечити рух до закономірного висновку); 3) *елокуція* (етап мовного вираження предмета спілкування, мовного оформлення мовлення); підрозділом елокуції постає *елоквенція* (серцевина красномовства, етап прикрашання мовлення з використанням риторичних засобів – тропів і риторичних фігур); 4) *меморія* (етап тренування пам'яті, запам'ятовування змісту промови); 5) *акція* (етап зовнішньої та внутрішньої підготовки оратора до промови й безпосередньої реалізації мовлення) [5, с. 8; 15; 20, с. 56–156; 46, с. 14–16; 103]. Усі канони (розділи) риторики складають ідеомовний цикл – системність мисленнево-мовленневої діяльності, дотримуючись якого, оратор завжди буде досягати мети [46, с. 90].

Проблематика тексту в риториці як науці лінгвістичній, текстотворчій практично не пов'язана з меморією та акцією, але органічно поєднана з трьома першими канонами: з інвенцією імпліцитно, а з диспозицією та елокуцією експліцитно.

У контексті інвенції текст і його творення пов'язані з виробленням риторичної концепції, що містить концепти системи знань, концепти системи дій, породження й кодування тексту та розкодування й розуміння його: з обранням предмета мовлення й вироблення свого бачення його; із виробленням проблеми, особливо важливих питань; з опрацюванням літератури та ознайомленням із чужим досвідом; із критичним осмисленням і переосмисленням свого чи чужого досвіду [46, с. 90]. Отже, основою попереднього етапу текстотворення постає предмет мовлення та підготовка автора до пред'явлення його, і риторика навчає, як забезпечити доброякісність предметного змісту тексту. На цьому етапі “починає діяти” перше “золоте” правило риторики – “теза й гасло”, відповідно до якого мовець має

сформулювати тези – думки, які необхідно довести [5, с. 30].

Робота з текстом на етапі диспозиції передбачає організацію повідомлення, його структурування й композицію: складання плану на виконання “золотого” правила плану та епістемі, формулювання тез, способів і засобів їхнього аргументування за логічними процедурами, передбачення ефекту від повідомлення тощо [20; 46]. Завершення підготовчого етапу текстотворення вимагає від автора тексту компетентності, адже відповідно до “золотого” правила формули Цицерона він повинен будь-яке питання за тематикою тексту викласти зі знанням справи [5, с. 34].

Досвід засвідчує, що нехтування окресленими підготовчими етапами текстотворення (мовотворення) призводить до негативних наслідків: змістових і логічних помилок у тесті, неповного розкриття теми, недолугого аргументування тощо.

Риторика позиціонує етап елокуції як підготовчий (докомунікативний) у сенсі підготовки до ораторського виступу, але в контексті тексту (текстотворення) він є основним: здійснюється мовне й мовленнєве оформлення тексту відповідно до граматичних і стилістичних норм і розробленої структури, аргументування сформульованих тез, використання засобів переконання тощо.

Дотримання “золотого” правила “формули Цицерона” передбачає, щоб текст був оформлений струнко (чітко) і витончено, що знаходить вияв у поняттях “зміст” (єдність усіх елементів цілого, його властивостей і зв’язків, яке існує й виражене у формі й невіддільне від неї) і “форма” (зовнішній вигляд, зумовлений внутрішнім змістом) відповідно [5, с. 33–34]. У теорії риторики “струнко (чітко)” та “витончено” окремо не розглядають, тому текст відповідно до цього правила має бути оформлений у єдності змісту й форми.

Елокуція відкриває перед мовцем сферу паралогіки – дає змогу широко використовувати найрізноманітніші можливості фігурального вираження. За словами Є. Ключєва, заборонені з погляду логіки паралогічні процедури (нелогічні) набувають нового змісту: “негативне використання законів логіки й



перетворення їх у закони паралогіки створює смислові ефекти незвичайної сили” [30, с. 11]. У теорії риторики ці ефекти каталогізовані у вигляді метабол – носіїв риторичної функції, певних відхилень, які фіксують на будь-якому з рівнів мови в процесі мовленнєвої діяльності [70, с. 370–371] – тропів (трансформацій значень) і фігур (трансформацій структур), які, використовуючи можливості природної мови, істотно розширюють логічну практику та збагачують її.

Теорія загальної риторики пропонує класифікувати метабולי на метаплазми й метасемеми (слова та дрібніші одиниці) та метатак西斯 і металогізми (речення та більші одиниці) [там само, с. 65]. Уважаємо цю класифікацію громіздкою й надто складною для шкільної риторики. У контексті дослідження, на нашу думку, доцільно послуговуватися класифікацією О. Зарецької, відповідно до якої всі виражальні риторичні засоби поділяють на тропи (“риторичні прийоми, які реалізуються на рівні слова чи словосполучення”) і фігури (“риторичні засоби, що реалізуються в тексті, рівному або більшому, ніж речення”), завдяки яким у мовленні досягають ефекту виразності [28, с. 380–382]. Риторичні засоби (тропи, фігури) мають непересічне значення для побудови тексту (мовлення), оскільки дають змогу уявити зміст мовлення наочно, захопливо й переконливо, активно впливати на слухача (читача).

У наукових працях подано різні комплекси риторичних засобів мовлення, що свідчить про наявність у риторичній теорії та практиці величезного арсеналу тропів і фігур. Наприклад, Х. Леммерман окреслює такі риторичні засоби вираження: приклад, подробиця; порівняння; образ (метафора); розповідь; повтор; роз’яснення; заклик (вигук); цитування; перехрещування (хіазм); підвищення напруги (клімакс); протиставлення (антитеза); ланцюжок; зволікання (запізнювання); несподіванка; попереднє повідомлення; гра слів; натяк; опис (парафраза); перебільшення (гіпербола); позірна суперечність (парадокс); попередження або постановка заперечення; риторичне запитання; перейменування (синекдоха) [40, с. 43–44]. А О. Волков подає не лінійний

перелік риторичних засобів, а класифікує їх за зразком родо-видової систематизації: 1) фігури осмислення, що створюють смислову та стилістичну єдність висловлювання як завершеної думки (еналлага, епімона, контекстний троп); 2) фігури виділення оформлюють фразу чи окреме положення мовлення (метафора, метонімія, реприза, анафора, епіфора, оточення, розрізнення, розділення, епітет, плеоназм, перифраз, оксюморон, градація, антитеза, етимологія, відповідність, інтерпретація, переміщення); 3) фігури діалогізму, за допомогою яких організують композиційно значущий хід думки (діалог, попередження, відповідь, повідомлення, запозичення, цитата, алюзія, риторичне запитання) [16, с. 134].

Із давніх часів ораторський виступ порівнювали з деревом, усі частини якого співвідносили з частинами ораторського мовлення. Наприклад, “квіти” “риторичного дерева” ототожнювали з тими прикрасами, які можуть зробити мовлення витонченим, виразним. Д. Александров подає такі визначення тропів і фігур, на які в теорії риторики поділяються “квіти” “риторичного дерева”: троп – слово чи фраза в переносному значенні, образний вислів, зрушення в семантиці слова від прямого до переносного значення (метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота, епітет, оксиморон, алегорія); фігура – синтаксично незвичні звороти мовлення, які застосовують для підсилення виразності виступу, впливу на почуття аудиторії (анафора, епіфора, еліпсис, антитеза, градація, інверсія, хіазм, гіпербатон, анаколупф, симплока, парцеляція, асиндетон, полісиндетон, силепсис, катахреза, антимера) [5, с. 43–45].

Н. Кнехт подає типологію риторичних засобів, але на особливу увагу, на нашу думку, заслуговує потрактування особливостей значення риторичних засобів у мовленні. На думку науковця, тропи й риторичні фігури відображають хід пізнавальної діяльності людини; відображають суб’єктивний погляд людини на світ, її емоції, настрої, оцінки; маючи смислову ємність, допомагають коротко передати складний зміст; завдяки своїй наочності сприяють кращому сприйманню та міцнішому запам’ятовуванню; уможливають отримання задоволення від тексту та включення адресата у

творчий процес [31, с. 13]. Отже, риторичні засоби мовлення дають змогу експліцитно внести в текст особистісний (суб'єктний) компонент, що в процесі текстотворення (мовотворення) набуває особливого значення [60].

Текст у сучасній риторичі розглядають у контексті поняття “*риторичний текст*”, визначення якого як засобу реалізації автором власних уявлень і поглядів, засобу плекання й вираження власної індивідуальності, засобу розвитку автора як суб'єкта спілкування позиціонують Л. Горбач і С. Мінеєва: “Нехудожній, авторський, адресний текст (продукт (результат) риторичної діяльності) певного різновиду, який реалізує наміри суб'єкта вплинути в конкретній ситуації спілкування, спрямований на інших суб'єктів з допомогою комунікативної активності” [79]. Уважаємо цю дефініцію вичерпною, адже вона містить усі суттєві для риторики характеристики: суб'єктність, адресність, функційну спрямованість, ситуаційність, комунікативну орієнтованість. Проте в контексті розуміння тексту як лінгвістичної категорії вважаємо за необхідне окреслення його риторичних аспектів у сенсі риторичної діяльності.

Текст завжди був основою риторики, а риторика, на думку В. Тюпи, вивчає живу практику спілкування, є наукою про природу людського спілкування, його комунікативну практику. Автор стверджує, що текст із риторичних позицій варто розглядати як явище інтерактивне, тобто передбачати певну стратегію взаємодії [99]. Подібні твердження висловлює Н. Голуб, вважаючи текст формою комунікації, одиницею комунікативної взаємодії [22, с. 175, 183]. Отже, виокремлюємо в понятті “текст” як третьому рівні комунікативної четвірки *аспект спілкування* як риторичний.

Центром сучасної загальної риторики (за А. Михальською) постає той шлях від думки до слова, який у класичній традиції описували як сукупність трьох етапів: винайдення змісту, розташування винайденого в потрібному порядку, словесне вираження [52, с. 35]. Результатом “ословлення” думки є саме текст як засіб реалізації комунікативної мети. Риторика, на думку Н. Голуб, є наукою текстотворчою, а сам процес текстотворення як головний елемент риторики – це “комунікативна діяльність суб'єкта, що формує текст”

[22, с. 175]. Подібні судження висловлені в словнику-довіднику з педагогічного мовленнєзнавства: риторика посідає одне з чільних місць у комплексі міждисциплінарних уявлень про механізми утворення тексту [73, с. 248]. Зазначені міркування вчених стали підставою для виокремлення *аспекту текстотворення* як риторичного.

Комунікативна поведінка людини реалізується в текстах. За твердженням В. Тюпи, у текстах виявляються комунікативні події соціокультурної взаємодії свідомості людей, породжені їхньою комунікативною поведінкою. “Як вияв риторичного трикутника Аристотеля, у будь-якому тексті маніфестована тріада – мета (метасуб’єкт; хто говорить; фігура мовця), предмет (метаоб’єкт; що говорить; зміст), ситуація висловлювання (метаадресат; до кого говорять; аудиторія)” [100, с. 66–67]. Науковець стверджує, що будь-який текст – це система маніфестацій певної риторичної поведінки в певній комунікативній ситуації [99]. Отже, риторичним є *аспект мовленнєвої ситуації*.

Текст, відповідно до міркувань Н. Голуб, має впливовий і переконливий характер [22, с. 167]. Як зазначає В. Різун, текст у будь-якій формі виконує роль засобу впливу на маси, адже текст – це слово для справи [81]. На думку вченого, у комунікативному плані структура тексту має відповідати чинникам впливу: 1) ситуації написання й сприймання тексту; 2) мотиву діяльності, у яку включена комунікація; 3) комунікативній меті; 4) комунікативному смислу тексту. Уплив і переконання – дії двобічні, отже, текст є соціальним феноменом. Ця теза перегукується з думкою Г. Почепцова: “Текст є одним із соціальних чинників впливу” [77, с. 130].

З. Курцева обґрунтувала вчення про мовленнєвий учинок (текст – мовленнєвий учинок; тексти – демонстрація позитивних і негативних мовленнєвих учинків). На думку автора, мовленнєвий учинок являє собою навмисно створене висловлювання, що відображає моральну позицію комуніканта, мета якого – впливати на адресата (зокрема, на себе) у кризовій ситуації спілкування (на думку, ставлення, прийняття рішення тощо) [38, с. 13]. Наведене визначення суголосне з тлумаченням мовленнєвого вчинку

А. Князькова: “Мовленнєвий учинок – елементарна, мінімальна одиниця мовленнєвої поведінки, унаслідок якого здійснюється вплив на адресата, що приводить до змін його поведінки або його картини світу” [73, с. 194]. Отже, текст як продукт мовлення варто розглядати як мовленнєвий учинок у контексті впливу продуцента на адресата й на самого себе. На підставі висвітленого виокремлюємо риторичний *аспект впливу*.

Зазначимо, що риторичні аспекти впливу й текстотворення тісно взаємопов’язані, адже кожен із компонентів тексту виконує конкретну функцію: характеристики (опису), розповіді, пояснення (аргументації), трансляції роздумів автора, його цілей і задач, призначення чи структури тексту [там само, с. 89]. З іншого боку, аспект впливу пов’язаний із реалізацією виховної й розвивальної функцій риторики, про що слушно писав В. Різуна: “Серед інших важливих функцій, які пов’язані безпосередньо з реалізацією головної комунікативної функції впливу на людину, необхідно назвати функцію формування поглядів читача, аферентну функцію й закличну функцію” [81, с. 9].

Дотичним до риторичного аспекту впливу є *аспект ефективності мовлення*, а, отже, і тексту. Як зазначає А. Михальська, предметом сучасної загальної риторики є загальні закономірності мовленнєвої поведінки, що діють у різних ситуаціях спілкування, сферах діяльності, і практичні можливості їх використання для того, щоб зробити мовлення ефективним [52, с. 35]. Здобувач риторичної освіти, на думку автора, оволодіває майстерністю ефективного мовлення. Задля досягнення бажаного (прогнозованого) ефекту, відповідно до висновків В. Різуну, у текстах використовують експресивні засоби – актуалізатори уваги: емоційно-експресивні слова (вплив на емоції), цікаві факти (утримання уваги, створення ефекту очікування методом нанизування уже відомих фактів, після яких має йти несподівана розв’язка) [81].

Аналіз праць О. Волкова [14; 15; 16], Ю. Лотмана [43; 44], А. Михальської [52; 53], Н. Мішатіної [54]; Г. Почепцова [77], В. Різуну [81] та ін. став підставою для виокремлення таких риторичних аспектів тексту: *діалогу*,

*кросскультурного спілкування, полемічного мовлення, стимулювання, інформування, аргументації, оралізації* – усі вони є частковими, адже виявляються в текстах фрагментарно або знаходять прояв в окремих текстах [63].

Отже, сучасна риторика вивчає текст як продукт мовлення, а текстотворення – як мовотворення в перспекції інвенції, диспозиції, елокуції, елоквенції та реалізації “золотих” правил. Одночасно текст як лінгвістичну категорію варто розглядати у світлі риторичних аспектів: 1) як загальні визначаємо аспекти спілкування, текстотворення, мовленнєвої ситуації; 2) до ключових (провідних, генеральних, стратегічних) відносимо аспекти впливу та ефективності мовлення.

### **3.2.3. Текстоцентричний принцип навчання мови**

У центрі уваги риторики постають питання, пов’язані з комунікацією, а з цього логічно беруть початок проблеми змісту повідомлення, аспектів впливу повідомлення, урахування позиції отримувача та взаємодії з ним (діалог) [1, с. 404] – ця думка Н. Автономової фактично пов’язує риторику з текстом як повідомленням і продуктом мовленнєвої діяльності та суголосна з поглядами А. Чувакіна, який вважає риторику комплексною (інтегральною) наукою, зауважуючи, що її об’єктом постає мовлення як сукупність текстів, а предметом – вихід за межі текстової сукупності в галузь діяльності з вироблення й використання текстів і вивчення їх із позицій ефективності, оптимальності, дієвості [105].

Наведені висловлювання вчених приводять до розуміння термінів **“текстоцентричність”** (**“текстоцентризм”**) і **“текстоорієнтованість”** у контексті риторики. Виходячи з тлумачень лексем “центр” (у 3-му знач. – місце зосередження діяльності; у 4-му знач. – те, що є найголовнішим, найважливішим, основним [13, с. 1581]) та “орієнтування” (у 3-му знач. – спрямування діяльності в певний бік, визначення напрямку, мети діяльності [там само, с. 854]), визначаємо: 1) терміни “текстоцентричність”, “текстоцентризм” і

“текстоорієнтованість” є контекстуально синонімічними; 2) у центрі риторики перебуває й функціє текст як один із найголовніших її об’єктів; 3) риторична діяльність зосереджена на тексті, спрямована на нього як на мету й результат у сенсі творення, використання, дослідження тощо.

Водночас термін “текстоцентричність” (“текстоцентризм”) у лінгводидактиці вживаний у контексті навчання української мови. Наприклад, М. Пентилюк дослідила текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів [75, с. 96]; Л. Мамчур описала текстоцентричний аспект навчання мови в колі основних [45, с. 133] і текстоцентричний підхід до навчання української мови (без належного методологічного обґрунтування – В.А. Н.) [там само, с. 149]. Якщо аспект – це кут зору, під яким розглядають предмети, явища, поняття (у 1-му знач.) [13, с. 43], а підхід – це ставлення, спрямування, орієнтування, то під текстоцентричністю розуміємо один із напрямів роботи з формування риторичних умінь і навичок учнів, один із напрямів навчання мови та орієнтування в процесі навчання української мови на роботу з текстом.

Відповідно до чинної програми останнє розуміння текстоцентричності (текстоорієнтованості) покладено в основу одного з методичних принципів (не аспектів і не підходів) добору навчального матеріалу й організації навчання української мови в основній школі – *принципу текстотворчості (текстоцентризму)*, який передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів, усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому, формування вмій сприймати, відтворювати чужі й створювати власні висловлювання, здійснювати міжпредметний зв’язок української мови й інших предметів [71; 101].

Проаналізувавши дефініцію, доходимо висновку, що зміст діяльності щодо реалізації цього принципу складається з двох блоків: 1) навчання мови (засвоєння мовних одиниць) необхідно здійснювати на основі тексту (паралельно із опрацюванням аспектів лінгвістики тексту); 2) робота з текстом (текстосприймальна, аналітична, творча тощо) має перманентно

супроводжувати розвиток мовлення учнів. У такому розумінні виникають запитання стосовно назви принципу, адже, по-перше, текстотворчість (діяльність щодо творення текстів) є лише окремим аспектом процесу навчання мови з позицій текстоцентризму (текстоорієнтованості), по-друге, залишається незрозумілим, яким чином можна забезпечити засвоєння учнями мовних знань (знань мовних одиниць) під час складання тексту.

Спонукає до міркувань також сфера застосування проаналізованого принципу. Добір навчального матеріалу важливий, але не єдиний складник діяльності безпосередніх і опосередкованих організаторів навчального процесу (учителів, авторів підручників, посібників тощо), а вживання конструкції “організація навчання української мови в основній школі” звужує предметну сферу реалізації принципу, оскільки основною формою організації навчання постає урок, а організовує його вчитель на виконання організаторської та управлінської функцій педагогічної діяльності. Акцентування уваги на зазначених сферах фактично виключає із царини дії принципу безпосередньо навчальний процес та учнів як його активних суб’єктів.

Принцип означають як обов’язкове для виконання загальне правило, тому, на нашу думку, принцип текстоцентризму (текстоорієнтованості) має бути проголошений методичним принципом навчання української мови в основній школі, що буде підставою для усвідомлення всіма суб’єктами навчального процесу (1) вимоги засвоєння мовних знань і формування мовних умінь і навичок на рівні звука, слова, речення на основі текстів як вищих мовних одиниць паралельно із опануванням аспектів лінгвістики тексту, (2) вимоги здійснювати мовленнєвий розвиток і формування мовленнєво-комунікативних умінь і навичок школярів на текстовій основі. Окрім того, на наше переконання, уведення до програми поняття “*навчальний текст*” збагатить її зміст і смислове наповнення.

Проблематику навчального тексту активно досліджують Є. Александров, Н. Болотнова, М. Воронцова, Н. Голуб, Л. Гур’є, О. Кучерук, І. Лернер, А. Папіна, Ю. Сватко та ін. На думку Є. Александрова, навчальний текст – це



текст, із яким здійснюють дії навчально-виховної спрямованості, або який є результатом навчальних дій і взаємодій у ході реалізації педагогічних цілей [6, с. 179]. Учений визначив, що статус навчального набуває текст, який суб'єкти навчального процесу проектують, створюють, трансформують, пристосовують, аналізують, коментують з освітніми цілями. Н. Голуб визначила, що навчальний текст як лінгводидактична категорія здатний реалізувати комунікативну, культурологічну, організаційну, розвивальну, активізувальну, моделювальну, виховну, контролювальну функції [21, с. 120] і для вчителя постає як засіб навчання та контролю, а для учнів – як об'єкт вивчення й розуміння і джерело інформації [22, с. 171].

Будь-який використаний у навчальному процесі текст вважаємо навчальним, і якість його (спроможність реалізувати окреслені вище функції) є відповідальністю (1) організаторів процесу, до яких зараховуємо не лише авторів Держстандарту, програм, підручників, посібників, а й учителів-словесників на етапі проектування дидактичної взаємодії, (2) учителів та учнів як безпосередніх активних суб'єктів освітнього процесу. Зауважимо, відповідальність авторів Держстандарту, програм, підручників і посібників за якість навчальних текстів опосередкована професійною компетентністю педагога як проектувальника уроку, адже вчитель-словесник завжди має змогу відхилити потенційно неякісний, на його думку, текстовий матеріал і не використовувати (не пропонувати для опрацювання учням).

Отже, принцип текстоцентризму (текстоорієнтованості) як лінгводидактична категорія в широкому значенні (у контексті навчання української мови в основній школі) передбачає оперування навчальними текстами в процесі реалізації всіх змістових ліній програми, і якість цих текстів залежить від компетентності вчителя-словесника та рівня сформованості в учнів мовленнєво-комунікативних умінь і навичок – у такому сенсі навчальні тексти постають як засіб формування комунікативної компетентності учнів і одночасно як результат сформованості в школярів цієї особистісної якості.

У лінгводидактиці накопичено цілий арсенал методів, прийомів, вправ,

форм роботи з усними та писемними, первинними та вторинними навчальними текстами як в аспекті творення, так і в аспекті реалізації. Дослідники одностайно наголошують, що результативність роботи з текстами безпосередньо залежить від їхньої вартісності – смислової, змістової, ідейної, мистецької, художньої тощо [69; 71].

У процесі реалізації лінгводидактичного принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) та риторичного аспекту української мови в учнів варто формувати знання про: текст як лінгвістичну категорію; тему, основну думку, ідею тексту, заголовок як квінтесенцію теми чи ідеї тексту; види текстів; стилі й типи мовлення; прийоми компресії тексту; діалог, види діалогу; тропи й фігури мовлення як риторичні засоби; функції риторичних засобів у тексті; алгоритм риторичного аналізу тексту; проблематику й ключові слова тексту; основні категорії риторики – етос, пафос, логос; невербальні засоби мовлення (спілкування). На ґрунті окресленого кола знань та оволодіння способами діяльності в школярів доцільно формувати вміння й навички: виразного читання; емпатійного читання; визначати ключові слова тексту; переказувати тексти стисло й докладно; визначати тематику, проблематику та ідейний зміст тексту; моделювати цільову аудиторію мовлення; формулювати аргументовані висловлювання; визначати тип і стиль тексту; складати вторинні тексти на основі первинних; цілісно сприймати й осмислювати тексти; виконувати компресію тексту; складати діалоги; готувати риторичний виступ; виступати з риторичною промовою; визначати риторичні засоби виразності; послуговуватися в мовленні риторичними засобами виразності; писати твори, есе; складати запитання за текстом; здійснювати риторичний аналіз тексту; аналізувати риторичне мовлення з погляду основних категорій риторики; моделювати невербальну поведінку в процесі риторичного виступу. Отже, робота з текстом виконує *навчальну функцію*.

У процесі роботи з текстом відбувається активний розвиток психічних процесів учнів: сприймання, уваги (зокрема, до слова й до себе як до продуцента мовлення), пам'яті, уяви, мислення, адже текст – мисленнєво-

мовленнєвий продукт (“Мислення в риторичній діяльності має характер творчості й водночас підпорядковане законам логіки. Тому мисленнєвий компонент риторичних умінь спрямований на розвиток творчого образного та словесно-логічного мислення, а комунікативна діяльність є результатом поєднання думки і слова й спрямована на досягнення взаєморозуміння між мовцем і аудиторією” [107, с. 373]); а також креативності та творчих здібностей. Не викликає сумнівів, що в процесі роботи з текстами активно розвивається й мовлення школярів (відбуваються позитивні якісні зміни різноманітних характеристик мовлення). Отже, робота з текстами виконує *розвивальну функцію*.

Ключем до осмислення тексту в цілому є осмислене ставлення до слова. Поділяємо думку А. Курінної, що вчитель-словесник має докладати зусилля щодо формування в учнів позитивного ціннісного ставлення до слова [37], і наголошуємо про необхідність формування в шкільній молоді позитивного ціннісного ставлення і до мовлення загалом, і до себе як до творця висловлювання (тексту). Текстоцентризм (текстоорієнтованість) передбачає ставлення до дитини як людини цілісної, що мислить, відчуває, діє, співчуває, турбується, є відповідальною, здатною передбачити наслідки своїх мовленнєво-комунікативних дій [106], та має бути націлений на виховання гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні (за О. Волковим [16]). Елементи шкільної риторики мають бути спрямовані на формування духовної особистості, духовності особистості як ціннісного виміру буття внутрішнього та зовнішнього в їх єдності, його співвіднесеністю з вічністю, з устремлінням до Істини, Добра, Краси, з творчістю та свободою (І. Зайченко [27], Г. Сагач [87], Л. Скуратівський [92]). Отже, робота з текстами в контексті реалізації риторичного аспекту української мови має потужний *виховний потенціал*.

Реалізація в процесі навчання української мови лінгводидактичного принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) із запровадженням риторичного компонента має дидактичний потенціал з позиції навчання, виховання, розвитку школярів, а також освітніх результатів [57; 60; 66; 67].

Наші попередні висновки кореспондуються з міркуваннями О. Гойхмана й Т. Надеїної [19, с. 96], на підставі яких можна вибудувати логічний ланцюжок суджень: мовлення (і його результат – текст) у риторичній науці – науці про мовленнєвий вплив – розуміють у широкому сенсі як спрямовану дію → будь-який вплив постає як діяльність → риторика постає як діяльність (як метод, системне викладення правил і рекомендацій, як практика, управління в текстовій діяльності). Отже, риторичну діяльність варто використовувати в процесі реалізації принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) навчання української мови.

З іншого боку, маємо підстави для умовиводу – логічної операції, форми мислення, за допомогою якої отримують нове судження на основі ухвалених суджень [68, с. 739]. Якщо в якості істинних посилок індуктивного умовиводу (за умови повної індукції) прийняти твердження (1) “риторика – текстоцентрична наука” та (2) “реалізація принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) сприяє досягненню освітніх результатів навчання української мови в основній школі”, отримаємо демонстративний висновок: “риторика сприяє досягненню освітніх результатів навчання української мови в основній школі”.

Риторика як сукупність “риторичного” в процесі мовленнєвої комунікації, як діяльність, як прикладне вчення про способи й засоби риторичної діяльності спроможна суттєво збагатити шкільну мовну освіту риторичними методами, риторичними правилами й рекомендаціями в мовленнєвій (текстовій) діяльності, дисциплінарними рішеннями наукових завдань тощо. Однак цей висновок на сьогодні не став актуалітетом у шкільній мовній освіті і може бути розглянутий лише в часовій перспективі як професійне очікування.

### **3.3. Навчання української мови в контексті риторизації**

#### **3.3.1. Риторизація як лінгводидактичне поняття**

Прогресивним напрямом модернізації шкільної мовної освіти вважають риторизацію, особливо зважаючи на те, що до сьогодні риторика не отримала в

Україні статусу обов'язкового систематичного навчального предмета й не збагатила систему шкільної гуманітарної освіти, тому надзвичайно важливо запроваджувати риторизацію гуманітарного простору сучасної школи й передовсім процесу навчання української мови. Погоджуючись із цим твердженням, зауважуємо, що риторизація – явище, яке акумулює в собі всю сукупність прикладних аспектів процесу, – постає необхідною й достатньою умовою ефективності запровадження в практику шкільної мовної освіти риторичного підходу.

Аналіз літератури засвідчує, що лінгводидактичні словники й довідники не містять терміна “риторизація” як лексикографічної одиниці, натомість у фахових джерелах він трапляється часто. М. Стурикова, С. Тихонов та ін. приписують авторство терміна С. Мінеєвій, проте сама дослідниця стверджує, що в науковий обіг увів його С. Мінеєв [50].

Описані внаслідок аналізу праць учених дефініції терміна “риторизація” формулюються з допомогою ключових слів “осмислення”, “переосмислення”, “активізація”, “перетворення”, “освоєння способів”, що свідчить про наявність у понятті процесуальних характеристик. До класичних тлумачень риторизації відносять дефініцію С. Мінеєвої: “Процес переосмислення предмета та способів його викладання, переосмислення організації освітнього процесу як повноцінного ділового спілкування за канонами риторики” [97; 98]. О. Чувакін вважає риторизацію здійсненням освітньої діяльності за законами риторики [106], І. Кучеренко – процесом переосмислення мети та змісту навчання, пріоритетним завданням якого є формування риторичної компетентності [39], а О. Рожкова – використанням у навчанні риторичних ідей і технологій, вироблених класичною та сучасною риторикою [83]. Отже, риторизацію пов'язують із риторичними ідеями, канонами й законами риторики, із їх запровадженням у процесі навчання з метою формування риторичних освітніх результатів.

Відповідно до інших тлумачень, риторизацію пов'язують із категорією діалогу й розуміють як активізацію пізнавальної діяльності, процесу навчання

засобами діалогу, діалогізацію [49], як розвиток освітнього процесу школи методом запровадження освітніх технологій як жанрового діалогу [29], як шлях до освоєння й становленню діалогічної культури в шкільній освіті [35; 80], як шлях до гармонізувального діалогу [23; 35].

Л. Горбач, С. Мінеєва, С. Тихонов та ін. розглядають риторизацію в площині риторичної діяльності (особливої комунікативної активності (спілкування) щодо створення, виконання риторичного тексту, спрямованої на інших суб'єктів [79]), і тлумачать її як перетворення (удосконалення й розвиток) освітнього процесу засобами риторичної діяльності [79; 80], як процес перетворення викладання будь-якої навчальної дисципліни засобами риторичної діяльності учасників процесу [80], як особливий механізм організації навчальної роботи, який полягає в моделюванні навчальних предметів як предметів риторичної діяльності [98]. Під засобами риторичної діяльності розуміють суб'єктність, діалогічність, адресну спрямованість, прагматичну настанову, рефлексійність тощо [58].

Риторичне як мовленнєва практика є основою риторизації, тому цілком природно Е. Байгільдіна, Л. Горбач, І. Кучеренко, С. Мінеєва, Н. Семенов, Л. Синельникова висвітлюють цей процес у контексті мовлення, мовленнєвої діяльності, спілкування як: осмислення всіх ситуацій навчального й позанавчального спілкування як риторичних і збагачення їх риторичними способами вирішення [80]; запровадження в життєву практику оптимальних варіантів спілкування в умовах мінливої соціальної реальності [91]; масове навчання найбільш ефективних мовленнєвих дій усіх видів з метою набуття риторичної грамотності [79]; формування на основі досліджуваної теми певного мовленнєво-мисленнєвого вміння єдиними риторичними прийомами [там само]; проголошення агональної взаємодії основою освітнього процесу [2; 90]; визначення й розроблення способів організації навчального спілкування в комунікативно-діяльнісному й функціонально-стилістичному аспектах і за законами риторики [39].

Розглядаючи риторизацію в перспекції освітніх процесів, Ч. Далецький,

С. Меншеніна, С. Мінєєва, О. Сальникова, М. Стурикова вважають її одним із шляхів гуманізації та гуманітаризації освіти, згідно з яким процес пізнання вибудовують як діалог з текстами й конкретними особистостями [79; 80; 88; 97], процес гуманітаризації всіх компонентів освіти, усвідомлення неможливості виховання сучасного грамотного фахівця в межах старих структур [24; 47]. А М. Пентилюк і С. Тихонов пов'язують риторизацію з реалізацією текстоцентричного принципу навчання мови й тлумачать як можливість набагато якісніше працювати з будь-яким навчальним текстом [98], як рух навчального процесу від мовних одиниць різних рівнів до їхньої ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту [74].

Велика кількість проаналізованих тлумачень свідчить про багатовимірність досліджуваної категорії. Цілком погоджуючись із ними, зауважимо, що нам імponує думка В. Марова, який розглядав риторизацію як уведення елементів риторичного знання в контекст інших навчальних дисциплін (цитовання за [50]). Це визначення дає змогу вважати *риторизацію лінгводидактичною категорією*, оскільки ми пропонуємо запроваджувати її в шкільній мовній освіті й уважати процесом поступового, перманентного цілеспрямованого “входження” риторики й риторичного в навчальний процес сучасної школи, зокрема, у навчання української мови.

Риторизацію шкільної мовної освіти пов'язуємо з реалізацією в навчальній діяльності таких риторичних смислів:

- на рівні знань: етос, пафос, логос як категорії (канони) риторики; риторичний діалог, риторичний текст, закони класичної риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, словесної творчості, спілкування, системно-аналітичний); закони сучасної риторики (гармонізувального діалогу, просування й орієнтації адресата, емоційності, задоволення); мовленнєві (риторичні) жанри; поняття риторичної норми та агональної взаємодії; основи еристики; ораторський виступ; правила риторики; риторичні засоби; риторична аргументація;

- на рівні практичної діяльності (процесу): формування вмінь стосовно риторичної діяльності (створення риторичних текстів та оперування ними в мовленні; залучення в навчальній діяльності до риторичного діалогу; навчання спілкуванню з використанням риторичної норми та риторичних засобів); використання в мовленні (спілкуванні) теоретичних знань про категорії, закони, правила риторики; навчання аналізувати та створювати тексти з використанням знань про мовленнєві (риторичні) жанри (уявлення про текст як продукт мовленнєвої діяльності; типологія текстів і риторичних жанрів із чіткою комунікативною спрямованістю; моделювання риторичних ситуацій); реалізація в навчанні мови еристичних жанрів, оперування риторичною аргументацією; підготовка ораторського виступу; виступ перед аудиторією з риторичним мовленням тощо);
- на рівні результатів – формування риторичних умінь і риторичної компетентності [58; 59].

Прогресивне значення риторизації як лінгводидактичної категорії полягає в тому, що вона збагачує шкільну мовну освіту (1) в поняттєво-знаннєвій площині (унаслідок взаємного проникнення мовно-мовленнєвих і риторичних знань і смислів); (2) у діяльнісно-процесуальному аспекті (розширення можливостей навчального процесу завдяки досягненню риторичних способів і засобів діяльності); (3) у практичному плані (розширення й поглиблення практичної спрямованості процесу навчання української мови внаслідок перенесення смислів риторики як технології); (4) у контексті результативності (проектування й реалізація процесу формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів). Риторизація збагачує лінгводидактику морально-риторичними ідеями, адже сприяє залученню школярів до свідомої прагматичної комунікативної діяльності, до оптимального й ефективного спілкування, до суб'єктного усвідомлення смислу взаєморозуміння, контакту між людьми, важливості для сучасної людини вправно володіти словом, формуванню відповідальності за вимовлене слово, мовного чуття, ввічливості, доброзичливості й чутливості в спілкуванні, високих моральних і духовних



якостей – і все це в галузі, для якої риторичне (риторичні смисли) не є іманентною ознакою.

Розглядаючи риторизацію як педагогічну інновацію, вважаємо за необхідне проаналізувати змістове поле поняття *“інновація”*, його найбільш змістовні, на нашу думку, дефініції.

Інновація – це діяльність зі створення, освоєння, використання й поширення нового із цілеспрямованою зміною, яка вносить у середовище запровадження нові елементи, що викликають зміни системи з одного стану в інший; це радикальні нововведення як специфічна форма передового педагогічного досвіду; це принципово інший підхід на ґрунті нової ідеї, яка суттєво міняє освітні технології, що склалися, обумовлює новий тип шкільної організації [55].

Л. Ващенко тлумачить інновації в освіті як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, унаслідок чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [26, с. 338]. За твердженням І. Ісаєва, В. Сластьоніна й Є. Шиянова, поняття *“інновація”* означає нововведення, новизну, зміну; *“інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи й форми навчання й виховання, організацію спільної діяльності вчителя й учня”* [72]. А. Хуторський тлумачить інновацію як процес запровадження педагогічного нововведення як певної ідеї, методу, засобу, технології чи системи, за допомогою конструювання якого можна управляти розвитком системи освіти [104]. А В. Слободчиков позиціонує інновацію як кінцевий результат творчої праці, що отримав реалізацію у вигляді нового чи вдосконаленого продукту, нового чи вдосконаленого процесу. На думку науковця, якщо діяльність здійснюється на основі певного концептуального підходу і її наслідком стає розвиток системи в цілому або її принципове перетворення, ідеться про інновацію [93].

Висвітливо дещо інший аспект. К. Баханов схарактеризував ознаки педагогічних інновацій: “... основною метою є розвиток особистості та різноманітних форм мислення кожного учня; позиція вчителя зорієнтована на особистість учня; ... у пізнавальній діяльності висуваються творчі й реконструктивні завдання; ... основними формами навчання є групова та індивідуальна, що ґрунтується на довірі до дитини, опорі на її здатності відповідати за себе, стимуляції почуття гідності та самоповаги; максимальне залучення до навчання власного досвіду учнів, їх мислення; основу мотивації учнів складає досягнення успіху й самореалізації особистості” [9, с. 22]; отже, інновація в освіті – це те, що приводить до формування й розвитку нового в особистості, що навчається (здібностей, здатностей, спроможностей, компетентностей). Уважаємо за логічне поширювати подібне тлумачення на риторизацію як процес.

Екстраполюючи виявлені смисли на проблематику дослідження, доходимо висновку про інноваційність риторизації:

- запровадження риторизації в закладах середньої освіти України є новою ідеєю, по суті це радикальне нововведення; це специфічна форма передового педагогічного досвіду;
- завдяки риторизації відбудеться перехід шкільної системи мовленнєвої (комунікативної) підготовки до якісно нового стану, результатами чого стануть комунікативна й риторична компетентності, мовленнєва й риторична особистість учнів;
- реалізація риторизації в шкільній мовній освіті спричинить удосконалення процесу мовно-комунікативної підготовки учнівської молоді й запровадження нового процесу плекання її риторичних здібностей, умінь і навичок;
- уведення риторичних смислів до навчальних планів закладів середньої освіти спричинить запровадження нових освітніх підходів (один із них – риторичний підхід), наслідком чого стане розвиток системи мовної освіти в цілому й принципове перетворення всього освітнього процесу, усієї

шкільної організації;

- запровадження риторизації вимагатиме вдосконалення чинних і розробки й застосування нових (інноваційних) методів, прийомів, форм і технологій навчання, форм організації навчання, що, своєю чергою, спонукатиме педагогічних працівників до творчих пошуків та інноваційного мислення; отже, інновації спричинять появу нових інновацій;
- риторизація містить у собі потужне гуманістичне начало, адже риторика постає людиноцентричною наукою, тому приводитиме до формування й розвитку нового в особистості, що навчається (загальновідомо, що риторика розвиває в людині цілу систему особистісних якостей, зокрема, духовність).

Як зазначає А. Хуторський, інноваційний процес являє собою сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття чи ідея перетворюється в соціальне [104]. Із цих позицій риторизація постає інноваційним процесом: по-перше, до риторики останнім часом виник суспільний інтерес, оскільки сьогодення вимагає фахівців, що вправно володіють словом, отже, педагоги, плекаючи комунікативні й риторичні здібності своїх вихованців, виконуватимуть соціальне замовлення; по-друге, комунікативна й риторична компетентності випускників українських шкіл стануть потужним знаряддям соціалізації молоді. Інноваційну діяльність із запровадження риторизації розглядаємо в просторі соціальної практики, тому що шкільна риторика має два стратегічних орієнтири – на особистість (її духовне становлення, формування компетентностей) і на суспільство (його сталий розвиток).

Відповідно до висновків педагогів [51; 72; 93; 104] вважаємо риторизацію інновацією-трансформацією, спрямованою на модернізацію всієї системи шкільної освіти, і схарактеризуємо її як педагогічну інновацію:

- 1) це методична інновація (охоплює процес навчання мови й літератури як гуманітарних дисциплін від дошкільного виховання до вищої освіти, підготовки та перепідготовки педагогічних працівників);
- 2) це організаційна інновація (стосується нових форм і методів педагогічного

- спілкування й організації педагогічної праці);
- 3) це соціальна інновація (риторика сприяє підвищенню рівня освіченості й культури молоді, досягненню високого рівня вихованості, моральності);
  - 4) це управлінська інновація (створення в школах спеціальних проблемних груп і спеціалізованих кафедр; запровадження нових моделей освіти з урахуванням потреб учнів; формування нової організаційної культури школи; розроблення нових механізмів управління якістю шкільної освіти);
  - 5) це дидактична інновація (нові методики й технології навчання й викладання; нові способи організації змісту шкільної освіти; нові підходи до оцінювання освітніх результатів);
  - 6) це інновація в підготовці й перепідготовці педагогічних кадрів (викладання у закладах вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю методики навчання риторики в школі; зміни структури професійної компетентності педагогічних працівників; нові програми перепідготовки кадрів; орієнтування на зміни вимог до якості шкільної освіти; зміни у структурі методичної роботи освітніх закладів усіх рівнів);
  - 7) це внутрішньопредметна інновація (специфіка риторизації реалізується в контексті мовної освіти й розвитку мовлення учнів);
  - 8) це загальнометодична інновація (процеси риторизації стосуються не лише зміщення акцентів у мовній освіті, а й педагогічного спілкування та всього освітнього простору сучасної школи);
  - 9) ідеологічна інновація (запровадження риторизації вважають вимогою часу, адже риторика має потужний потенціал для розвитку особистості й суспільства загалом).

Процеси риторизації характеризуються складністю, багатогранністю й багатовимірністю, тому нам імпонують висновки О. Сальникової, яка запропонувала трирівневу схему запровадження риторизації [88, с. 3], спираючись на яку, вважаємо за доцільне запроваджувати риторизацію в шкільній мовній освіті на таких рівнях: 1) риторизація навчального процесу (педагогічного спілкування); 2) риторизація навчального предмета (шкільного

курсу української мови, процесу розвитку мовлення учнів, уроку);  
3) риторизація навчального завдання.

Шкільна риторика навчає учнів адекватної мовленнєвої поведінки, адаптації до постійно змінюваних умов життя, рефлексії власної мовленнєвої поведінки, уникати стресів через помилки в спілкуванні, успішного корпоративного спілкування, співпраці в команді, прищеплює пов'язані зі спілкуванням моральні й духовні цінності (бути уважними до свого слова, допомагати іншим словом і справами, виявляти повагу до людини), закликає до позитивного ставлення до людей і світу [69, с. 16]. Цілком погоджуючись із цим твердженням, зауважимо, що подібний потенціал має й риторизація, смисл якої полягає в транслюванні (навіть екстраполяції) риторичних смислів на змістову площину й процесуальний вимір шкільної мовної освіти [61].

Розлогі міркування й висновки стосовно риторизації як лінгводидактичної категорії та інновації зумовлені принаймні двома чинниками: 1) ґрунтовний аналіз цього актуального для системи шкільної мовної освіти питання здійснено вперше; 2) широке запровадження риторизації на всіх ланках освіти в Україні вважаємо складним, проте надто важливим завданням, до розв'язання якого мають бути залучені всі представники педагогічної спільноти.

### **3.3.2. Елементи риторики в шкільному курсі української мови**

Методику навчання української мови поділяють на загальну методику мови (*лінгводидактику* – загальну теорію навчання мови; фундаментальну функційну частину методики, яка розглядає її теоретичні основи, досліджує загальні закономірності засвоєння мови, розв'язує питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень) і *часткову, конкретну*, яка визначає шляхи й способи реалізації змістових ліній шкільних програм з української мови; досліджує особливості вивчення її розділів (фонетики, словотвору, граматики тощо), які в сукупності становлять *шкільний курс української мови* [48; 75; 76; 94], що постає як загальноприйнята практика.

Шкільний курс української мови як розгалужена система знань (лінгвістичних понять) про мову (мовну теорію), її структуру, основні одиниці й способи поєднання одиниць мови в тексті постає цілеспрямованою системою пізнавальних і виховних можливостей мови, і його засвоєння в процесі мовної освіти є основою формування в учнів мовних і мовленнєвих умінь і навичок. На виконання вимог методичного принципу урахування життєвої перспективи програмою передбачено в шкільному курсі української мови засвоєння учнями *відомостей із риторики*, опанування яких спроможне забезпечити розв'язання ними життєвих завдань [101, с. 34] (зауважимо, у програмі з української мови не конкретизовано, які саме відомості з риторики школярі мають засвоїти).

Програмою дослідно-експериментального навчання української мови [59] передбачено подавати учням такі відомості з риторики (спочатку без термінів (лише формувати уявлення); етап готовності школярів сприймати риторичні терміни й оперувати ними вчитель-словесник визначає відповідно до рівня навченості учнів, їхніх індивідуальних психолого-педагогічних особливостей тощо):

- у 5 кл.: категорії риторики (загальне уявлення про етос, пафос, логос); поняття про діалог (навчальний, риторичний; діалог-унісон, діалог-повідомлення, діалог-бесіда; гармонія між учасниками діалогу); мовленнєві жанри (види за комунікативною метою – інформування, вплив, інформація та вплив; осмислення себе як адресата й адресанта риторичного жанру); риторична ситуація (спілкування потенційне й реальне; опосередковане й безпосереднє, з іншими й із самим собою); риторична діяльність (спрямованість тексту на інших суб'єктів, реконструкція замислу авторського тексту в ході аналізу); риторичний текст (адресність, намір вплинути);
- у 6 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктним розумінням етосу, пафосу, логосу); риторичний діалог; риторична діяльність (потреба людини у взаємодії з іншими); мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; риторична норма; види й жанри красномовства; основи еристики (спір,

- правила спору); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії); риторичні засоби (ознайомлення з тропами, фігурами);
- у 7 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); гуманізація; закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний); риторичні засоби (тропи, риторичні фігури); риторичний текст (продукт риторичної діяльності; адресність; намір вплинути в конкретній ситуації спілкування; мета впливу чи оптимізації взаємин); ефективне мовлення; оптимальне мовлення; риторична ситуація (одиниця риторичної діяльності); навчальний діалог (діалог-театр, діалог-пропаганда); основи еристики (дискусія, диспут); відкриті й закриті запитання; створення аргументації; риторична рефлексія як діалог із самим собою; пафос у навчальному діалозі (діловитості, рішучості, виховання); невербальні засоби спілкування;
  - у 8 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, словесної творчості, ефективного спілкування, системно-аналітичний); риторичні засоби (тропи, риторичні фігури); мовленнєвий жанр як запорука доречності й успішності спілкування; агональна взаємодія (принцип агону); риторична аргументація як складник логосу; мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; риторична рефлексія як діалог із самим собою; ораторський виступ; вимоги до поведінки мовця;
  - у 9 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, словесної творчості, ефективного спілкування, системно-аналітичний); мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; дискурс – потік мовленнєвої поведінки; типи мовленнєвих дій; зв'язок риторики з теорією тексту та стилістикою; ораторський виступ, підготовка до нього; виступ із риторичною промовою; вимоги до поведінки мовця; діалогічний спосіб пошуку істини; діалог-протиріччя, діалог-синтез, діалог-суперечка, діалог-пояснення, діалог-сварка, діалог-унісон, діалог-

повідомлення, діалог-обговорення, діалог-бесіда; освітня діяльність як риторична; навчальний діалог як риторичний (діалогічність свідомості й світовідчуття); мовна норма й риторична норма; риторична аргументація як складник логосу.

Нам імпонують висновки Л. Синельникової стосовно умов і дій лінгводидактичного характеру в контексті запровадження риторизації, серед яких автор, спираючись на закладеній у риторичній нероздільності мовних знань і риторичних норм, окреслила вимогу подолання “відокремленого” засвоєння конкретних мовних розділів (мовних одиниць і явищ) і стилістики й риторики на окремих уроках [91, с. 12]. Безумовним видається факт: риторика органічно поєднана зі стилістикою, культурою мовлення й лінгвістикою тексту, які мають риторичний потенціал, тому трансльована інформація з риторики дає змогу органічно поєднати в єдину систему всі розділи шкільного курсу української мови й наповнити їх риторичним смислом – і в цьому полягає риторизація шкільного курсу української мови.

З іншого боку, риторична інформація й риторичні смисли процесу навчання сприяють активізації мовленнєвої діяльності учнів під час засвоєння мовної теорії, що забезпечує більш активний розвиток їхнього мовлення на аспектних уроках української мови, – риторизація постає процесом, який реально об’єднує мовні й мовленнєві знання та вміння. Яскравою ілюстрацією цього вважаємо опрацювання низки мовленнєвих жанрів.

***Мовленнєвий жанр*** трактують:

- М. Бахтін – як вироблений сферою використання мови відносно стійкий тип висловлювань (текстів); для вченого “жанр” мав принципове категорійне значення, оскільки поставав термінологічним фокусом схрещення багатьох оригінальних ідей [10, с. 159, 543];
- В. Мещеряков – як форму організації мовленнєвого матеріалу, для якої характерні установка на певний тип, спосіб зображення, характер і масштаб узагальнення; як елемент дійсності, факт суспільної свідомості й жанрової компетенції, інструмент наукового опису [73, с. 56–57];



- як різновид усних і писемних текстів, який існує в певній сфері спілкування, придатний до відтворення й розпізнавання за його вербальними й невербальними засобами [69, с. 54];
- Н. Голуб – як об'єкт жанрознавства (генології), висловлювання (текст) у його типологічних характеристиках, що не має чітких обрисів, не обмежений висловлюванням як таким, але належить до сфери соціально-мовленнєвої взаємодії мовців, адже основне призначення жанрових одиниць – змінювати сюжетні повороти в розвитку спілкування [22, с. 190, 194].

У лінгводидактиці мовленнєвий жанр розглядають як закріплену в суспільному обігу типізовану схему мовленнєвих дій, що має специфічну притаманну їй тематику, побудову й стилістичне забарвлення, – складник тактико-стратегічних дій у межах певного дискурсу як цілісного утворення комунікативної діяльності [94, с. 156].

Отже, мовленнєвий жанр постає фактом суспільної свідомості та онтологічною формою організації мовленнєвого матеріалу – висловлюванням (текстом) – і характеризується віднесеністю до сфери використання мови (мовленнєвої сфери) й одночасно до сфери соціально-мовленнєвої взаємодії мовців (спілкування), відносною типологічною стійкістю, придатністю до відтворення, упізнаваністю за тематикою, стилістичним забарвленням, вербальними й невербальними засобами.

Відповідно до вимог програми дослідно-експериментального навчання української мови [59] учні основної школи мають практично засвоїти такі мовленнєві жанри:

- у 5 кл.: байка, відгук, вірш, загадка, замітка, казкові історії, легенда, оповідання, переказ, пісня, подяка, привітання, приказка, прислів'я, прохання, прощання, розповідь про себе, побутовий лист, стаття;
- у 6 кл.: анотація, афіша, ввічлива оцінка, вибачення, відмова, заборона, згода, знайомство, комплімент, обіцянка, оголошення, п'єса, план роботи, повідомлення, порада, розповідь про себе;
- у 7 кл.: дискусія, доручення, заперечення, інструкція, лист подяки, наказ,

- нарис, настанова, розписка, розрада, усмішка;
- у 8 кл.: витяг з протоколу, заява, інтерв'ю, конспект, передмова, повідомлення, тематичні виписки, повість, протокол;
  - у 9 кл.: автобіографія, ділова бесіда, доповідь, звіт, офіційний лист, резюме, репортаж, рецензія, тези, характеристика.

У контексті дослідження мовленнєві жанри розглядаємо як компонент і мовної змістової лінії, і мовленнєвої, хоча програмою дослідно-експериментального навчання української мови (на відміну від чинної програми з української мови) передбачено засвоєння їх у колі мовних одиниць на аспектних уроках, що варто обґрунтувати кількома позиціями. По-перше, мовленнєві жанри вважаємо інформацією з риторики й смисловим наповненням риторизації. По-друге, на засвоєння мовного змісту програмою з української мови передбачено набагато більше часу (уроків), ніж на опанування мовленнєвої змістової лінії. На аспектних уроках учні мають засвоїти теоретико-прикладний аспект мовленнєвих жанрів: сутність тексту-жанру й передусім функціонування виучуваних мовних одиниць у ньому як засобів творення й розпізнавання, – а формування практичних умінь стосовно опрацювання мовленнєвих жанрів відбувається на уроках розвитку мовлення (уроках формування комунікативних умінь). По-третє, формування умінь працювати з мовленнєвими жанрами вважаємо за доцільне організовувати паралельно з вивченням рубрики “Текст (риторичний аспект)” у кожній навчальній темі, яку було вилучено з програми з української мови відповідно зі змінами, внесеними в 2015 р. [71].

Серед окреслених у програмі дослідно-експериментального навчання української мови *риторичних аспектів тексту* провідними вважаємо такі: *впливу* (текст є соціальним феноменом, оскільки вплив і переконання – дії двобічні; текст як продукт мовлення розглядаємо як мовленнєвий учинок у контексті впливу продуцента на адресата й на самого себе; текст реалізує головну комунікативну функцію впливу на людину – формування поглядів, аферентну й закличну функції), *ефективності мовлення* (досягнення бажаного

(прогнозованого) ефекту; ефективне спілкування – це результативне спілкування, за якого реалізують комунікативний намір, розв’язують комунікативні завдання як практичного, так і духовного плану), *спілкування* (текст як інтерактивне явище), *діалогу*, *текстотворення* (текст як засіб реалізації комунікативної мети є результатом “ословлення” думки), *інформування*, *стимулювання*, *мовленнєвої ситуації* (у текстах виявляються комунікативні події соціокультурної взаємодії свідомості людей, породжені їхньою комунікативною поведінкою; текст – це система маніфестацій певної риторичної поведінки в певній комунікативній ситуації).

Елементи риторики в мовній змістовій лінії програми сприяють різнобічному збагаченню словникового запасу школярів, збагаченню граматичної будови їхнього мовлення, засвоєнню систематичних знань про мовні одиниці й формування на їх основі основі мовних, мовленнєвих і риторичних умінь як засобу пізнання, спілкування, самовираження.

Засвоєння змісту *соціокультурної лінії програми* логічно поєднувати з формуванням і вихованням у школярів абсолютних (вічних), національних, громадянських, особистих, родинних, валео-екологічних цінностей (“Кодекс цінностей українського виховання” [32]) і ціннісних орієнтацій (на себе як суспільні істоту й на суспільство; орієнтації на цінності вищого порядку – свободу, творчість, пізнання, розуміння, красу; термінальні й інструментальні орієнтації). Ця змістова лінія передбачає добір, опрацювання й конструювання тематично й стилістично орієнтованих текстів у визначених програмою з української мови сферах стосунків у поєднанні з риторичними функціями (аспектами) текстів. У процесі опанування змістової лінії відбувається формування, пряме й опосередковане вдосконалення сформованих риторичних умінь під час їх виявлення на уроках української мови. Риторичні смисли сприяють активному відтворенню особистістю набутого соціального досвіду в практичній діяльності та спілкуванні.

Формування загальнонавчальних умінь (організаційно-контрольних, загальнопізнавальних (інтелектуальних, інформаційних), творчих, естетико-

етичних) у процесі засвоєння змісту *діяльнісної (стратегічної) лінії програми* в поєднанні з інформацією з риторики логічно пов'язуємо з розвитком психологічних особливостей школярів: 1) розвиток психічних (пізнавальних) процесів варто спрямовувати на формування й удосконалення таких якостей: екстероцептивних і пропріоцептивних відчуттів, унаслідок синестезії яких відбувається інтеграція вербальної й невербальної сторін мовленнєвої діяльності в єдиний образ; соціальної перцепції та здатності до спостереження як навмисного, спланованого сприймання; активної (довільної) й творчої уяви в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови, здатності до антиципації; емоційної пам'яті як передумови комунікативних рис характеру людини, здатності до спілкування в пам'яті зі своїми думками та з актуалізованими образами інших людей; словесно-логічного мислення, яке розвивається й функціює на основі мовлення й відповідно до правил логіки, образного, об'єктивованого в мовленні мислення, мовленнєвого мислення як осмисленого мовлення; уваги як основи будь-якої пізнавальної діяльності, довільної уваги, опосередкованої соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації, інтелектуальної уваги; 2) результатом цілеспрямованого розвитку емоційно-вольової сфери учнів мають стати розвинена емоційність, емпатія, вищі почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, праксичні), вольові якості особистості (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принциповість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість, відповідальність тощо). Завдання вчителя-словесника – використати потенціал психічних процесів та емоційно-вольової сфери під час формування риторичних результатів шкільної мовної освіти.

Риторизація навчального процесу, на думку Л. Синельникової, має ґрунтуватися на системному риторичному мисленні, для реалізації якого необхідно виконання умов лінгвоментального характеру, одна з яких полягає у створенні “спільного для вчителя та учнів інтелектуально-мовного й емоційно забарвленого простору, чому сприяє вміння вчителя робити явним для учнів

процес роздумів про предмет мовлення за допомогою позиціонування можливостей вербалізації думки, її варіативного оформлення з використанням стилістичних (виразних) можливостей мови та риторичних прийомів різного призначення” [91, с. 11]. Цілком погоджуючись із науковцем, зауважимо, що риторизація шкільного курсу української мови органічно пов’язана з активним виявленням всіма учасниками навчальної комунікації, організованої на суб’єкт-суб’єктному ґрунті, власної суб’єктності й формування на цій основі досвіду позитивної педагогічної взаємодії.

### **3.3.3. Риторизація розвитку мовлення учнів основної школи**

У програмі дослідно-експериментального навчання української мови визначено, що призначення *мовленнєвої змістової лінії* полягає: 1) у забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі на основі засвоєння не лише мовленнєзнавчих понять, але й окреслених вище відомостей із риторики; 2) в оволодінні базовими вміннями й навичками використання мови в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування в поєднанні з комплексом риторичних умінь, формування яких може бути забезпечене внаслідок цілеспрямованої, мотивованої інноваційної педагогічної діяльності вчителів-словесників.

Риторизація розвитку мовлення учнів полягає в поглибленні засвоєних риторичних знань стосовно правил використання мовних одиниць у комунікативному процесі залежно від умов спілкування й перманентному застосуванні їх в усіх видах мовленнєвої діяльності з акцентом на логічності, змістовності, виразності висловлення думок і почуттів.

Запровадження риторизації в процесі засвоєння мовленнєвої змістової лінії програми, безпосередньо спрямованої на формування риторичних умінь учнів, органічно пов’язане з такими риторичними смислами: риторичний текст, риторична ситуація, риторична діяльність, діалог, ефективне й оптимальне мовлення. Реалізація цих смислів відбувається в процесі дидактичної

комунікації, у навчальних діях учнів на уроці та в предметних результатах цієї діяльності.

На уроках розвитку мовлення учні отримують уявлення про сутність спілкування як взаємодії між людьми, про мовленнєву ситуацію та її компоненти, про прагматичні установки мовлення, на ґрунті чого відбувається формування вмінь орієнтуватися в ситуаціях спілкування, визначати комунікативні завдання й оцінювати їх реалізацію в процесі мовленнєвих дій і взаємодій.

Спілкування постає як взаємодія людей із метою встановлення або підтримання міжособистісних взаємин, досягнення спільних результатів у діяльності й реалізується за допомогою риторичних текстів, які завдяки своїм іманентним ознакам (суб'єктності, адресності, функційній спрямованості, ситуаційності, комунікативній орієнтованості) виконують капітальну функцію – упливати й переконувати. Постійна увага всіх суб'єктів навчання до риторичного тексту забезпечує риторизацію процесу через залучення до риторичної діяльності з вироблення, сприймання риторичних текстів й обміну ними в діалогічній взаємодії (риторичному діалозі).

На переконання М. Стурикової, алгоритм риторизації навчального предмета схожий з алгоритмом поведінки людини, яка створює мовленнєвий твір, і включає кілька етапів: 1) самовизначення в колі існуючих концепцій, поглядів на навчальний предмет, на його наукові та педагогічні основи, а потім створення й використання його авторизованого варіанту (інвенція); 2) адаптація змісту предмета до ситуації навчання; адаптувати – підносити учнів до адекватної інтерпретації теоретичних знань, робити курс зрозумілим для учнів відповідно до їхніх вікових та інтелектуальних можливостей (диспозиція); 3) відбір змісту, безпосереднє створення мовного твору, вибудовування спілкування на теоретичному та практичному матеріалі, визначення мети, формулювання тези, вироблення тактики викладання (елокуція); 4) заучування створеного твору або складання конспекту (меморія); 5) виконання, тобто реальний навчальний процес, що здійснюється у вигляді постійного діалогу

суб'єктів освіти (акцію гіпокризис) [97, с. 109–110].

Перші чотири етапи безпосередньо стосуються особистості педагога та процесу проектування ним освітнього процесу: усвідомлення сутності навчального предмета та власної педагогічної діяльності в контексті “риторичного” й риторизації; розроблення концепції навчальної теми в аспекті розуміння (можливості суб'єктного усвідомлення) її учнями; проектування конкретної дидактичної взаємодії на уроці (“учитель – учні”, “учні – учні”, “учні – предметний зміст”); укладання конспекту навчального заняття. П'ятий етап постає конкретною дидактичною комунікацією всіх суб'єктів освіти на уроці в риторичному діалозі в умовах усвідомлення його в контексті риторичних ситуацій.

Розглядати конкретний навчальний зміст (текст) на уроках розвитку мовлення в аспекті риторичних ситуацій означає перманентно пов'язувати його із суб'єктним досвідом життєдіяльності учнів, а також із трансльованим у тексті досвідом автора тексту, який необхідно виявити, усвідомити, зрозумівши авторську інтенцію, – так риторична ситуація постає чинником поєднання підготовленого минулого досвіду та спрямованих у майбутнє ідей, які мають бути закріплені в досвіді школярів унаслідок навчання (сприймання → суб'єктне усвідомлення авторської інтенції → співвіднесення її з власним суб'єктним досвідом → закріплення в досвіді нових смислів). Саме так в учнів формується реально зрозуміле, по-своєму побачене й осмислене знання [79].

Продуктом підготовки та виконання в ході риторизації навчального заняття постає мовленнєвий твір як основа ефективної комунікації вчителя й учнів. Метою мовця є переконання, побудова системи доказів. Провідним методом навчання щодо створення мовленнєвого твору постає словесний метод і його різновиди: розповідь, пояснення, бесіда (вступна, евристична, синтезувальна, індивідуальна), дискусія, лекція, робота з книгою (конспектування, складання плану, складання тез, цитування, анотування, рецензування тощо).

Засвоєння учнями поняття “*мовленнєва ситуація*” / “*риторична*

*ситуація*” є надто важливим на всіх етапах мовленнєвого розвитку, адже спілкування поза ситуацією не існує. Компоненти ситуації мовлення (хто говорить / пише, до кого звернене мовлення, мета мовлення як комунікативний намір, зміст і форма висловлювання) визначають інтенцію в життєвих ситуаціях, передаваний зміст, вербальні й невербальні засоби, часові й просторові параметри спілкування, мовленнєві ролі комунікантів – усі складники, які опосередковують успішність мовленнєвої поведінки.

Засвоєнню учнями п'яти основних компонентів риторичної ситуації сприяє віршована форма правила, яке (як переклад Р. Уодіса [69, с. 42]) українською мовою сформулюємо так:

*Коли говориш, маєш знати*

*(І думай, друже, тільки так):*

**КОМУ** сказати, **ЩО** сказати,

**І ДЕ, КОЛИ** і **ЯК**.

Елементи мовленнєвої ситуації “втілюються” в мовленнєвому жанрі: жанровий різновид визначає цільова установка, а способи реалізації цільової установки й утілення її в риторичних компонентах тексту забезпечують специфіку жанру (рис. 3.3.1).

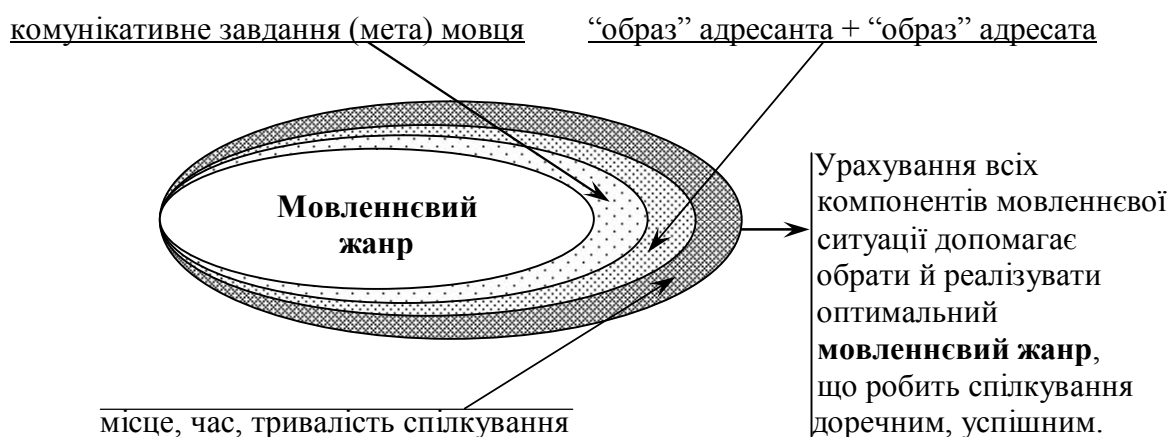


Рис. 3.3.1. Мовленнєва ситуація й мовленнєвий жанр

Спілкування за допомогою риторичних текстів конкретних риторичних жанрів, на думку Л. Горбач і С. Мінеєвої, дає змогу формальному суб’єкту освітнього простору школи “вирощувати” свою суб’єктність через осмислення



себе як автора риторичного жанру й адресата риторичного жанру інших авторів, у більш широкому сенсі стимулює розвиток та оснащує способами процеси соціалізації особистості й індивідуального розвитку суб'єктів [79]. Отже, риторизація мовленнєвого розвитку школярів невіддільна від засвоєння ними специфіки мовленнєвих (риторичних) жанрів, і саме на уроках розвитку мовлення (уроках формування комунікативних умінь) відбувається формування практичних умінь стосовно опрацювання мовленнєвих жанрів.

У шкільній риторичній відповіді до роду висловлювань (усне мовлення – писемне мовлення) виокремлюють різновиди мовленнєвих жанрів за інтенцією (комунікативним завданням): інформаційні (містять фактичну інформацію; мета – інформування); впливу (містять переважно емоційну інформацію; мета – справити вплив); інформаційно-впливові (містять фактичну й емоційну інформацію; мета – інформування та вплив) [69, с. 65–66]. Загалом дотримуючись наведеної типології, зауважимо, що й інформаційні жанри імпліцитно справляють вплив, наприклад: попри лаконічний зміст *оголошення* про збори активу класу спонукає до організованості, попередньої підготовки до розмови, сприяє вихованню завчасної відповідальності; зміст і якість укладання *автобіографії* спроможні справити позитивне враження про людину; зміст *анотації* до книжки має зацікавити отримувача інформації та спонукати до прочитання твору; зміст *характеристики* має справити враження про людину та її особистісні якості.

Реальним і дієвим шляхом запровадження риторизації в шкільному курсі української мови й особливо мовленнєвого розвитку учнів постає гра, ігрові методи навчання.

Не маючи на меті аналізувати весь спектр тлумачень терміна “*гра*”, наведемо лиш деякі думки науковців: гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства [26, с. 139]; гра – основна форма відтворення реальних життєвих ситуацій [62]; гра –

найприродніший спосіб опанування всіх без винятку якостей, невід’ємна частка життя, прискорювач, каталізатор, полегшувач процесів навчання, виховання, розвитку, зручний і швидкий транспортер навчально-виховних цілей [33]; гра – вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоуправління поведінкою [89]; гра – дивовижний феномен людського існування [25].

У науковій літературі спостерігаємо ототожнення термінів “гра” та “ігрова діяльність”. Проте Н. Кудикіна вважає термін “гра” родовим поняттям, а термін “ігрова діяльність” (“складне системне утворення, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний і результативний компоненти”) – видовим [26, с.139]. У нашому дослідженні оперуємо терміном “ігрова діяльність”, під яким розуміємо діяльність дитини (учнів) у грі (у ситуації гри). *Засобами ігрової діяльності* вважаємо ключові чинники створення ігрової ситуації та розгортання безпосередньо процесу гри. Аналіз психолого-педагогічної літератури серед інших уможливив визначити такі засоби ігрової діяльності: слово, мовлення, діалог (міжособистісні стосунки), вербальна й невербальна комунікація; моделювання, імітація реальності; ролі, рольова поведінка, рольове перевтілення, драматизація; змагальність.

Усі ігри, застосовувані педагогами-практиками в освітньому процесі, постають як педагогічні й, відповідно до висновків Г. Селевка, мають такі ознаки: чітко окреслену мету навчання, відповідні педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю [89, с. 199].

Погоджуючись із думкою А. Гіна про те, що будь-яка навчальна дисципліна надає можливість створити гру [18, с. 39], висловимо твердження, що саме шкільна мовна освіта відкриває найбільш сприятливі можливості для організації цікавої та змістовної ігрової діяльності учнів, і розглядати її варто в контексті риторизації.

У фаховій літературі знаходимо тлумачення поняття “*риторичні ігри*”:

1) мовленнєві ігри, що розвивають навички міжособистісного та колективного ефективного спілкування; назва “риторичні ігри” достатньо умовна й об’єднує так звані “психотехнічні ігри” [73, с. 205]; 2) процес реалізації висловлення, що має змагальний характер, з урахуванням усіх значущих компонентів мовленнєвої ситуації задля розв’язання комунікативної задачі [69, с. 19–20]. Саме риторичні ігри (безпосередньо риторичні, мовленнєві, комунікативні), які вибудовують за загальною логікою ігрової діяльності з використанням окреслених вище засобів, використовуємо в процесі навчання української мови з метою запровадження риторизації. Проте зазначимо, що змагальність не є обов’язковою ознакою риторичної гри; у процесі розвитку мовлення провідними засобами ігрової діяльності постають моделювання комунікативних ситуацій, імітація реальності, мовленнєві ролі, рольова мовленнєва поведінка, які якнайтісніше пов’язані зі смислами риторизації, що обґрунтовано нами в окремих дослідженнях [62; 64].

Розроблена О. Сальниковою концепція риторизації навчальних завдань може бути застосована як у шкільному курсі української мови (на аспектних уроках), так і в процесі розвитку мовлення учнів (на уроках розвитку мовлення). Згідно з розробленим дослідницею алгоритмом, риторизація завдання передбачає: 1) створення життєвої (навчальної) ситуації; 2) переведення навчальної ситуації в риторичну (мовленнєву, діалогічну); 3) визначення комунікативного наміру; 4) формулювання відкритого завдання, що не має однозначної відповіді; 5) необхідність обґрунтування свого рішення; 6) обов’язкову рефлексію учнів як основу саморозвитку [88, с. 3]. Послугуючись наведеним алгоритмом, будь-яке традиційне навчальне завдання можна трансформувати в риторизоване. Наприклад:

### ***Традиційне завдання***

*Спишіть, вставляючи, де потрібно, пропущені літери:*

Тіл...ки яскрав... кол...ри, п...р...хресні лінії, в...сіл...ний танок, сп...вали  
пт...шки, набл...жатися до с...ла, в...селка в небі, з...леніло на б...резі.

### ***Риторизовані завдання***

#### Варіант 1

*Які правила необхідно знати, щоб грамотно записати наведені словосполучення? Поясни одне з правил своєму товаришеві, який пропустив урок через хворобу. Наведи власні приклади. Склади невеликий диктант на обрану орфограму. Продиктуй його своєму товаришеві й разом перевірте.*

#### Варіант 2

*Що означає пропустити що-небудь? Що можна пропустити? Ти пропускав щось у житті? Які були наслідки? Що потрібно людині, щоб не пропускати? (Знання) Яку якість потрібно мати людині? (Бути уважним і спостережливим) Які знання допоможуть тобі виправити пропуски букв у словах? Спиши, вставивши пропущені букви. Поміняйтеся зошитами із сусідом по парті, перевірте виконання завдання. Порадьте один одному, як потрібно розвивати свою уважність і спостережливість.*

#### Варіант 3

*Чи доводилося тобі помилятися в житті? Наведи приклади. Хто помітив твою помилку – ти чи інші люди? Як ти себе почував при цьому? Як ти виправив помилку? Що для тебе означає чинити правильно? Визнач орфограми у вправі. Поясни правила молодшому братові (сестрі). Спробуй переконати його (її), що потрібно намагатися чинити правильно. Допоможи брату (сестрі) вивчити ці орфограми.*

Отже, риторизація мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови означає реалізацію риторичних смислів, залучення школярів до створення риторичних текстів та оперування ними в мовленні з опорою на їхню суб'єктність, адресність, прагматичну установку, функційну спрямованість, комунікативну орієнтованість, обумовленість ситуацією спілкування, рефлексійність. Запровадження риторизації безпосередньо пов'язане з формуванням умінь учнів щодо аналізу, створення й реалізації мовленнєвих жанрів із метою досягнення успіху в спілкуванні як жанровому діалозі.

### Висновки до розділу 3

Риторика – наука семіотична, філологічна, лінгвістична, органічно пов'язана з низкою лінгвістичних дисциплін, наука живомовна й мовотворча, учення про зразкове мовлення. Одночасно риторика постає лінгводидактичною наукою, яка сприяє засвоєнню учнями мовних і мовленнєвих знань і вмінь, залучає їх до активної комунікації, ефективного та оптимального мовлення.

Об'єднувальним чинником інтеграції лінгвістичного й лінгводидактичного компонентів шкільної мовної освіти постає текст – мовленнєва, комунікативна одиниця, суб'єктна адресна категорія, яка має смислове наповнення, відкрите для сприймання й усвідомлення, оформлена відповідно до граматичних і стилістичних норм, створена з метою комунікативного впливу, імпліцитно чи експліцитно містить ознаки діалогічності. Тому в шкільній мовній освіті варто перманентно формувати в учнів уміння працювати з текстом в усіх видах мовленнєвої діяльності – аналізувати, конструювати, редагувати, створювати, трансформувати тощо, здійснювати навчання мови (вивчення мовних понять) у зв'язку з текстом (на основі тексту) й актуалізувати розвиток мовлення школярів на рівні тексту.

Для риторики текст постає продуктом мовлення, а текстотворення – як мовотворення, тому реалізацію риторичного аспекту української мови логічно розглядати у вимірі реалізації принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості), що передбачено і програмою з української мови, і програмою дослідно-експериментального навчання української мови з метою формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів основної школи. При цьому шкільна риторика суттєво збагачує шкільну мовну освіту риторичними методами, риторичними правилами й рекомендаціями в мовленнєвій (текстовій) діяльності, дисциплінарними рішеннями наукових завдань, сприяє реалізації дидактичного потенціалу використовуваних навчальних текстів і їхніх навчальних, виховних і розвивальних функцій.

Риторизація як лінгводидактична категорія й одночасно педагогічна інновація (дидактична, методична, організаційна, соціальна, управлінська,

ідеологічна) стратегічно спрямована на духовне становлення й формування компетентностей особистостей і на сталий розвиток суспільства, оскільки постає як процес поступового, перманентного цілеспрямованого “входження” риторики й риторичного в навчальний процес сучасної школи, як експліцитна й імпліцитна реалізація в навчанні української мови риторичних смислів.

Відповідно до програми дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі запровадження риторизації в шкільній мовній освіті є тактичним прийомом у контексті реалізації концептуальних положень риторичного підходу – стратегіями процесу формування риторичної компетентності учнів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Автономова Н. С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров. М.: РОССПЭН, 2009. 503 с.
2. Агональный тип социально-правовых противоречий. *Бачинин В. А. Философия права и преступления*. Харьков: Фолио, 1999. С. 86–89.
3. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. Б. П. Нарумова. М.: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Александров Д. Н. Риторика: учеб. пособ. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 534 с.
6. Александров Е. П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии: монография. Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. 280 с.
7. Античные риторики: собр. текстов, статей / под ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 352 с.
8. Аристотель. Риторика / пер. с древнегреч. и прим. О. П. Цыбенко; под. ред. О. А. Сычова и И. В. Пешкова; Поэтика / пер. В. Г. Аппельрота; под ред. Ф. А. Петровского. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
9. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія. Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005. 384 с.
10. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7-и т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5: Работы 1040-х – начала 1960-х годов. 731 с.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
12. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: підручник. К.: Академія, 2004. 344 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) /

- уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
14. Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. 480 с.
  15. Волков А. А. Основы риторики: учеб. пособ. для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
  16. Волков А. А. Риторика [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.socio.msu.ru/libraгу> (дата звернення: 27.08.2009).
  17. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
  18. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посіб. для вчителів. Луганськ: Навч. кн., Янтар, 2004. 84 с.
  19. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. М.: ИНФРА-М, 2008. 207 с.
  20. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи: учеб. пособ. М.: Логос, 2011. 328 с.
  21. Голуб Н. Навчальний текст. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнарод. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. С. 117–120.
  22. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
  23. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 509 с.
  24. Далецкий Ч. Б. Риторизация гуманизма на Европейском образовательном пространстве [Электронный ресурс]. URL: [www.miepl.ru/school\\_leaver/directory/](http://www.miepl.ru/school_leaver/directory/) (дата звернення: 02.10.2010).
  25. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.



26. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
27. Зайченко І. В. Уроки формування духовності особистості. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст.*: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / ред. рада Доній В. М., Несен Г. М., Єрмаков І. Г. та ін. К.: ІЗМН, 1998. Ч. 1. С. 108–119.
28. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 2002. 480 с.
29. Кафедра риторики и риторизации “Гимназии № 10” (“СОШ № 149”) г. Перми [Электронный ресурс]. URL: [rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm](http://rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm) (дата звернення: 18.09.2011).
30. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособ. для выс. учеб. заведений. М.: Издательство “ПРИОР”, 2001. 272 с.
31. Кнэхт Н. П. Лекции по курсу “Риторика”. М.: МИЭТ, 1999. 18 с.
32. Кодекс цінностей сучасного українського виховання. *Теоретичні основи педагогіки*: курс лекцій / Вишневський О. І., Кобрій О. М., Чепіль М. М.; за ред. О. Вишневського. Дрогобич: Відродження, 2001. С. 98–99.
33. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособ. для преподавателей. СПб.: КАРО, 2002. 368 с.
34. Конецкая В. П. Социология коммуникаций: учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
35. Конференция по отработке интегративных подходов к обновлению содержания филологического образования “Результаты апробации учебного пособия Л. В. Ассуировой “Риторизация. Введение риторики в преподавание русского языка” (27 февраля 2008 г.). URL: [http://www.pushinst.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=91&Itemid=1](http://www.pushinst.org/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=1) (дата звернення: 11.02.2015).
36. Кошанский Н. Ф. Риторика / изд. подгот. В. И. Аннушкин, А. А. Волков, Л. Е. Макарова. М.: Русская панорама; Кафедра, 2013. 320 с.
37. Куринная Алла Феликсовна. Формирование коммуникативных умений и

- навыков у учеников гуманитарных лицеев на уроках риторики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Запорожский государственный университет. Запорожье, 2005. 287 с.
38. Курцева З. И. Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Государ. образоват. учрежд. высш. проф. образования “Московский педагогический государственный университет”. М., 2011. 46 с.
  39. Кучеренко І. Риторизація сучасного уроку української мови: зміст і шляхи реалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. Побірченко Н. С. та ін. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 45. С. 67–73.
  40. Леммерман Х. Учебник риторики: тренировка речи с упражнениями [Электронный ресурс] / пер. с нем. С. Т. Бугло. URL: [http://www.klex.ru/books/contact/lemmerman\\_uchebnik\\_ritoriki.rar.](http://www.klex.ru/books/contact/lemmerman_uchebnik_ritoriki.rar.); [www.ritorika.igro.ru](http://www.ritorika.igro.ru) (дата звернення: 10.06.2012).
  41. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособ. М.: Смысл, 1999. 365 с.
  42. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
  43. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в трех томах. Таллин: Александра, 1992. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. 478 с.
  44. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство–СПб, 2010. 704 с.
  45. Мамчур Лідія Іванівна. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 544 с.
  46. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. К.: Вища школа, 2006. 311 с.
  47. Меньшенина С. В. Риторизация как важнейший компонент современной языковой личности [Электронный ресурс]. *II Международный конгресс исследователей русского языка “Русский язык: исторические судьбы и*

- современность*”: сб. тезисов. М., 2004. URL: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/files/sec/96.doc> (дата звернення: 03.01.2011).
48. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
  49. Минеева С. Диалогические основы развивающего образования: размышления об “идеальной форме” и трудностях достижения [Электронный ресурс]. URL: [http://experiment.lv/rus/biblio/obraz\\_21veka/2.3\\_mineeva.htm](http://experiment.lv/rus/biblio/obraz_21veka/2.3_mineeva.htm) (дата звернення: 18.09.2011).
  50. Минеева С. А. Риторика и русский язык: особенности взаимодействия в интересах развития личности, индивидуальности [Электронный ресурс]. URL: [http://old.grany-center.org/userfiles/File/publ\\_Mineeva\\_ritorika-2009.pdf](http://old.grany-center.org/userfiles/File/publ_Mineeva_ritorika-2009.pdf) (дата звернення: 18.09.2011).
  51. Михайленко О. И. Общая педагогика: электрон. учеб. [Электронный ресурс]. URL: [http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#op\\_8](http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#op_8) (дата звернення: 10.09.2012).
  52. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 1996. 415 с.
  53. Михальская А. К. Русский язык: риторика: учеб. пособ. для общеобразоват. учреждений филол. профиля. М.: Дрофа, 2011. 491 с.
  54. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2010. 48 с.
  55. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru> (дата звернення: 14.01.2012).
  56. Невская М. Риторика: шпаргалка [Электронный ресурс]. 47 с. URL: [litres.ru](http://litres.ru) (дата звернення: 15.02.2010).
  57. Нищета В. Дидактичний потенціал робот з текстом у контексті риторизації

- шкільної мовної освіти. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Вип. 12. С. 76–82.
58. Нищета В. Усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторичної у процесі навчання української мови. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2014. Вип. 17. С. 102–114.
59. Нищета В. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність: програма дослідно-експериментального навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 66–73.
60. Нищета В. Художня література в перспекції риторики : аспект виражальних риторичних засобів. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнарод. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. С. 433–436.
61. Нищета В. А. Інноваційний аспект риторизації шкільної мовної освіти. *Розвиток науки педагогіки та психології у сучасних умовах*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 28–29 жовтня 2011 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. С. 80–81.
62. Нищета В. А. Риторизація навчання засобами ігрової діяльності. *Ігри у навчанні історії в школі*: посібник / автор-упор. К. О. Баханов. Х.: Вид. група “Основа”, 2013. С. 75–84.
63. Нищета В. А. Риторичні аспекти тексту. *Зб. наук. праць: педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2013. Випуск 64. С. 120–123.
64. Нищета В. А. Риторичні ігри як засіб риторизації шкільної мовної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія*: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 6. С. 259–266.
65. Нищета В. А. Суб’єктність у навчальному тексті як вияв “риторичного”. *Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. “Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика”* (17–18 березня 2016 р., м. Херсон) / за заг. ред. В. І. Грицини. Херсон, 2016. С. 87–90.

66. Нищета В. А. Формування риторичних умінь і навичок учнів основної школи у процесі роботи з текстом. *Теоретичні дослідження в психології та педагогіці*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 28 липня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2012. С. 109–113.
67. Нищета В. А., Нехайчук Ю. А. Методичні особливості реалізації текстоцентричного принципу риторизації шкільної мовної освіти. *Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 30–31 березня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. С. 75–77.
68. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
69. Обучение общению: методика школьной риторики: учеб. пособ. для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, З. И. Курцева, Н. И. Махновская, Е. В. Бунеева, Ф. А. Новожилова, Т. М. Ладыженская; под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Баласс, 2013. 144 с.
70. Общая риторика: группа μ (“мю”) / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; общ. ред. и вступ. статья А. К. Авеличева; пер. с фр. Е. Э. Разлоговой, В. П. Нарумова. М.: Прогресс, 1986. 392 с.
71. Особливості вивчення базових дисциплін у загальноосвіт. навч. закл. у 2015/2016 навч. р.: додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 26.06.2015 № 1/9-305. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 3–13.
72. Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2014. 608 с.
73. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / сост. А. А. Князьков; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта; Наука, 1998. 312 с.

74. Пентилюк М. Формуючи риторичну особистість: текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 84–91.
75. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей. К.: Ленвіт, 2011. 256 с.
76. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у схемах і таблицях: навч. посіб. К.: Ленвіт, 2006. 134 с.
77. Почепцов Г. Г. Паблик рилейшнз для професіоналов. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2005. 640 с.
78. Препотенська М. Риторика: 10 ключових тем: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. К.: Фірма “ІНКОС”, 2011. 252 с.
79. Развитие школы № 149 средствами риторики и риторизации: сб. материалов, составленный на основе творческого отчета участников федеральной и городской экспериментальных площадок “Школа риторики и риторизации” в 2001-02 уч. г. Пермь, 2003. URL: [pedsovet.perm.ru/sections/psec\\_view.php?psid=53](http://pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53) (дата звернення: 18.09.2011).
80. Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI науч.-практ. конф. 10–11 ноября 2002 г. / под ред. Минеевой С. А. Пермь: ЗУУНЦ, 2002. С. 131–134.
81. Різун В. В. Аспекти теорії тексту [Електронний ресурс]. *Нариси про текст* / А. І. Мамалига, В. В. Різун, М. Д. Феллер. Електронна бібліотека Інституту журналістики. 22 с. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=138> (дата звернення: 05.11.2012).
82. Рождественский Ю. В. Теория риторики: учеб. пособ. для вузов / под. ред. Аннушкина В. И. М: Флинта; Наука, 2005. 512 с.
83. Рожкова Е. С. Риторизация как технология, обеспечивающая формирование коммуникативной компетентности будущего учителя. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление:*

- материалы 9-й науч.-практ. конф. (Красноярск, апрель 2002 г.): докл. на пленар. заседаниях, секциях и круглых столах. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 256–262.
84. Российская педагогическая энциклопедия: в двух томах / глав. ред. В. В. Давыдов. М.: Научное издательство “Большая Российская энциклопедия”, 1993. Т. 2. 862 с.
85. Рубанов В. Г. Риторика: учеб. пособ. Томск: [б. и.], 2008. 204 с.
86. Сагач Г. М. Риторика: навч. посіб. для студентів серед. і вищ. навч. закл. К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2000. 568 с.
87. Сагач Г. М. Формування духовної особистості засобами благодатного слова. *Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. зб.* / ред. кол.: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін.; за ред. І. Г. Єрмакова. К.: ІСДО, 1995. С. 202–207.
88. Сальникова О. А. Модель риторизації учебного задания. *Начальна школа плюс до и после.* 2012. № 2. С. 1–5.
89. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
90. Семенов Н. С. Понятие образовательного знания. *В поисках нового университета: серия “Университет в перспективе развития”* / под ред. М. А. Гусаковского]. Минск: Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ, 2002. Альманах 2. С. 21–29.
91. Синельникова Л. Н. Риторическая коммуникация в системе учебно-воспитательного процесса. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2011. № 22 (233). С. 8–15.
92. Скуратівський Л. Проблеми практичної риторики в сучасному курсі української мови. *Українська мова і література в школі.* 2005. № 8. С. 23–26.
93. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл [Электронный ресурс]. URL: [http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a\\_1xizkd.html?xsl:print=1](http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a_1xizkd.html?xsl:print=1) (дата звернення: 12.06.2012).

94. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за заг. ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
95. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособ. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
96. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
97. Стурикова М. В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов. *Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования: журнал теоретических и прикладных исследований*. Декабрь, 2009. № 11 (68). С. 104–113.
98. Тихонов С. Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования: монография. М.: “Прометей” МПГУ, 2005. 272 с.
99. Тюпа В. И. Коммуникативные стратегии в гуманитарном знании. *Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии: науч.-метод. материалы* / Н. И. Басовская, Е. П. Буторина, Т. Ю. Красовицкая и др. СПб.: ООО “Книжный Дом”, 2007. С. 9–73.
100. Тюпа В. И. Основания сравнительной риторики. *Критика и семиотика*. 2004. Вып. 7. С. 66–87.
101. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–54; № 2. С. 38–59.
102. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учеб. пособ. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
103. Хазагеров Г. Г., Лобанов И. Б. Риторика: учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 384 с.
104. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведен. М.: Издательский центр “Академия”, 2008. 256 с.
105. Чувакин А. А. Некоторые проблемы исследования речеведения и риторики



- (к итогам Интернет-конференции) [Электронный ресурс].  
*Образовательный портал auditorium.ru*. URL: <http://www.asu.ru/search/documents/1767/> (дата звернення: 19.09.2011).
106. Чувакин А. А. Риторическая составляющая филологического образования: от вуза к школе [Электронный ресурс]. *Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов*. М.: МПГУ, 2008. С. 369–371. URL: [http://www.asu.ru/univer\\_about/documents/1764/](http://www.asu.ru/univer_about/documents/1764/) (дата звернення: 19.09.2011).
107. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів. *Вісник Львівського університету*: серія філологічна. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. Вип. 50. С. 371–377.

## Розділ 4

### ТЕХНОЛОГІЇ РИТОРИЗАЦІЇ

#### В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

##### 4.1. Поняття технології риторизації

Реформування шкільної освіти безпосередньо пов'язується із запровадженням нових освітніх підходів у руслі реалізації чинних освітніх методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного), об'єднаних поняттям “особистість”. Одним із них постає технологічний підхід, який істотно збагачує зміст діяльності в педагогічних системах різних рівнів.

Технологічний підхід пов'язаний із застосуванням поняття “технологія” до сфери освіти, до педагогічних процесів, і він, за словами Г. Селевка, відкриває нові можливості для концептуального й проектного освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної й соціальної дійсності, а також передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення визначених навчальних цілей [87, с. 47].

У науковій літературі поняття “*педагогічна технологія*” має понад триста формулювань. У контексті нашого дослідження вважаємо оптимальною дефініцію Г. Селевка: педагогічна (освітня) технологія – це “система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі й просторі, яка веде до намічених результатів” [там само, с. 50].

Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови в контексті запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті пов'язуємо з технологіями риторизації (термін “риторизована технологія” в науковий обіг увів В. Маров [74]). Г. Новосельцева позиціонує риторизовані технології широко (як мезотехнології) у контексті ціннісноорієнтованого, діяльнісного, інтерактивного вивчення практичної риторики [60], а Д. Архарова й Л. Котлова, навпаки, більш вузько й локально (як

мікротехнології), застосовуючи риторизовані технології під час навчання учнів репродукування текстів і написання переказів [74, с. 15–16]. Зазначимо, що автори проаналізованих праць не подають визначень риторизованих технологій і не подають опису технологічних комплексів, а лише позиціонують предмети досліджень і методичні аспекти освітніх дій.

У контексті діяльності вчених щодо унормування української лінгводидактичної терміносистеми зауважимо: термін “риторизована технологія” не точно відбиває сутність поняття, оскільки містить пасивний дієприкметник, котрий називає ознаку предмета, зумовлену дією іншого предмета. У нашому ж випадку саме педагогічні технології результують в освітньому процесі, тому в дослідженні замість терміна “риторизована технологія” використовуємо термін “технологія риторизації”.

Розуміємо *технології риторизації* як педагогічні технології запровадження риторизації з метою формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності. В умовах, коли риторіку вивчають тільки в школах особливого типу, або фрагментарно, або в комплексі додаткової освіти на факультативах і спецкурсах (отже, лише невелика частина учнів охоплена риторичним освітою), технології риторизації як лінгводидактична категорія, запроваджені в шкільній мовній освіті, уможливають досягнення риторичних освітніх цілей [51; 55; 56].

Відповідно до технологічної вертикалі педагогічні технології поділяють на метатехнології (загальнопедагогічні на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти), макротехнології (на рівні діяльності в певній освітній сфері, певному напрямі навчання чи виховання), мезотехнології / модульно-локальні (на рівні розв’язання локальних дидактичних, методичних, виховних задач), мікротехнології (на рівні розв’язання вузьких оперативних завдань на ґрунті взаємодії суб’єктів педагогічного процесу) [75, с. 53].

Наукові праці О. Бушева [8], Л. Горбач [30; 73; 74], Ч. Далецького [21], Л. Кошій [74], С. Мінеєвої [30; 73; 74], О. Рожкової [85], Н. Семенова [89], С. Тихонова [97], М. Черемних [74], О. Чувакіна [74], Ю. Чудінова [111],

І. Чурилова [75; 77] присвячені дослідженню проблеми запровадження риторизації в аспекті риторики як освітньої технології в гуманітарній сфері, в освітньо-виховній діяльності окремих закладів освіти, у громадянському суспільстві тощо. У такій площині риторизацію розглядають на рівні метатехнологій і макротехнологій.

У формуванні риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови технології риторизації мають сенс на *модульно-локальному рівні* (риторизація шкільного курсу української мови та риторизація мовленнєвого розвитку учнів) і *на рівні мікротехнологій* (риторизація навчальних завдань).

*Філософською основою технологій риторизації* постає гуманізм (антропоцентризм) і прагматизм (найбільш яскрава властивість сутності людини – доцільна діяльність; закладені в унікальній природі особистості її унікальні інтелектуальні й моральні якості опосередковані індивідуальним досвідом людини), які в сучасній науковій інтерпретації об'єднані в концептуальні положення неопрагматизму, що інтегрує індивідуалістичні позиції особистості та її гуманістичні орієнтації. Із погляду педагогіки й лінгводидактики філософське підґрунтя технологій риторизації вкладається в параметри описаних вище чинних парадигм (гуманістичної педагогіки, суб'єкт-суб'єктної, саморозвитку особистості).

Запровадження технологій риторизації відбувається в контексті *методологічних підходів*: 1) визначених нормативними освітніми документами чинних загальних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного), які визначають загальну спрямованість шкільної мовної освіти; 2) специфічних підходів у лінгводидактиці (комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного), призначення яких – визначати орієнтири педагогічної діяльності вчителів-словесників; 3) проблемного та проектного підходів (іманентними властивостями особистості в процесі становлення й формування вважаємо здатність до саморозвитку, внутрішню мотивацію, інтелектуальну й творчу активність), які

спроможні забезпечити формування й розвиток самостійності в пізнанні об'єктів дійсності й себе, рефлексію самоправних механізмів особистості; 4) риторичного підходу як генерального, безпосередньо спрямованого на формування в школярів риторичних результатів шкільної мовної освіти – риторичних умінь і риторичної компетентності.

Реалізація завдання запровадження технологій риторизації відбувається в руслі загальних закономірностей навчального процесу та *внутрішніх закономірностей* процесу формування риторичної компетентності, до яких ми зараховуємо такі: 1) закономірність динаміки дослідно-експериментального навчання української мови (розвивальна взаємодія суб'єктів процесу спрямована на поетапне формування результатів, у зв'язку з чим загальні кінцеві досягнення учнів опосередковані якістю проміжних поетапних результатів); 2) закономірність взаємодії компонентів “мета – результат” (розширення цілевизначення з метою збагачення змісту навчання риторичними смислами спричиняє переорієнтацію процесу на формування риторичних результатів); 3) закономірність взаємодії компонентів “зміст – методи” (збагачення змісту навчання української мови знаннево-операційними елементами практичної риторики вимагає використання в процесі дослідно-експериментального навчання активних та інтерактивного методів); 4) закономірність взаємодії компонентів “суб'єкти навчання” виключно на суб'єкт-суб'єктному ґрунті на основі співробітництва (взаємоповаги, взаємної творчості, самореалізації, життєдіяльності разом) і гармонізації взаємин (взаємному гармонізувальному впливові); 5) закономірність залежності результатів дослідно-експериментального навчання від доцільно організованого українськомовного мовленнєвого середовища; 6) закономірність випереджального розвитку усного риторичного мовлення учнів; 7) закономірність оптимального співвідношення в мовленні ортологічної норми й риторичної норми.

Відповідно до інших параметрів наукового опису виокремлюємо такі характеристики технологій риторизації:

- *провідні чинники розвитку суб'єктів*: комплексні (соціогенні та психогенні), що висвітлюють особистість як систему набутого й засвоєного в процесі навчання, виховання, соціалізації та адаптації до суспільного середовища соціального досвіду та здобутого в ході саморозвитку, самовдосконалення індивідуального досвіду життєдіяльності / життєздійснення;
- *наукова концепція засвоєння досвіду*: діяльнісна (визнання соціальної природи психічного розвитку людини) + поетапна інтеріоризація (засвоєння досвіду від зовнішньої діяльності до внутрішнього розумового плану дій опосередковано зовнішнім і внутрішнім мовленням) + сугестопедична (комплексне використання всіх вербальних і невербальних, внутрішніх і зовнішніх засобів впливу) + культурно-історична (визнання особистості суб'єктом суспільно-практичної діяльності, унаслідок якої відбувається її становлення й формування за допомогою оволодіння засобами культурної поведінки та мислення);
- *характер змісту*: гуманістичний, загальноосвітній, загальнокультурний (на наше переконання, риторичні вміння й риторична компетентність виходять за конкретно-предметні межі у вимір стратегічних особистісних характеристик), заглиблювальний (технологія придатна для будь-якого змісту), гнучкий внутрішній зміст (поліфонічність дидактичного впливу забезпечена спроможністю акумулювати переваги різних форм і методів педагогічної взаємодії, їхнє взаємне доповнення й підсилення);
- *різновиди соціально-педагогічної діяльності*: освітня (інтеграція навчання, розвитку й виховання), соціалізувальна, культурологічна (мовлення як соціокультурний феномен);
- *домінуювальні засоби*: вербальні + практичні (риторичні, комунікативно-діяльнісні);
- *категорії об'єктів педагогічного впливу*: масова освіта.

Багатоаспектність / багатовимірність процесу риторизації та інноваційність їх запровадження зумовлює необхідність висвітлення проблеми готовності вчителів-словесників до застосування в професійній діяльності

технологій розвитку як характерологічної властивості суб'єкта.

У психолого-педагогічній теорії та практиці формування готовності до професійної діяльності постає актуальною проблемою. До сьогодні виконано низку досліджень, у центрі яких поняття готовності. Аналіз наукових першоджерел засвідчив, що накопичено значний матеріал щодо сутності “готовності” як психологічного поняття (праці К. Березіної, Д. Богоявленської, М. Дяченка, Л. Кандибовича, В. Пономаренко, Я. Чаплак), як педагогічного поняття (дослідження Т. Гончаренко, Н. Кислинської, О. Мариновської, Н. Нікітіної, В. Сластьоніна, І. Чикової). Існують напрацювання щодо окремих аспектів готовності: до запровадження педагогічних інновацій (І. Гавриш, І. Дичківська, В. Урусський), до педагогічної творчості (С. Родіонова, Н. Токарева), до організації окремих видів навчальної діяльності (І. Глазкова, Л. Кондрашова, О. Скоробогата), до здійснення професійної діяльності на різних ланках освіти (О. Дмитрієв).

На підставі висновків педагогів і психологів [5; 7; 12; 13; 20; 22; 23; 24; 25; 31; 42; 48; 49; 83; 91.; 98; 102; 109; 110] обґрунтовано чинники, що визначають готовність педагога до запровадження технологій риторизації: 1) риторизація стосується самої сутності професійної діяльності вчителя; 2) риторизація вимагає від педагогів психологічного налаштування; 3) запровадження технологій риторизації постає інноваційною діяльністю; 4) процес застосування інновацій потребує педагогічної творчості. На підставі цього укладено модель готовності вчителів-словесників до запровадження в професійній діяльності технологій риторизації (рис. 4.1.1), у якій представлено якості педагога на загальнопедагогічному, психологічному рівнях, рівнях педагогічної майстерності й педагогічної творчості, рівнях педагогічної інноватики та спеціальної риторичної підготовки [53; 54].

Отже, технологія риторизації як лінгводидактична категорія є педагогічною технологією поступового, перманентного цілеспрямованого “входження” риторики й риторичного в навчання української мови на модульно-локальному рівні й рівні мікротехнологій. Першочерговою умовою

ефективного запровадження в шкільній мовній освіті технологій риторизації визначаємо риторичну (спеціальну) підготовку вчителя-словесника, яка постає запорукою формування й виявлення комунікативних і риторичних здібностей і якостей педагога як риторичної особистості.

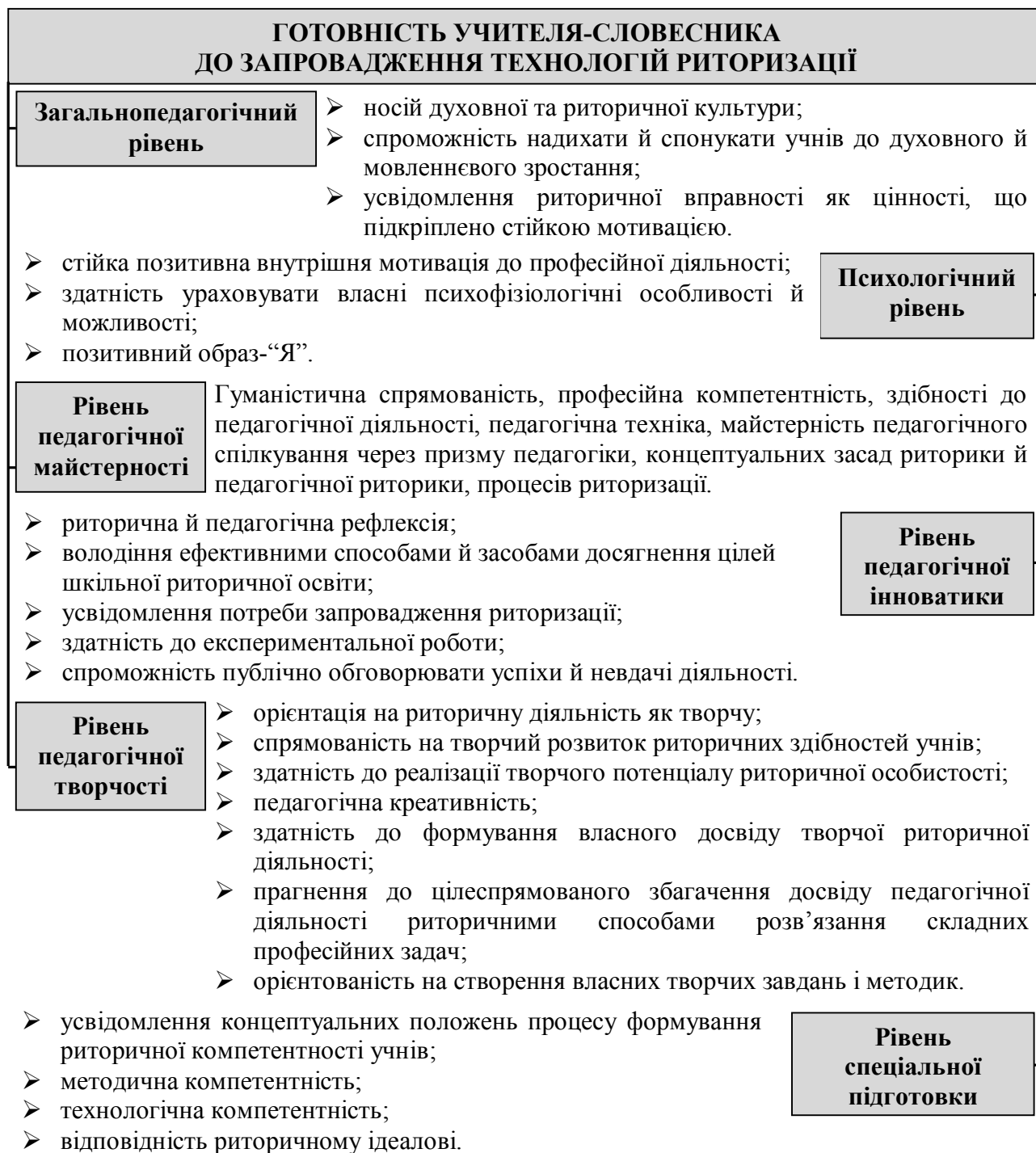


Рис. 4.1.1. Модель готовності вчителя-словесника до запровадження технологій риторизації



## 4.2. Принципи шкільної риторики

Науковий аспект висвітлення горизонтальної структури будь-якої педагогічної технології передбачає окреслення принципів організації діяльності (керівних ідей, методологічних положень, вихідних вимог, основних передумов і правил організації процесу) [87, с. 52]. Зауважимо, окреслені нами **принципи навчання риторики в школі** постають одночасно принципами запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті, принципами риторизації й технологій риторизації [50].

У навчальній літературі з риторики [71, 72; 78, 79; 80; 81; 82; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118] автори наголошують, що курс риторики в школі – предмет практичного спрямування. Це твердження не викликає сумнівів, і тому провідним принципом шкільної риторики визначаємо *принцип практичного спрямування*, який передбачає, що риторичних результатів навчання варто досягати в процесі активної навчальної, мовленнєвої (в усіх видах), риторичної діяльності, суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування.

Н. Сивкова розробила модель культури спілкування, яка має вигляд ланцюжка елементів, кінцевою ланкою якого є риторична компетентність. Центром моделі автор визначила позитивні форми взаємодії (партнерство, співробітництво, співдружність) [90]. Ідея дослідниці цілком застосовна в шкільному курсі риторики за умови організації навчального процесу за *принципом позитивної педагогічної взаємодії* в русі від мети до результату із залученням різноманітних дидактичних засобів. До поняття “позитивна педагогічна взаємодія” зараховуємо також співтворчість як спільне творче розв'язання проблем удосконалення мовленнєвої культури [28].

Процеси демократизації, які нині активно розгортаються в суспільному житті й у системі освіти України, передбачають обмін думками сторін, виявлення плюралізму поглядів, полемічної культури людини. До інтелектуальних цінностей світової культури належить мистецтво діалогу. Означений підхід застосовуємо і в шкільній риторичній діяльності. Ґрунтуючись на висновках учених [19; 46; 47], навчання риторики в закладах середньої освіти

пропонуємо здійснювати за *принципом гармонізувального діалогу*. Оптимальна діалогічність на уроках української мови сприяє об'єднанню учасників дидактичної та комунікативної взаємодії, злагожденості їхніх стосунків, постає запорукою результативності спільних дидактичних і комунікативних зусиль.

Сучасну риторику розглядають у світлі парадигмальних антропоцентристських тенденцій у сучасній філології і її смисловим центром визначають фігуру *Homo Loquens*, *Homo verbo agens*. У центрі шкільної риторики – людина, що навчається. Дослідники визначають аксіологічний аспект навчання риторики, комунікативна модель якої потребує аксіологічного контексту, відповідно до чого риторика має бути орієнтованою на людину цілісну, що мислить, відчуває, діє, співчуває, турбується, відповідальну, здатну передбачити наслідки своїх мовленнєво-комунікативних дій. Зазначені ідеї втілюємо в процесі навчання шкільної риторики, вибудовуючи діяльність за *принципом антропоцентричності та принципом аксіологізації*.

Серед численних дефініцій риторики акцентуємо увагу на визначенні, яке сформулював В. Аннушкін: “Риторика – класична наука про доцільне й доречне слово”. Риторика, на думку вченого, учить думати, виховує почуття слова, формує смак, встановлює цілісність світовідчуття, веде до успіху кожного, хто замислюється над роллю та значенням мови в становленні суспільства та власної особистості [2]. Отже, шкільна риторика постає потужним чинником формування особистості людини, адже має потужний виховний і розвивальний потенціал, і цей факт особливо важливий з огляду на особистість учнів, які в шкільні роки проходять складний період формування й становлення. Тому в процесі навчання риторики в школі реалізуємо *принцип формування особистості силою слова і принцип доречності слова*. За такого підходу Слово зможе виконати свою людинотворчу функцію.

Принцип формування особистості силою слова суголосний з науковими розвідкам І. Кропивко, яка вважає риторичні знання основою й запорукою успішної діяльності людини в багатьох сферах, зокрема професійній, а також у побутовому спілкуванні. Це, на думку автора, забезпечено низкою

властивостей риторики як науки, серед яких зауважуємо таку: “Риторика розвиває в людині особисті якості: культуру мислення, культуру мовлення, культуру поведінки, культуру спілкування” [32]. Отже, риторика має потужний розвивальний потенціал, тому наголошуємо на реалізації в процесі навчання риторики в школі *принципу розвивального впливу*.

Риторика, на думку О. Волкова, вивчає відношення думки до слова, безпосереднім завданням її є прозове мовлення й публічна аргументація. Науковець висловлює твердження, що перед риторикою постають важливі суспільні завдання, першочергове з яких полягає у вихованні ратора – гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні [11]. Наш досвід науково-експериментальної роботи засвідчує, що рівень орієнтованості сучасних старшокласників на національні та громадянські цінності є достатньо низьким, тому в процесі навчання шкільної риторики має бути реалізований *принцип громадянського виховання учнів*.

Багато фахівців пов’язують завдання риторики передовсім із продукуванням мовлення. На відміну від них, Ю. Рождественський наголошує, що в сучасному суспільстві людина постійно стикається з великою кількістю різноманітних текстів, і тому серед першочергових завдань сучасної риторики визначає вміння швидко сприймати слово в усіх видах мовлення та здобувати потрібні смисли для прийняття оперативних рішень, не давати себе захопити, збити на діяльність, не вигідну собі й суспільству [84, с. 4]. Педагогічний досвід переконливо доводить, що сучасні учні досить часто не уважні під час читання, не вміють слухати й чути одне одного не лише в навчальному процесі, а й у щоденному міжособистісному спілкуванні. Педагог, на нашу думку, має розвивати в школярів уміння й навички активного сприймання, виходячи з психологічної природи цього психічного процесу (маємо на увазі предметність, цілісність, узагальненість сприймання, аперцепцію). З огляду на зазначене, у навчанні риторики виокремлюємо *принцип активного сприймання*.

О. Орлов, аналізуючи праці Ф. Беттджера, звертає увагу на те, що автор стосовно мистецтва мовленнєвого спілкування висловлює тезу: “Розвивайте

мистецтво задавати запитання... Навчіться користуватися найважливішим запитанням «чому?»» [64]. Аналогічно О. Волков називає запитання предтечею створення монологічної частини-відповіді, результатом якої є сполучення “так званих композиційно-мовленнєвих форм” [10, с. 11]. Уважаємо наведені тези актуальними для формування риторичних умінь учнів, адже здатність ставити запитання постає незамінною в конструктивному діалозі: запитання є свідченням уважності слухача; запитання вимагають відповіді, отже, спонукають співрозмовника до активного мислення та творення мовлення; без запитань неможливі дискусія, полеміка; запитання вважаємо ключем до розвитку комунікабельності як запоруки формування комунікативної та риторичної компетентностей. Тому організовувати діяльність з опанування риторики в школі пропонуємо за *принципом евристичності*, ядром якої постає здатність формулювати запитання.

Характеризуючи публічне мовлення, Б. Бобильов зазначає, що одним із шляхів отримання успіху в промові постає надання їй комунікативності, що досягається завдяки установці на живе спілкування зі слухачами, розмовності промови, зоровому та голосовому контакту [6]. У процесі навчання риторики в школі неабиякої ваги набуває саме живе спілкування, під час якого відбувається не лише голосовий, а й зоровий контакт. Цього можна досягнути, застосовуючи на уроках риторики інтерактивний метод навчання, а також різноманітні форми парної та групової роботи. Так відбудеться реалізація *принципу “живої” комунікативності*, який суголосний із концептуальними положеннями сучасної риторики, а саме із засобами комунікативності в контексті реалізації принципу гармонізування дискурсу [46].

Ґрунтуючись на тезі Д. Лихачова про те, що мова людини є точним показником її людських якостей і культури, З. Курцева наголошує, що в процесі риторичної освіти людина набуває досвіду успішної мовленнєвої поведінки, яка складається з мовленнєвих учинків (мовленнєвий учинок – це навмисно створене висловлювання, яке віддзеркалює моральну позицію комуніканта, мета якого – упливати на адресата в кризовій ситуації спілкування [35]; це

складник мовленнєвої поведінки, певна мовленнєва дія, спрямована на співбесідника з метою впливу на його поведінку). Така позиція доречна в процесі організації роботи щодо навчання риторики в школі за *принципом “мовленнєвого вчинку”*. Учні, здобуваючи мовну освіту, мають навчитися серйозно ставитися до слова, до власних висловлювань як до мовленнєвої дії, яка отримає мовленнєву дію у відповідь, може викликати зворотну дію чи протидію.

І. Калмикова наголошує, що навчати риторики учнів у закладах середньої освіти необхідно за допомогою комунікативних методів, уподібнюючи процес навчання до процесу комунікації (процес навчання є моделлю процесу спілкування [28]). Автор запропонувала низку принципів, продиктованих окресленим підходом, серед яких виокремлюємо *принцип новизни*, реалізація його передбачає новизну в змісті матеріалу, постійну зміну проблем обговорення на уроках; новизну форм організації навчання, видів, методів і прийомів роботи; новизну мовленнєвих партнерів (утворення нових пар, груп); новизну технічних засобів навчання та ілюстративної наочності. Упровадження елементів новизни пробуджує інтерес до навчання, забезпечує гнучкість і динамічність мовленнєвих умінь і навичок учнів.

У процесі навчання риторики в школі має бути реалізовано *принцип духовного становлення особистості*, унаслідок чого завдяки спеціально організованому педагогічному впливу в учнів формується духовність, про що йшлося в підрозділі 1.3.1.

Комплексна взаємодія (дидактична, діалектична, синергетична, когерентна) п'ятнадцяти специфічних принципів шкільної риторики в умовах навчального процесу в закладах середньої освіти має результатом сформованість в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності.

*Дидактична взаємодія* принципів навчання риторики зумовлена тим, що формування риторичної компетентності в учнів відбувається в умовах освітнього процесу в закладах середньої освіти. Отже, зауважимо, що на процес формування риторичної компетентності школярів також впливають: загальні

закономірності навчання; реалізація загально- й частково дидактичних (методичних) принципів; подолання внутрішніх і зовнішніх суперечностей процесу навчання; добір педагогами оптимальних методів, прийомів, форм і засобів навчання тощо. Запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті цілком і повністю підпорядковане категорійній базі дидактики як теорії навчання, і саме цей факт зумовлює дидактичну взаємодію специфічних принципів шкільної риторики.

Удаючись до характеристики діалектичної взаємодії принципів шкільної риторики, зауважимо, що не протиставляємо діалектику дидактиці й синергетиці (не вважаємо синергетику й дидактику метафізичними та догматичними науками). Формування в учнів риторичної компетентності досліджуємо з погляду теорії стійкого розвитку [41] – як творчу еволюцію особистості школяра як системи в умовах навчального процесу як системи. При цьому особистість учня розглядаємо як сукупність компонентів, між якими існують зв'язки протилежності та динамічної рівноваги. Реалізація визначених принципів шкільної риторики в *діалектичній взаємодії* (за законами діалектики) дасть змогу підкреслити самоорганізованість і гармонійні внутрішні зв'язки компонентів особистості учнів, тобто рівновагу між ними, що внаслідок цілеспрямованої діяльності приведе до їхнього стійкого розвитку, до узгодженості та спрямованості якісних змін.

Відповідно до положень сучасної науки, синергетика виявляє та використовує загальні закономірності в різних галузях, тому постає міждисциплінарним напрямом [107; 108]. Синергетичний підхід, розроблений також у педагогіці, у контексті шкільної риторики тлумачимо так. Між компонентами особистості учнів існують позитивні зворотні зв'язки (між емоційною та вольовою сферами, між орієнтованістю на різні групи цінностей, між “Я-актуальним” і “Я-динамічним” тощо), у такому випадку особистість переживає етап самоорганізації. *Синергетична взаємодія* принципів шкільної риторики в процесі мовної освіти допоможе особистості вступити в етап самоорганізації, унаслідок чого з'явиться нова властивість – риторична

компетентність, яка притаманна цілісній особистості як системі й не властива окремим компонентам цієї системи.

У процесі навчання мови реалізація принципів шкільної риторики відбувається узгоджено, при цьому кореляція дії окремих принципів може бути як позитивною, так і негативною. Автокореляція може відбутися, якщо домінування в реалізації окремих принципів відбувається зі зрушенням у часі. *Когерентна взаємодія* принципів шкільної риторики приводить до їхньої автокореляції (скорельованості), як наслідок – позитивний вплив від реалізації одних принципів підсилюється впливом від реалізації інших принципів [50].

#### **4.3. Процесуально-діяльнісний аспект формування риторичної компетентності**

Відповідно до вчення Г. Селевка [87; 88] будь-яку педагогічну технологію описують у дескриптивному (формально-описовому) й процесуально-діяльнісному аспектах.

Розуміємо технології як моделі діяльності, описи цілей, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, які слід застосувати для досягнення запланованих результатів. *Дескриптивний аспект педагогічної технології* передбачає характеристику мети, завдань, змісту і структури технологічного процесу.

*Цілі та очікувані результати.* В основі цілевизначення – триєдина мета (навчальна, розвивальна, виховна) аспектних уроків української мови та уроків розвитку мовлення відповідно до чинної програми з української мови. Значну частину питомої ваги в цілевизначенні приділяємо досягненню учнями риторичних умінь і риторичної компетентності відповідно до програми дослідно-експериментального навчання української мови з обов'язковим визначенням на кожному уроці очікуваних результатів діяльності й активної рефлексії.

*Зміст дослідно-експериментальної діяльності* визначений вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та чинної програми з української мови відповідно до мовного розділу й конкретної

навчальної теми. У загальному вигляді зміст діяльності містить формування цінностей і ціннісних орієнтацій; мовні, мовленнєві, комунікативні та риторичні знання; текст, зокрема, риторичні аспекти його з погляду аналізу, перетворення, створення, виголошення; способи діяльності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної); формування досвіду творчої діяльності різних рівнів (перетворювальної, безпосередньо творчої, проєктивної, конструктивної тощо). Технології риторизації за характером заглиблювальні, отже, спроможні акумулювати будь-який зміст навчальної діяльності, збагативши його риторичними смислами (зміст навчальної діяльності розглядаємо в контексті активної дидактичної комунікації й оптимального спілкування учасників дидактичних взаємодій).

За О. Кулик, рефлексію в лінгводидактиці варто розглядати як мовну (яка полягає в усвідомленому використанні певних мовних засобів, і для її становлення важливим є формування системи оцінок мовних явищ, які й визначають вибір слова, синтаксичної конструкції, жанру й стилю мовлення) і мовленнєву (як уміння стежити за власним і чужим мовленням, усвідомлювати й оцінювати його особливості) [34, с. 5]. Умовиводи автора вважаємо слухними, проте лише в сенсі поточної роботи учнів на уроці. Етап уроку “Підсумки. Рефлексія”, на наше переконання, вимагає активної *риторичної рефлексії* учнів – суб’єктного діалогу із собою стосовно (1) усвідомлення й засвоєння знаннєвих компонентів змісту уроку (рівень особистісного знання), (2) усвідомлення рівня засвоєння мовних, мовленнєвих і риторичних умінь і навичок, передбачених завданнями уроку (рівень соціального досвіду й досвіду життєдіяльності), (3) усвідомлення й самооцінки ефективності включення в процес навчання на уроці, у дидактичну комунікацію, у суб’єкт-суб’єктні взаємини між учасниками дидактичної взаємодії (рівень досвіду позитивної педагогічної взаємодії), (4) усвідомлення реалізації очікувань від уроку й від себе як суб’єкта процесу навчання (рівень “Я-концепції” та проєктивної культури).

*Методи роботи на етапі реалізації цілей, здійснення діяльності. У*



процесі запровадження технологій риторизації застосовуємо риторичний аналіз, риторичні завдання, риторичні ігри, мовні розминки, імпровізаційні завдання, завдання на асоціації [61]; методи, прийоми, форми роботи з риторики [44]; систему риторичних вправ [16; 17] (вправи як комбіновані словесно-практичні методи), ситуаційний метод [18]. Зауважимо, перевагу надаємо активним, інтенсивним, проблемним та інтерактивному методам навчання, оскільки вони найбільше відповідають суті комунікативної й риторичної діяльності.

*Алгоритми дій* у процесі запровадження технологій риторизації відповідають логіці пізнавального процесу (формування уявлень → трансляція й засвоєння мовних, мовленнєвих, риторичних знань (теоретичних і практичних – знань про способи дій) → формування мовних, мовленнєвих, риторичних умінь на базі отриманих знань з опорою на елементарні навички як елементи умінь → закріплення й удосконалення вмінь → творче застосування вмінь → формування на базі вмінь навичок як автоматизованих дій → формування комунікативної та риторичної поведінки → набуття досвіду ефективної мовленнєвої, комунікативної, риторичної діяльності та формування складників комунікативної й риторичної компетентностей).

*Процесуально-діяльнісний аспект технологій риторизації* передбачає опис цільовизначення, планування, проектування, дидактичних засобів і ресурсів, організації діяльності, форм і методів діяльності, методичних особливостей реалізації цілей, управління, результатів запровадження технології.

Увесь процес запровадження технологій риторизації розглядаємо через призму комунікативної й риторичної діяльності, комунікативних і риторичних ситуацій. Це стосується зокрема й поетапного коригування вчителем-словесником власної діяльності та діяльності учнів.

#### **4.3.1. Проектування процесу формування риторичної компетентності**

На підставі аналізу педагогічної, психологічної й лінгводидактичної

літератури та результатів констатувального експерименту створено лінгводидактичну модель формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови й сформульовано *припущення*, що процес формування риторичної компетентності буде ефективним за таких умов:

- 1) здійснення дослідно-експериментального навчання української мови на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного, технологічного й риторичного підходів (риторичний підхід визначаємо як провідний);
- 2) організації навчального процесу з дотриманням загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, а також специфічних принципів шкільної риторики;
- 3) інтеграції в дидактичному процесі традиційних методів і елементів кооперативного навчання (інтерактивного методу й і форм навчання);
- 4) розроблення системи риторичних вправ на текстовій і діалогічній основі;
- 5) перманентної реалізації риторизації шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів і навчальних завдань.

Перевірка гіпотези дослідження спричинила розроблення *програми дослідно-експериментального навчання української мови* з метою формування на ґрунті вироблених риторичних умінь риторичної компетентності учнів основної школи як вищого рівня комунікативної компетентності, формування якої постає змістом і результатом шкільної мовної освіти.

Виявлення недостатнього рівня сформованості в учнів основної школи риторичних умінь унаслідок спостереження за перебігом освітнього процесу в закладах середньої освіти та опитування вчителів-словесників стало підставою для припущення, що ефективність формування риторичної компетентності в школярів на уроках української мови буде забезпечено сукупністю *педагогічних умов*:

- мотивацією вчителів-словесників до реалізації риторичного аспекту

української мови та формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності;

- готовністю педагогів до запровадження технологій риторизації в шкільній мовній освіті;
- інтеграцією в шкільній мовній освіті методологічних підходів, активних та інтерактивного методів навчання, форм кооперативного навчання;
- активним використанням дидактичних матеріалів комунікативного й риторичного спрямування, різноманітних засобів навчання;
- розробленням системи риторичних вправ і використанням їх у навчальній діяльності;
- залученням учнів на уроках української мови та в педагогічному спілкуванні в позанавчальний час до активної й рефлексійної комунікативної й риторичної діяльності, до ефективного й оптимального спілкування;
- організацією дидактичної комунікації й педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті на умовах діалогічності, адресної спрямованості, прагматичної настанови, рефлексійності.

Необхідність розроблення *експериментальної методики* формування риторичної компетентності учнів зумовлена такими *чинниками*:

- окресленими в нормативних освітніх документах стратегічними завданнями та вимогами реалізації компетентнісної спрямованості навчання й виховання;
- необхідністю реалізації риторичного аспекту української мови й недостатньою спрямованістю на це шкільної мовної освіти;
- існуванням суспільного запиту на високий рівень комунікативної й риторичної компетентностей випускників закладів середньої освіти;
- недостатньою кількістю дидактичних і методичних матеріалів риторичного спрямування.

*Основне завдання дослідно-експериментального навчання української мови* – активізація формування в учнів основної школи риторичної

компетентності як вищого рівня комунікативної компетентності. Уважаємо риторичну компетентність вищою за комунікативну, тому на кожному етапі навчання української мови, спрямованого на формування комунікативної компетентності як предметної й ключової, передбачаємо насичення змісту дидактичної взаємодії риторичною інформацією, смислами сучасної риторики (категоріями, законами, правилами), прагнучи формувати в учнів риторичні вміння – запоруку формування в них риторичної компетентності. Сформованість риторичної компетентності та її складників можлива, на нашу думку, лише на ґрунті сформованої комунікативної компетентності та її компонентів і залежить від оволодіння учнями мовними й мовленнєвими знаннями, вміннями й навичками, передбаченими навчальною програмою з української мови.

У проектуванні формування в учнів основної школи риторичної компетентності *враховано*: 1) державні вимоги до сучасної мовної освіти стосовно рівня навченості учнів і їхнього компетентнісного становлення; 2) визначені чинною програмою з української мови мету й завдання навчання, розвитку, виховання; 3) необхідність реалізації риторичного аспекту української мови, а також доступність риторичного матеріалу для школярів (відповідність їхнім віковим і психічним особливостям, природним нахилам, світоглядним позиціям, суб'єктному досвіду життєдіяльності); 4) вихідний рівень сформованості в учнів риторичних умінь, визначений унаслідок констатувального етапу педагогічного експерименту.

Основна *форма організації навчання* в закладах середньої освіти – урок, а в шкільній мовній освіті – урок української мови. Формування риторичної компетентності учнів основної школи передбачено безпосередньо на аспектних уроках української мови та на уроках розвитку мовлення, опосередковано – у процесі позанавчального педагогічного спілкування, а також на уроках української літератури, оскільки ми розглядаємо досліджувану особистісну якість як міжпредметну. Відповідно до сучасних тенденцій у лінгводидактиці уроки розвитку мовлення пропонують називати уроками розвитку

комунікативних умінь і навичок, із чим цілком погоджуємося, проте педагогічний досвід засвідчує, що другий варіант назви до сьогодні не став актуальним у практиці професійної діяльності вчителів-словесників, тому послуговуємося першою усталеною назвою.

Згідно з програмою дослідно-експериментального навчання української мови учні засвоюють риторичні знання про категорії риторики, закони риторики, основи еристики, ораторський виступ, мовленнєві жанри, правила риторики, риторичну діалогову, риторичні засоби, риторичну аргументацію, риторичну норму тощо й використовують їх під час формування риторичних умінь в аспектах мовленнєвої ситуації, тексту, монологічного, діалогічного, публічного, полемічного, власного риторичного мовлення, риторичних засобів, цінностей. Експериментальне навчання вибудовуємо з урахуванням того, що учні мають суб'єктно й осмислено засвоїти комунікативні й риторичні функції мовних одиниць і висловлювань (текстів) різних рівнів й доцільно використовувати їхній потенціал в ефективному й оптимальному рефлексійному спілкуванні.

Дослідно-експериментальне навчання української мови передбачає використання на уроках низки традиційних та інтерактивного методів, *ефективність* яких виявляється, якщо:

- в учнів розвинена внутрішня мотивація на ґрунті суб'єктного усвідомлення значення оволодіння навчальним матеріалом для життя (життєздійснення), майбутньої професійної діяльності, для кар'єрного зростання тощо;
- для сприймання учням пропонують матеріал у доступній, наочній, запам'ятовуваній формі;
- у навчальному процесі створено проблемно-діалогову атмосферу взаємного пізнання та співробітництва;
- учитель-словесник перманентно враховує вікові й індивідуальні особливості психічного та мовленнєвого розвитку кожного учня, групи школярів і класу загалом;
- педагог постійно плекає й збагачує власний риторичний потенціал,

пам'ятаючи, що ритор-учня творить ритор-педагог.

#### **4.3.2. Методичний аспект формування риторичної компетентності**

Відповідно до сучасного розуміння методика навчання української мови як практична наука розробляє практичні рекомендації щодо навчання конкретних мовних явищ, засвоєння різних рівнів мовної системи в контексті формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Методика навчання риторики в школі розглядає риторику щоденного мовного спілкування в соціумі – саме така риторика має перспективу широкого застосування в сучасному українському суспільстві, тому що вона з риторики красномовства транспортує технологічний апарат побудови висловлювань і текстів для мовного спілкування нащодень у різних сферах життя.

Реалізація риторичного аспекту української мови, покликаною дати учням міцні знання основ ораторської майстерності, сприяти формуванню умінь і навичок у виборі теми, збиранні матеріалу, плануванні, композиції, використанні засобів мови, фігур, правильності, виразності мовлення, буде відбуватися ефективно, якщо спиратися на багатство духовного світу кожного учня, загальний розвиток особистості, знання, високу активність у суспільному й особистому житті.

У методиці навчання української мови визначено основні шляхи формування риторичних умінь і навичок [44, с. 119]. Загалом погоджуючись із розробленим матеріалом, висловимо власні судження.

1. Запорукою ефективності входження “риторичного” в процес навчання української мови постає засвоєння учнями риторичної теорії (категорій, законів, правил риторики тощо), проте цей процес не варто обов'язково поєднувати з ознайомленням / вивченням історії риторики. По-перше, сучасна риторика, ґрунтуючись на тисячолітній риторичній традиції, послуговується власною методологією, визначаючи своєю головною метою не ораторське мовлення, а опанування будь-якою людиною практикою ефективної й оптимальної комунікації. По-друге, з метою економії часу на уроці опанування

школярами історії риторики доцільно організовувати, наприклад, на факультативних заняттях, як пропонують М. Степаненко [93] та В. Федоренко [103]. По-третє, із окремими видатними постатями та їхніми працями варто ознайомлювати фрагментарно з метою зацікавлення учнів у проблематиці риторики й спонукання їх до самоосвіти.

2. Сприймання учнями зразків текстів (читання, аудіювання) і подальший аналіз їх, на наше переконання, логічно поєднувати із засвоєнням практичних засобів риторики: 1) особливостей тексту (риторичних аспектів, мовного оформлення відповідно до комунікативного завдання висловлювання), безпосередньо пов'язаних із типами мовлення й виражальними риторичними засобами, дикцією, інтонацією (елементами мовленнєвої поведінки); 2) реалізації в тексті (висловлюванні) комунікативного завдання, невіддільної від мовних і невербальних риторичних засобів.

3. Створення учнями власних висловлювань (текстів) варто розглядати як вільну творчість, як реалізацію в мовленні етосу (саморозкриття особистості), власної суб'єктності, яка є однією з визначальних ознак риторичності в тексті.

4. Опанування учнями мовленнєвих жанрів має об'єднувати, інтегрувати всі напрями формування риторичних умінь.

Отже, програма дослідно-експериментального навчання української мови передбачає реалізацію трьох основних напрямів формування риторичних умінь учнів (табл. 4.3.1).

Серед традиційних методів навчання наголошуємо на важливості використання в процесі дослідно-експериментального навчання української мови описової та проблемної розповіді вчителя, доказового (аргументаційного) пояснення, методу евристичної бесіди, методу спостереження за мовними й мовленнєвими одиницями та явищами, методу вправ тощо.

Важливим постає використання *спеціальних (специфічних) методів навчання*, спрямованих на оволодіння учнями практичними комунікативними й риторичними вміннями.

Таблиця 4.3.1

## Основні напрями формування риторичних умінь учнів основної школи

Напря́м	Змі́ст діяльності	Інтегровальний чинник	Змі́ст діяльності
<b>I Засвоєння риторичної теорії</b>	Засвоєння риторичної інформації (риторичних понять – категорій, законів, правил риторики, основ еристики, ораторського виступу, риторики діалогу, риторичних засобів, риторичної аргументації, риторичної норми).	<b>Опанування мовленнєвих жанрів</b>	Засвоєння понять “мовленнева ситуація”, “риторична ситуація”, “риторичний текст”, “мовленнєвий жанр”.
<b>II Опрацювання текстів-зразків</b>	Засвоєння практичних засобів риторики на основі тексту. Сприймання зразків текстів, їх риторичний аналіз. Риторичні засоби. Риторичні аспекти тексту.		Риторичний аналіз тексту-жанру. Визначення жанрових особливостей тексту.
<b>III Текстотворення</b>	Створення висловлювань (текстів) як вільна творчість. Активне говоріння й письмо (монолог, діалог, полемічне мовлення, ораторське мовлення).		Створення текстів-жанрів. Риторична діяльність з оперування в мовленні текстами-жанрами.
<b>Умови ефективності</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мотивація вчителя-словесника до реалізації риторичного аспекту української мови.</li> <li>2. Внутрішня мотивація та інтерес учнів до проблем риторики й до вдосконалення власного мовлення та мовленнєвої поведінки.</li> <li>3. Створення ситуацій, наближених до реальних умов життєдіяльності школярів.</li> </ol>			

*Риторичні вправи*, відповідно до типології Н. Голуб, поділяємо на:

- 1) підготовчі (спрямовані на формування вмінь психологічно налаштувати себе на успішний виступ, визначати тему виступу, формулювати мету, тезу, моделювати аудиторію, добирати й опрацьовувати матеріал);
- 2) тренувальні (сприяють тренуванню дихання, голосу, дикції, інтонації, пам'яті; відпрацюванню жестів і міміки; формуванню навичок виголошувати промови частинами й повністю);
- 3) творчі вправи (спрямовані на формування вмінь композиційно, логічно й стилістично правильно будувати текст виступу, використовувати елементи зацікавлення аудиторії; оригінально оформлювати логічну схему тощо);
- 4) аналітичні (розвивають аналітичне мислення, формують уміння риторичного аналізу тексту чи його частин, аналізу



конкретної ситуації, публічного виступу) [17]. Згідно з нашою класифікацією риторичних умінь за аспектами риторичної діяльності перша група вправ сприяє формуванню в учнів окремих риторичних умінь стосовно риторичних знань, власного риторичного мовлення, мовленнєвої ситуації, тексту; друга група – риторичних засобів, діалогічного, публічного, полемічного, власного риторичного мовлення; третя група – тексту, мовленнєвої ситуації, риторичних засобів, діалогічного, публічного, полемічного, власного риторичного мовлення; четверта група – тексту, мовленнєвої ситуації, публічного мовлення.

Особливе місце в системі дослідно-експериментального навчання української мови відведено *ситуаційному методу*, який передбачає оперування учнями на уроках предметними (передбачають виконання навчальних дій із мовним матеріалом з метою формування мовної компетентності) і комунікативними ситуаціями (ситуаціями стосунків, спрямованими на формування комунікативної компетентності) з опорою на усвідомлення школярами своєї поведінки на різних рівнях (кліше, “ролей”, “глухого кута”, “внутрішнього вибуху” / “смерті”) [18]. Зауважимо на кількох принципових позиціях: 1) необхідності оперування риторичними ситуаціями, які передбачають (а) обов’язкову актуалізацію мовленнєвого й життєвого досвіду учнів, аналіз удач і невдач у спілкуванні – запоруку мотивації до оволодіння риторичними вміннями та (б) аналіз реалізації мовцями комунікативних намірів у сенсі ефективності / оптимальності спілкування й безпосередньо спрямовані на формування риторичної компетентності; 2) акцентуванні уваги в процесі застосування ситуаційного методу на рольових позиціях учнів у мовленнєвій поведінці, що дає змогу спрямувати їхню діяльність на виробленні адаптивних риторичних умінь і вмінь варіювати власну поведінку (а) в межах тріади “Дорослий – Батько – Дитина” й (б) у контексті дуалізму стосунків “рівність – ієрархія”, “дружба – відчуженість”, “боротьба – співробітництво” (за І. Чистяковою [76]); 3) можливості розгляду ситуаційного методу як прийому в процесі використання методів, розроблених у методиці навчання риторики (риторичного аналізу, риторичних завдань, риторичних ігор, імпровізаційних

завдань тощо) [61].

*Риторичний аналіз* передбачає врахування сутнісних складників мовленнєвої ситуації, що вимагає осмислення їх із позицій риторики, ступінь реалізації мовцями комунікативних завдань, міру ефективності й оптимальності мовлення (рис. 4.3.1). Специфічним різновидом риторичного аналізу тексту постає аналіз публічного (риторичного) мовлення [16] (рис. 4.3.2).

Із риторичним аналізом безпосередньо пов'язаний *метод риторичних задач*, мета якого – навчання реалізації тексту / висловлювання як риторичного жанру з урахуванням завдаваних компонентів мовленнєвої ситуації та пропонованої комунікативної інтенції. Додавши елемент змагальності до риторичної задачі, отримуємо *риторичні ігри* (виконати завдання швидше, веселіше, суворіше, голосніше, точніше, із допомогою рухів, лише засобами вербальної поведінки, мовчки одними лише рухами тощо). Реалізація риторичних ігор передбачає наявність арбітрів із числа найбільш підготовлених учнів, завдання яких – визначення переможців змагання.

Із засвоєнням мовленнєвих жанрів та описаними методами пов'язаний *метод імпровізаційних завдань*, мета якого – залучення учнів до спонтанних виступів перед аудиторією. Метод використовуємо як навчальний і як засіб контролю сформованості риторичних умінь. У такому випадку школярів ознайомлюємо з критеріями оцінювання (відповідність мовлення нормам, реалізація мовленнєвого жанру, невербальна поведінка, ефективність та оптимальність мовлення тощо).

Основна частина розглянутих методів передбачає активну взаємодію учнів у процесі їх реалізації, більше того, “риторичне”, наприклад, в імпровізаційних завданнях за умови монологічного виступу перед аудиторією однокласників, виявляється в обов'язковому врахуванні активної позиції слухачів (сприймання, слухання, інтелектуального й емоційного залучення до ословленого змісту), в адресності риторичного мовлення, у реалізації пафосу мовця на умовах етосу аудиторії.

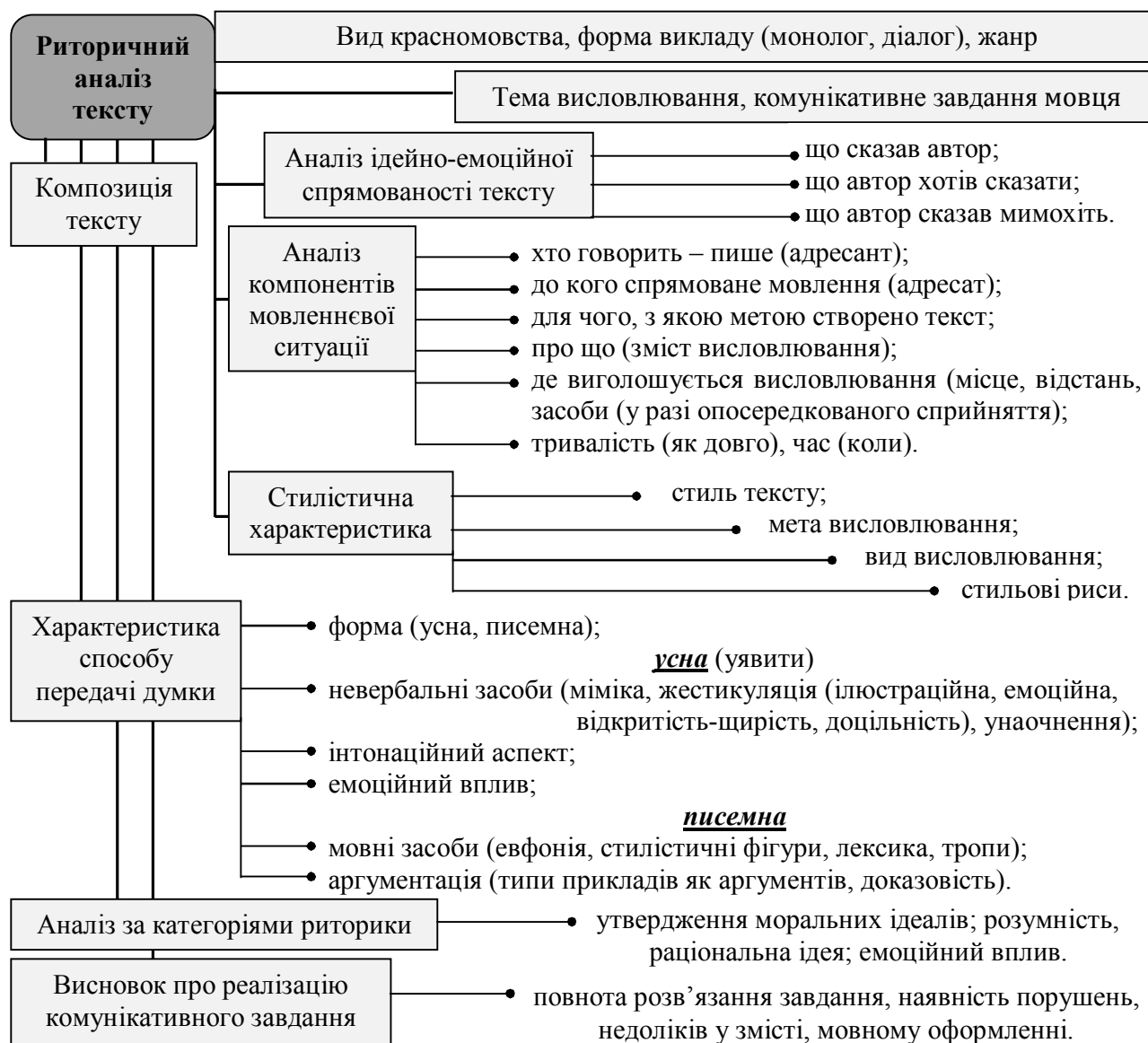


Рис. 4.3.1. Риторичний аналіз тексту

Отже, вважаємо риторичні задачі, риторичні ігри, імпровізаційні завдання, певну частину риторичних вправ інтерактивним методом. Окрім цього, у процесі дослідно-експериментального навчання української мови використовуємо описаний у науковій літературі інтерактивний метод (технології): колективно-групового навчання (“Мікрофон”, “Незакінчені речення”, “Мозковий штурм”, “Дерево рішень”, “Асоціаційний куш”), опрацювання дискусійних питань (“Прес”, “Займи позицію”, “Зміни позицію”, “Дискусія”), метод проектів тощо. Зважаючи, що риторичну компетентність розглядаємо як міжпредметну, інтерактивний метод “Ажурна пилка” (“Мозаїка”) пропонуємо використовувати на уроках української літератури

(наприклад, у процесі комплексного аналізу епічних творів).



Рис. 4.3.2. Аналіз публічного (риторичного) мовлення

Зазначимо, що другий і третій напрями формування риторичних умінь (табл. 4.3.1) у процесі навчальної діяльності постійно переплітаються, так що іноді не можна встановити між ними конкретних меж. Навіть якщо на уроці української мови цілеспрямовано відбувається робота з навчальним текстом (опрацювання тексту-зразка), перебіг дидактичної комунікації спонукає учнів активно висловлюватися, творчо мислити – виявляти власну суб'єктність у

монологічному й діалогічному мовленні. І навпаки, під час цілеспрямованої роботи над текстом (текстотворчої) школярі спираються на усвідомлені, осмислені й закарбовані в пам'яті алгоритми мисленнево-мовленневих дій, засвоєні під час опрацювання текстів-зразків. У будь-якому випадку реалізація принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) постає потужним чинником формування риторичних умінь учнів, і першоджерело цього процесу – навчання здійснювати риторичний аналіз тексту.

У процесі дослідно-експериментального навчання української мови для риторичного аналізу пропонуємо навчальні тексти різних типів і стилів мовлення, різного спрямування, але всі вони обов'язково мають відповідати таким умовам: спроможність виконувати розвивальну й виховну функції, містити в собі внутрішню діалогічність. Послугуючись розробленою схемою (рис. 4.3.1), навчаємо риторичного аналізу тексту поступово: у 5–6 кл. здійснюємо частковий риторичний аналіз, ускладнюючи роботу таким чином, щоб повний риторичний аналіз учні здійснювали до другого півріччя 7-го кл.

Увесь процес дослідно-експериментального навчання української мови супроводжується неослабною увагою до роботи з текстами: від усебічного опрацювання текстів-зразків до залучення учнів до активного текстотворення текстів-монологів, текстів-діалогів, текстів для полемічного мовлення, текстів для одноосібних виступів перед однокласниками (ораторського мовлення). Із поступовим ускладненням завдань пропонуємо школярам завдання щодо опрацювання навчальних текстів, що передбачають такі навчальні дії:

- виразне читання тексту;
- визначення ключових слів у тексті;
- переказ тексту за ключовими словами;
- визначення теми (предметного змісту) тексту; добір заголовка, що містив би тему тексту;
- визначення основної думки тексту; добір заголовка, що містив би основну думку тексту;
- екстраполяція основної думки на суб'єктний досвід життєдіяльності

- школяра;
- формулювання ідеї (ідеї-твердження, ідеї-запитання, ідеї-заклику);
  - визначення типу та стилю мовлення;
  - формулювання аргументованих висловлювань на підтвердження своєї думки;
  - моделювання цільової аудиторії мовлення, коментування перебігу своїх міркувань;
  - складання вторинного тексту на основі первинного (тези, коментар, полемічна відповідь тощо);
  - визначення мікротем у тексті;
  - стислий запис тексту з використанням різноманітних прийомів компресії (заміни, стискання, злиття);
  - диктант чи контрольне списування з метою цілісного сприймання й осмислення тексту;
  - визначення теми та ідеї тексту й написання “міні-есе у відповідь”;
  - складання діалогу-унісону (полілогу), учасники якого мають поділитися суб’єктивним розумінням теми (ідеї), збагатитися результатами міркувань, узгодити спільні позиції;
  - складання риторичного виступу на соціокультурну тему відповідно до теми та ідеї тексту;
  - складання аргументованих висловлювань на користь художності (чи публіцистичності) тексту;
  - визначення риторичних засобів виразності (тропів);
  - визначення риторичних засобів виразності (риторичних фігур);
  - визначення риторичних і стилістичних функцій засобів виразності в тексті;
  - написання стилізованого твору-роздуму (своєрідного продовження тексту);
  - аналіз тексту на експліцитному рівні (графічна оболонка; рівень мови; рівень мовлення; рівень явного об’єктивного змісту; рівень явних авторських оцінок);
  - аналіз тексту на імпліцитному рівні (рівень прихованого об’єктивного

- змісту; рівень неявних авторських оцінок; “вертикальний контекст”);
- складання власного цілком нового висловлювання (вторинного тексту-синоніма) із використанням різноманітної лексики, доповнення своїми знаннями й переживаннями;
  - складання запитань і завдань за текстом для свого товариша;
  - емпатійне читання (виявлення ціннісного значення тексту; емоційне забарвлення центральних положень тексту; зіставлення виявлених авторських смислів із реаліями власного життя; емоційна переконаність в істинності чи хибності ідей тексту);
  - читання тексту; виявлення власного рефлексійного ставлення до тексту (комплекс емоційно-естетичних реакцій);
  - моделювання невербальної поведінки в процесі усного проголошення тексту;
  - визначення проблематики тексту; окреслення однієї проблеми, яка була б цікавою для обговорення; обґрунтування свого вибору;
  - аналіз етосу автора (авторського мовлення): морально-етичні позиції автора в колі проблематики тексту;
  - аналіз власного етосу (моральні позиції, світоглядні переконання, суб’єктний досвід);
  - аналіз пафосу тексту (комунікативного завдання автора);
  - аналіз логосу тексту (бази аргументації, мовних і мовленнєвих засобів);
  - продовженням тексту (розвиток його теми, основної думки, добір відповідних засобів виразності).

У дослідно-експериментальному навчанні української мови на виконання принципів формування особистості силою слова, громадянського виховання учнів, духовного становлення особистості з метою формування в учнів уміння публічно виступати перед однолітками використовуємо тематику морально-етичного й суспільного спрямування, пропонуючи підготувати виступи на теми, пов’язані з конкретними особистісними якостями: “Інтелігентність”, “Гідність”, “Інфантильність”, “Бути відповідальним за все”, “Байдужість”,

“Політика в моєму житті”, “За здоровий спосіб життя”, “Я – українець”. Цю роботу пропонуємо виконати учням на уроках розвитку усного мовлення в групах, кожна з яких опрацьовує підтеми до кожною теми. Результат спільної роботи кожною групи – підсумкове розгорнуте висловлювання стосовно обговорюваного питання, яке виголошує один з учнів.

Подібний алгоритм мисленнево-мовленнєвої діяльності учні використовують для самостійної роботи, готуючись у 9-му кл. до публічного виступу (виступу з ораторською промовою), який підлягає активному обговоренню однокласниками й підсумковому оцінюванню.

У процесі застосування ситуаційного методу послуговуємося переважно ситуаціями стосунків (комунікативними ситуаціями) і, наслідуючи Н. Голуб [18], пропонуємо учням близькі до їхнього суб’єктного досвіду життєдіяльності ситуації: у родині, у колі однолітків, у школі, у громадських місцях; пов’язані із конфліктами, примиренням після конфлікту, із потенційно конфліктними подіями; між співрозмовниками однієї статі й навпаки; пов’язані зі з’ясуванням причин вчинків і такими, які пов’язані з потенційними наслідками мовленнєвої поведінки тощо.

В окремих випадках пропоновані ситуації розглядаємо в поєднанні з риторичним моделюванням (риторичними задачами), тобто описуємо ситуацію загалом, не наводячи конкретних висловлювань її учасників, спонукаючи школярів моделювати мовленнєву поведінку дійових осіб.

Подібна робота сприяє формуванню в учнів таких риторичних умінь: аналізувати мовленнєву ситуацію, її компоненти; варіювати думку в мовленні (гнучкість, динаміка); відповідати за мовлення (відповідальність); урахувати погляди інших людей; досягати поставлених цілей у спілкуванні; дошукуватися причин явищ, процесів; ставити запитання й відповідати на поставлені запитання; здійснювати підготовку, планування, аналіз, рефлексію й самооцінку ситуаційного мовлення; знаходити розв’язання проблемних (конфліктних) ситуацій у спілкуванні, адекватно долати бар’єри; оперативно будувати й оформлювати висловлювання різної тематики та структури;



орієнтуватися в ситуації спілкування ефективно й правильно; проектувати діалогічне мовлення; проектувати мовленнєві ситуації; робити висновок про реалізацію комунікативного завдання (наміру) мовця; розуміти позицію партнера по спілкуванню; створювати висловлювання (діалог) відповідно до задуму, надаючи виразності його мовному оформленню.

Стосовно застосування ситуаційного методу Н. Голуб висловила пораду, що ситуацію варто окреслювати, описувати, не обмежуючись фразою “уявіть ситуацію”, “особливо для учнів середньої ланки, тим самим створивши умови для “занурення” в неї, щоб стимулювати учнів до певних дій” [18, с. 21]. Частково погоджуючись із наведеною думкою, вважаємо за доцільне подібний підхід застосовувати в 5–6 кл., коли школярі оперують конкретно-образним мисленням і відповідно до цього використовують певні мовленнєві формули. Виходячи із загальновідомого факту, що одним із стратегічних завдань шкільної освіти постає мисленнєвий розвиток учнів від конкретно-образного рівня до абстрактного, для якого властиве переважання мисленнєвих операцій узагальнення, типізації, типологізації, абстрагування, у процесі дослідно-експериментального навчання української мови пропагуємо поступову “відмову” від *“конкретного котика, який кожного ранку зустрічає дитину біля під’їзду власного будинку”* на користь *“узагальненого образу кота, наділеного типологічними рисами”*. Застосовуючи ситуаційний метод, створюємо умови для постійного звернення особистості до власного досвіду (загального чуттєвого, конкретних чуттєвих сприймань, суб’єктного життєдіяльності), тому, починаючи з 7-го кл., припиняємо образно виписувати ситуації стосунків, спонукаючи учнів до “занурення” в уявні події з опертям на потенції власної особистості. При такому підході, пропонуючи школярам певну ситуацію, обмежуємося називанням її і лише іноді додаємо окремі яскраві смислові й мовленнєві деталі з риторичною метою.

Риторичні ігри в дослідно-експериментальному навчанні української мови використовуємо не лише з метою формування риторичних умінь учнів, а ще з метою згуртування дітей, об’єднання їх у спільній справі, залучення до

активності, командної роботи, підвищення інтересу до навчання. Стосуються ігри як вербальної мовленнєвої поведінки, так і невербальної.

Риторичні ігри, як було зазначено вище, передбачають привнесення до “тіла” риторичної задачі елемента змагальності. Проте так буває не завжди. Риторичні ігри використовуємо також і без елемента змагальності. Наприклад, одноразово гру “Не скажемо! Покажемо!” проводимо на початку уроків української мови в межах рубрики (етапу) “Риторична розминка”, що допомагає викликати посмішку в учнів, налаштувати на активну дидактичну взаємодію на уроці, оптимізувати взаємини всіх суб’єктів навчального процесу.

Метод імпровізаційних завдань поєднуємо з інтерактивним прийомом “Мікрофон” – у такій формі відбувається імпровізований риторичний діалог: один учень пропонує тему висловлювання (*“Чи добре списувати?”; “Чи добре давати списувати?”; “Дружба хлопця й дівчини – це не смішно”; “Тебе не розуміє мати”; “Ти нічого не встигаєш”; “У твоєму житті відсутній порядок”; “Твої поради другові”; “Я мрію про ...”; “Обирай у житті головне”*), підтримує діалогічну форму комунікативної взаємодії, інколи формулюючи додаткові чи супровідні запитання, другий учень переважно омовлює створюване висловлювання й відповідає на запитання першого учня (аргументує, переконує тощо). Отже, у подібній діалогічній взаємодії певним чином імпровізують обидва учні.

У якості теми імпровізованого монологічного висловлювання пропонуємо також афоризми видатних діячів, які стали загальнокультурною спадщиною.

Ми зазначали, що в процесі дослідно-експериментального навчання української мови опанування учнями мовленнєвих жанрів об’єднує, інтегрує всі напрями формування риторичних умінь. М. Бахтін висловлював переконання, що люди говорять тільки певними мовленнєвими жанрами, тобто всі “висловлювання наділені певними й відносно стійкими типовими формами побудови цілого” [4, с. 271]. Рідну мову, зауважував учений, людина пізнає з конкретних висловлювань, які вона чує й сама відтворює в живому

мовленнєвому спілкуванні. Навчатися говорити означає навчитися вибудовувати висловлювання, і саме мовленнєві жанри організують мовлення: “Ми навчаємося відливати наше мовлення в жанровій формі, і, чуючи чуже мовлення, ми вже з перших слів упізнаємо його жанр, передбачаємо певний об’єм, певну композиційну побудову, передбачаємо кінцівку, тобто з самого початку відчуваємо мовленнєве ціле” [4].

Отже, розглядаючи текст як одиницю спілкування з урахуванням реальної ситуації, ми по суті сприймаємо текст як жанр, як висловлювання, наділене певною жанровою специфікою, тому в процесі формування риторичної компетентності учнів основної школи опрацьовуємо всі аспекти текстової проблематики в контексті мовленнєвих жанрів.

На відміну від інших риторичних понять, засвоєння яких від самого початку не пов’язуємо з термінами, поняття “риторичний жанр” подаємо в 5-му кл. разом із дефініцією й ознаками жанру (за Н. Грудциною [66]):

- *комунікативна мета* (інформування, вплив, інформування в поєднанні із впливом);
- *суб’єкти потенційного жанрового діалогу*: образ автора по відношенню до адресата (характер, соціальне становище, міра зацікавленості, рольова позиція тощо);  
образ адресата (ступінь знайомства з автором, особа офіційна / неофіційна, зацікавленість в інформації, інші компоненти мовленнєвої ситуації);
- *зміст* – подієва (сюжетна) основа висловлювання (минуле – теперішнє – майбутнє) зумовлює або орієнтацію на комунікативне минуле, або на можливість реакцій у відповідь;
- *мовні засоби* – формальна організація (уживання характерних мовних одиниць, стилістично забарвлені лексичні та граматичні форми тощо).

Система роботи з опрацювання мовленнєвих жанрів в основній школі відображена в таблиці 4.3.2.

У таблиці позначені мовленнєві жанри, опрацювання яких передбачено програмою з української мови, а також виділені напівжирним шрифтом

Таблиця 4.3.2

## Система роботи з опрацювання мовленнєвих жанрів в основній школі

Клас	Мовленнєвий жанр	Ознаки жанру				Аналіз комунікативного та життєвого досвіду учнів	Реалізація мети (ефективність / оптимальність)	Варіювання мовленнєвої поведінки	
		комунікативна мета	суб'єкти потенційного жанрового діалогу	зміст	мовні засоби			“Дорослий – Батько – Дитина”	“рівність – ієрархія”, “дружба – відчуженість”, “боротьба – співробітництво”
5	Байка. Відгук. Вірш. Загадка. Казкові історії. Легенда. Оповідання. Переказ. Пісня. Побутовий лист. Приказка. Прислів'я. Стаття. <b>Замітка. Подяка. Привітання. Прохання. Прощання. Розповідь про себе.</b>	+	+	частково	частково	+	+	-	-
6	Оголошення. П'єса. План роботи. Анотація. Афіша. Вибачення. Ввічлива оцінка. Відмова. Заборона. Згода. Знайомство. Комплімент. Обіцянка. Порада. Повідомлення.	+	+	+	частково	+	+	-	частково
7	Нарис. Розписка. Усмішка. Дискусія. Доручення. Заперечення. Інструкція. Лист подяки. Наказ. Настанова. Розрада.	+	+	+	+	+	+	частково	частково
8	Витяг з протоколу. Повість. Протокол. Заява. Інтерв'ю. Конспект. Передмова. Повідомлення. Тематичні виписки.	+	+	+	+	+	+	+	+
9	Автобіографія. Доповідь. Резюме. Тези. Ділова бесіда. Звіт. Офіційний лист. Репортаж. Рецензія. Характеристика.	+	+	+	+	+	+	+	+

визначені змістом програми дослідно-експериментального навчання української мови жанри (додаток Л1), до яких, зокрема, зараховані жанри чинної програми з української мови, які в системі дослідно-експериментального навчання передбачено опрацювати з випередженням.

Наприклад, учні мали б опрацювати анотацію в 7-му кл., а в системі дослідно-експериментального навчання засвоять у 6-му кл.; аналогічно заяву школярі засвоять у 8-му кл., а не в 9-му, як передбачено програмою з української мови.

Визначальною ознакою мовленнєвого жанру вважають комунікативну мету, відповідно до якої їх класифікують на інформаційні, впливу та інформаційно-впливові, тому цю характеристику визначаємо протягом усього дослідно-експериментального навчання, постійно підкреслюючи, що навіть інформаційні жанри містять у собі потенційний вплив (наприклад, (1) *розписка* як суто інформаційний жанр переслідує мету повідомити адресата про серйозність намірів і відповідальність адресанта, проте опосередковано відбувається вплив: обізнаний про позитивні риси й настанови адресанта, адресат переймається довірою до нього, що сприяє оптимізації комунікативної взаємодії; (2) *заява* містить інформацію про автора, його бажання й наміри, висловлені у формі офіційного прохання, але одночасно адресант робить висновки та приймає рішення зокрема й під впливом сприймання почерку, охайності / недбалості оформлення, відсутності / наявності помилок у тексті тощо). Характеристику реалізації комунікативної мети вважаємо ключовою, оскільки категорії “ефективність спілкування” й “оптимальність спілкування” закріплені в авторській дефініції риторичної компетентності, тому в цьому аспекті характеризуємо мовленнєві жанри, які вивчають у 5–9 кл. Аналогічно протягом дослідно-експериментального навчання визначаємо автора й отримувача повідомлення.

На продовження лінії інтерпретації риторичної компетентності як міжпредметної та в контексті реалізації принципу міжпредметних зв'язків опрацьовуємо мовленнєві жанрів і на уроках української літератури (наприклад, вивчаючи жанр народної чи літературної казки), і не лише в сенсі закріплення вивченого на уроках української мови.

Як видно з таблиці 4.3.2, характеристику мовленнєвих жанрів із погляду змісту (подієвих (сюжетних) основ висловлювання) у 5-му кл. здійснюємо частково, формуючи уявлення, що цей елемент у різних мовленнєвих жанрах

виявляється по-різному. Наприклад, пісня й вірш (ліричні жанри) реалізують комунікативну мету впливу на емоційно-вольову сферу особистості адресанта й не пов'язані з просторово-часовими параметрами, так само, як і загадка, комунікативна мета якої – занурення адресанта в ситуацію вольового, мисленнєвого, мовленнєвого напруження в атмосфері підвищеного інтересу до розв'язання проблеми. Так в учнів закріплюється усвідомлення варіативності прояву сюжетних основ у висловлюванні, а вчитель-словесник реалізує завдання поступового формування в школярів уявлення про риторичну категорію “топос” (топоси загальні / конкретні, зовнішні / внутрішні).

Аналогічно аналізуємо формальну мовленнєву організацію мовленнєвих жанрів від часткової характеристики до повної, спираючись на рівень засвоєння учнями мовних понять і явищ, їхніх функційно-стилістичних характеристик, а також риторичних засобів (тропів, фігур) на знаннєвому (суб'єктного усвідомлення інформації й особистісного знання) й операційному (усвідомлення способів дій із мовними одиницями й уміннях використовувати їх у мовленні) рівнях.

Засвоєння можливості й способів варіювання мовленнєвої поведінки в процесі опрацювання мовленнєвих жанрів у дослідно-експериментальному навчанні української мови починаємо в 6-му й 7-му кл. (табл. 4.3.2).

#### *1. У межах триади “Дорослий – Батько – Дитина”.*

Знайомимо семикласників із характерологічними особливостями рольових позицій “Дорослого”, “Батька”, “Дитини” (табл. 2.2.1), формуємо усвідомлення, що “Батько” демонструє в спілкуванні незалежність, упевненість, інколи агресивність, бажання брати всю відповідальність на себе, інколи зверхність та ігнорування співрозмовника; “Дорослий” у спілкуванні коректний, стриманий, уміє зважати на ситуацію й розуміти інтереси інших, розподіляє відповідальність між усіма; “Дитина” в спілкуванні може демонструвати залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе. У процесі аналізу мовленнєвого жанру “дискусія” доходимо висновків про реалізацію комунікативної мети відповідно до обрання

суб'єктами рольової позиції (табл. 4.3.3). Поєднуючи цю роботу із засвоєнням поняття “риторичний діалог”, формуємо в школярів усвідомлення того, що оптимальна (гармонізувальна) діалогічна взаємодія можлива за умов, якщо її суб'єкти: 1) визнають один одного рівними партнерами; 2) обговорюють одну тему, транслуючи солідарні смисли; 3) використовують взаємно прийнятні засоби та діють “за правилами”.

Таблиця 4.3.3.

### Реалізація комунікативної мети в дискусії

Рольові позиції суб'єктів	Реалізація комунікативного завдання	Ефективність – оптимальність	Особливості мовленнєвої поведінки
“Дитина” – “Дитина”	–	–	Обопільне демонстрування зайвої емоційності; неналаштованість на серйозну розмову; ігнорування поодиноких аргументів.
“Батько” – “Батько”	–	–	Обопільне демонстрування зверхності, неповаги до опонента. Переростання дискусії в непримиренну суперечку.
“Дорослий” – “Дорослий”	+	оптимальність	Обопільне демонстрування коректності, логічності міркувань, аналітичності; раціональне аргументування.
“Дитина” – “Батько”	– (+)	потенційна ефективність	“Батько” демонструє певну зверхність, удається до моралізування, поблажливості. Потенційна ефективність залежить від здатності пристосовуватися, спроможності “Дитини” підіграти “Батькові”, можливості для “Батька” “прийняти гру” “Дитини”.
“Дитина” – “Дорослий”	+ (–)	потенційна ефективність	Незважаючи на характерні прояви “Дитиною” й “Батьком” мовленнєвої поведінки, відповідальність за реалізацію жанру бере на себе “Дорослий”, демонструючи адаптивні якості, гнучкість тощо.
“Батько” – “Дорослий”	+ (–)	потенційна ефективність	

Аналогічно проаналізувавши з восьмикласниками жанр інтерв'ю, доходимо висновків:

- оптимальність спілкування можлива за умови посідання суб'єктами ролі “Дорослого”;
- герой інтерв'ю може виконувати роль “Дитини” – у такому випадку спілкування може бути ефективним з погляду одного із суб'єктів;
- розпитувач у ролі “Дитини” виглядатиме дещо кумедно, проте в ході

розгортання спілкування ефективності досягнути можна;

- інтерв'юер у ролі “Батька” не може розраховувати на інформативність і щирість мовленнєвої поведінки героя, отже, комунікативна мета жанру не може бути реалізованою.

2. Дуалізм стосунків “рівність – ієрархія”, “дружба – відчуженість”, “боротьба – співробітництво” учні сприймають та усвідомлюють без особливих ускладнень, тому цей елемент характеристики мовленнєвих жанрів починаємо вводити в 6-му кл. У процесі опрацювання різних жанрів цілеспрямовано приводимо дітей до таких міркувань і висновків:

- реалізація комунікативної мети оголошення, афіші, згоди, знайомства, поради, листа подяки, розради безпосередньо залежить від рівності, дружби, співробітництва в стосунках між суб'єктами;
- жанр вибачення вимагає, щоб автор висловлювання стояв на позиції дружби й співробітництва незалежно від того, як ставиться до автора адресант; до свідомості учнів доводимо християнську тезу: вимовляючи вибачення, людина здійснює серйозний, свідомий, вольовий крок, і якщо навіть після цього залагодження стосунків не відбулося, відповідальність за подальші взаємини покладено на адресанта, який вибачення не прийняв; аналогічні міркування можна застосувати в процесі аналізу жанру ввічливої оцінки;
- жанри відмови й заборони можуть бути оптимальними в ситуації ієрархії між суб'єктами, а в ситуації рівності можна спостерігати трансформацію оптимальних взаємин у конфліктні;
- жанр автобіографії (стандартизований, раціональний, шаблонний, стилістично нейтральний) не залежить від стосунків суб'єктів, а близький до нього жанр резюме, комунікативна мета якого – розповісти про себе цікаво й змістовно, із найкращого боку (розповісти про свої нахили, товариськість, вміння працювати в команді, специфічні вміння та якості), безпосередньо спрямований у майбутнє, на майбутнє співробітництво, але передбачає усвідомлення автором ієрархічної підпорядкованості.

Проблематику мовленнєвих жанрів у процесі дослідно-



експериментального навчання української мови поширюємо на всі аспекти реалізації принципу текстоцентричності (текстоорієнтованості), розглядаючи будь-який навчальний текст у контексті його жанрової специфіки. Наприклад:

- у ході опрацювання теми “Типи текстів” (“Типи мовлення”) формуємо в учнів усвідомлення: 1) текст-розповідь створений для когось, і завдання автора – не лише передати інформацію про події, а й уплинути, зобразивши ці події цікаво, промовисто, емоційно, захопливо; 2) текст-опис так само містить інформацію, але про якості та властивості зображуваного об’єкта, однак інформування не є його комунікативною метою, тому мовленнєве вираження в ньому в більшій мірі спрямоване на вплив автора на адресанта з метою занурити останнього в емоційне співпереживання;
- у процесі текстотворення в мовленнєвій діяльності “говоріння” й “письмо” мобілізуємо школярів на те, щоб вони перманентно “бачили” перед собою образ отримувача повідомлення, уявляли його особистісний портрет, “чули” його голос: *“Я чую, я читаю – я все про тебе знаю!”*, – і докладали зусиль для оптимального інформаційного та емоційного впливу тексту на уявного адресата.

Однією з педагогічних умов ефективності формування риторичної компетентності школярів у процесі дослідно-експериментального навчання української мови визначено розроблення системи риторичних вправ і використання їх у навчальній діяльності, що спонукає до педагогічного й лінгводидактичного аналізу поняття *“метод вправ”*.

У філософії метод розуміють як “спосіб досягнення мети, сукупність прийомів і операцій теоретичного або практичного освоєння дійсності, а також людської діяльності, організованої певним чином” [59, с. 420]. Усі аспекти філософського потрактування методу екстрапольовані в смисл терміну “метод навчання”, який С. Бондар тлумачить як “спосіб отримання інформації та оволодіння учнями уміннями і навичками; спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій і операцій, достатніх для отримання результатів

спільної діяльності вчителя і учнів” [26, с. 493]. Отже, метод навчання посідає проміжну ланку в ланцюжку “мета навчання (завдання) → спосіб дій і взаємодій → результат (знання, уміння, навички учнів)”. І всі численні класифікації методів навчання укладені на підставі різноманітних підходів до характеристики дій і взаємодій суб’єктів навчального процесу (типів пізнавальної діяльності учнів; внутрішнього логічного шляху засвоєння знань; стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності; контролю й самоконтролю в навчанні тощо).

На підставі зовнішніх форм прояву методів виокремлюють практичні методи навчання, до яких зараховують метод вправ, спрямований, за твердженням І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Є. Шиянова [65], І. Дичківської [22], В. Криська [33], О. Радугіна [70], О. Столяренка [94], М. Ярмаченка [119] та ін., на формування вмінь і навичок учнів (метою й результатом у застосуванні методу вправ постають уміння й навички школярів). Згідно з класифікацією В. Оконя метод вправ зараховано до навчальних методів [62], що не суперечить висновкам інших учених, адже дидактик уважає, що вправи – це багаторазове виконання дій задля набуття навичок й отримання більш досконалих умінь у розумовій і практичній діяльності [там само, с. 289], з іншого боку, процес навчання спрямований на формування в учнів умінь і навичок.

Виходячи із зазначеного, висловлюємо твердження: кожний з описаних методів (ситуаційний метод, метод риторичного аналізу, метод аналізу публічного (риторичного) мовлення, метод риторичних задач, риторичні ігри, метод імпровізаційних завдань, комплекс методів роботи з текстом, сукупність способів опрацювання мовленнєвих жанрів) уважаємо методом вправ, а завдання для учнів у контексті їх реалізації риторичними вправами, оскільки вправа (у 2-му знач.) – це спеціальне завдання, що виконують для набуття певних навичок або закріплення наявних умінь [9, с. 205].

Відповідно до “Номенклатури методів навчання та їх моделей” О. Кучерук модель методу вправ виглядає так: 1) пояснення вчителем завдання вправи (педагог пропонує методи розв’язання завдання); 2) виконання учнем

вправи із застосуванням відповідного методу; 3) контролювання вчителем виконання вправи або організування самоконтролю чи взаємоконтролю учнів [38, с. 359]. Сприймаючи логіку лінгводидактика, поширюємо її на проблематику методу риторичних вправ: пропонуємо школярам риторичні завдання (вправи), пояснюємо їх розв'язання за допомогою інших методів (ситуаційного, риторичного аналізу, аналізу публічного (риторичного) мовлення, риторичних задач, риторичних ігор, імпровізаційних завдань, роботи з текстом, опрацювання мовленнєвих жанрів), організовуємо комплексний контроль виконання завдань із використанням активної рефлексії всіх суб'єктів навчального процесу. Система риторичних вправ схематично відображена на рисунку 4.3.3.

Центральною ланкою всіх риторичних вправ постають ситуаційні завдання (безпосередній чи опосередкований аналіз мовленнєвих ситуації, який учні виконують у словесній або мисленнєвій формах), виконання яких передують / супроводжує перебіг опрацювання завдань різних типів. Риторичний аналіз та аналіз публічного (риторичного) мовлення (включно з аналізом ситуацій спілкування) постають як окремими методами, так і у фрагментарному вигляді прийомами у складі імпровізованих завдань, риторичних задач і риторичних ігор. З іншого боку, риторичні вправи розглядаємо в контексті реалізації принципу текстоцентричності (текстоорієнтованості) – роботи з текстами (готовими навчальними текстами-зразками) і *над* текстами (моделювання, проектування, творення первинних і вторинних навчальних текстів), розуміючи будь-який навчальний текст як текст-жанр.

Процес виконання риторичних вправ сприяє залученню учнів до всіх процесуальних аспектів навчальної діяльності та аспектів риторичної діяльності, унаслідок чого відбувається формування в них відповідних риторичних умінь: виконуючи вправи, школярі вправляються – (у 2-му знач.) тренуються, постійною працею, практикою розвивають, удосконалюють уміння й навички [9, с. 160]. Зауважимо, що всі окреслені нами риторичні вміння постають як складні, тобто складаються з елементарних умінь і навичок,

сформованих у процесі навчання української мови.

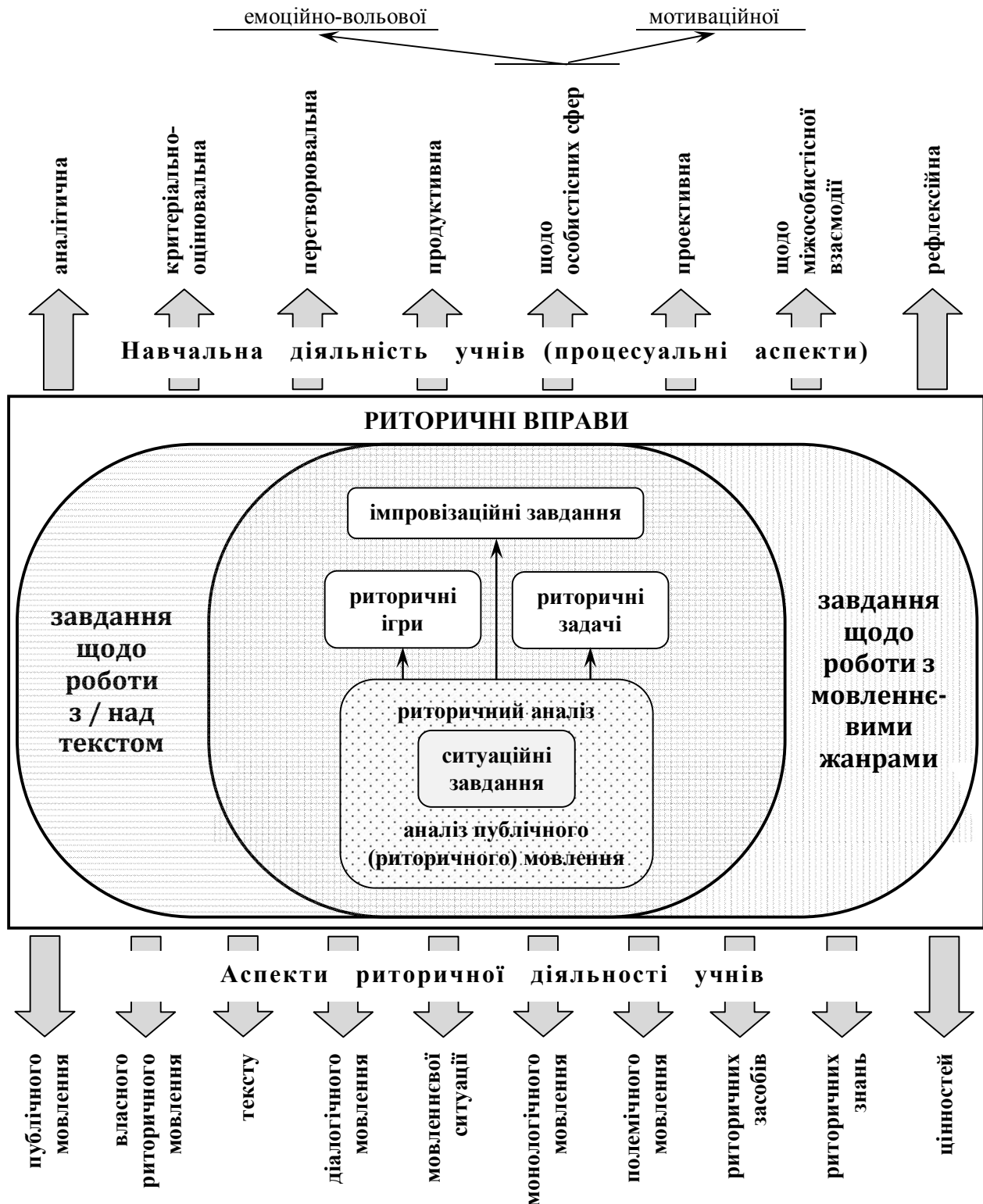


Рис. 4.3.3. Система риторичних вправ

Окреслені положення стали підставами для розроблення функційної моделі формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови (рис. 4.3.4), концептуальні параметри якої

реалізовані в системі дослідно-експериментального навчання.

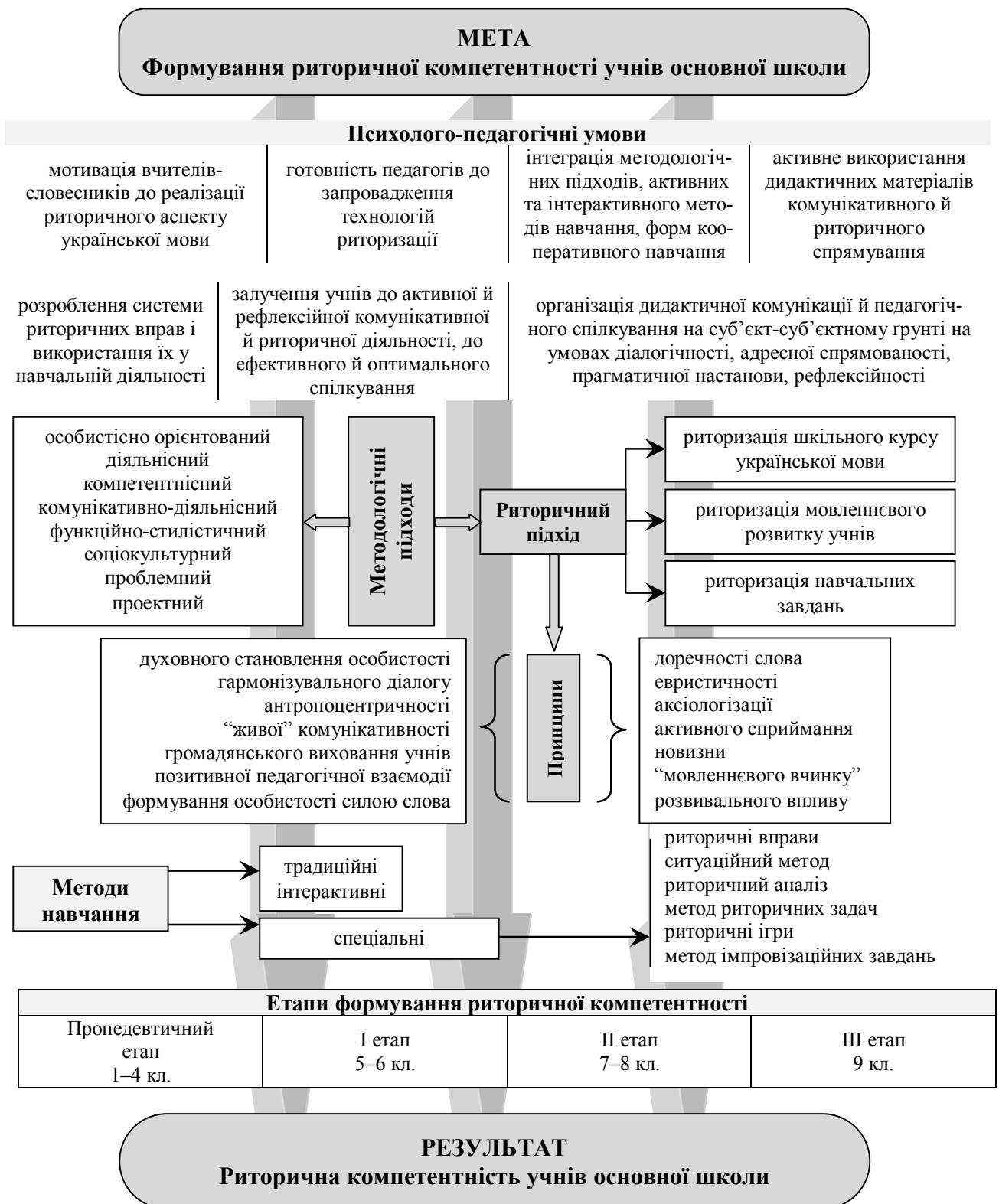


Рис. 4.3.4. Функційна модель формування риторичної компетентності

Програмою дослідно-експериментального навчання української мови передбачено поетапне формування риторичних умінь – запоруки набуття

риторичної компетентності – у процесі інтеграції методологічних підходів, принципів риторичного підходу в шкільній мовній освіті, традиційних, інтерактивного й специфічних методів навчання з дотриманням окреслених психолого-педагогічних умов.

Дидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми навчання) у процесі реалізації програми дослідно-експериментального навчання передбачено використовувати з поступовим ускладненням комунікативного й риторичного наповнення змісту навчання з урахуванням вікових та індивідуальних психічних особливостей учнів, а також рівня їхньої навченості.

#### 4.4. Технологічний вимір риторизації

Будь-яка педагогічна технологія в процесуально-діяльнісному вимірі відповідно до висновків Г. Селевка безпосередньо постає як процес здійснення діяльності суб'єктів, їхнє цілевизначення, планування, організацію, реалізацію цілей та аналіз результатів діяльності [87, с. 51]. Аналогічно технології риторизації в шкільній мовній освіті позиціонуємо як процес збагачення діяльнісних аспектів навчання української мови риторичними смислами від цілевизначення до результатів (рис. 4.4.1).

Риторичними смислами технологій риторизації в процесі дослідно-експериментального навчання української мови постають:

- *риторична діяльність* (на етапі проектування навчального процесу) як методологічний вимір організації дидактичної взаємодії суб'єктів передбачає осмислення навчальної теми як теми спілкування (дидактичної комунікації) про об'єкти вивчення відповідно до програми:

*тема “Групи прикметників за значенням: якісні, відносні, присвійні” визначає тему спілкування (дидактичної комунікації) – прикметник у системі частин мови, його морфологічні ознаки; постійні категорії прикметника; способи діяльності щодо визначення груп прикметників за значенням, творення прикметників; стилістична функційність прикметників тощо;*

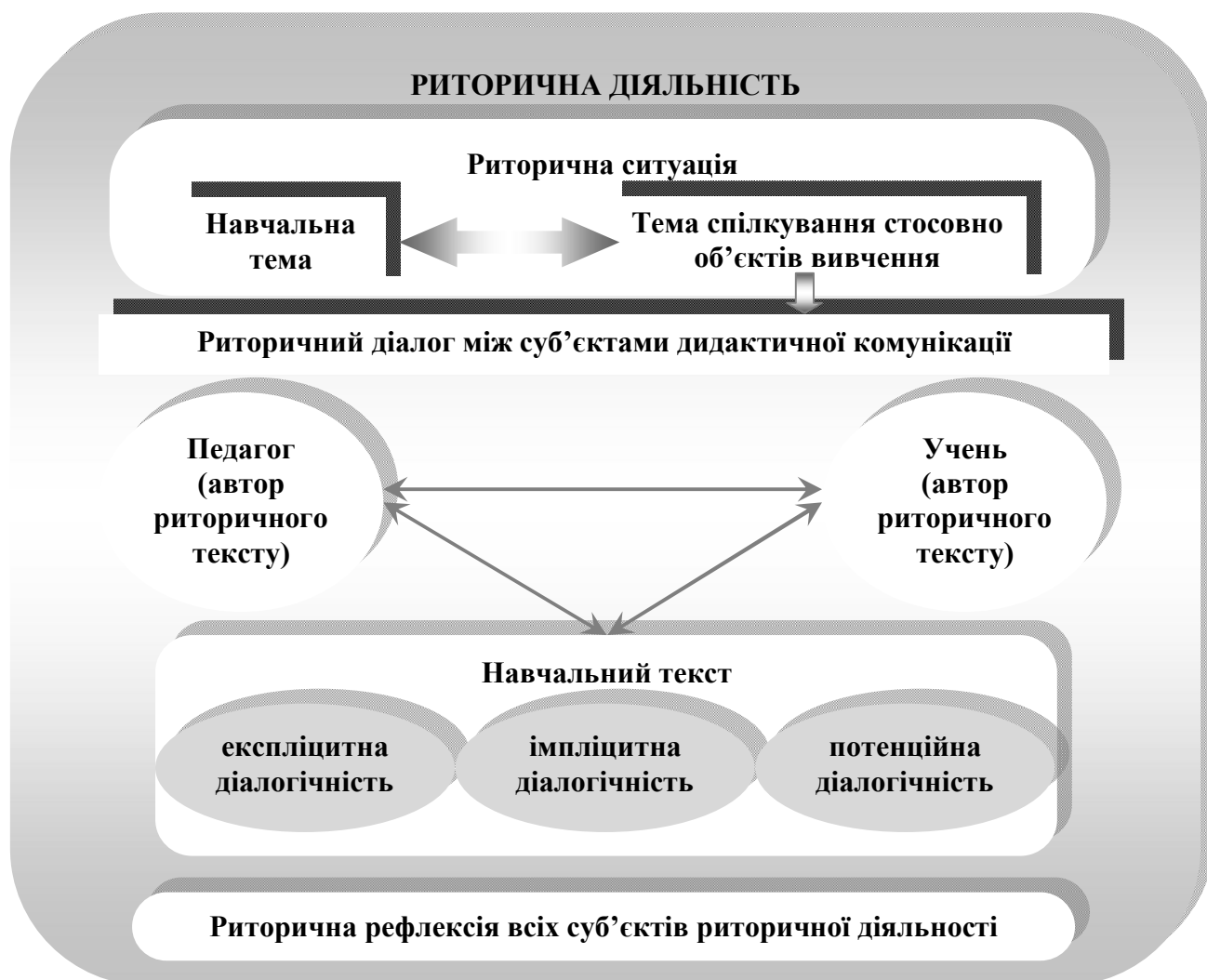


Рис. 4.4.1. Риторичні смисли технологій риторизації

*тема “Вибірковий переказ розповідного тексту з елементами опису пам’яток історії й культури в художньому стилі” визначає, що змістом дидактичної комунікації на уроці буде текст, його ознаки, риторичні функції; типи та стилі мовлення; мовленнєва ситуація; види переказів; способи діяльності щодо творення висловлювання, побудови вторинного тексту; мовленнєві засоби й засоби виразності тощо;*

- *риторична діяльність* (на етапі реалізації навчального процесу) передбачає активне спілкування суб’єктів дидактичної взаємодії в площині риторичної ситуації, яке передбачає організацію риторичного діалогу за допомогою риторичних текстів;
- *риторична ситуація* постає сукупністю авторських, просторово-часових, тематичних (змістових), інтенційних характеристик дидактичної

- комунікації;
- *риторичний діалог* між суб'єктами дидактичної комунікації розглядаємо як безпосередній / потенційний обмін риторичними текстами між педагогом, учнями й навчальними текстами, які містять експліцитну, імпліцитну чи потенційну діалогічність (потенційна діалогічність постає як враження суб'єкта у відповідь на сприйняте завершене висловлювання);
  - *риторичний текст* являє собою завершене висловлювання, якому притаманні специфічні ознаки – вияв суб'єктності, адресність, рефлексійність, прагматична настанова вплинути на адресата;
  - *риторична рефлексія* – риторичний діалог із собою – передбачає суб'єктне усвідомлення реалізації прагматичної настанови риторичних текстів у риторичному діалозі, власної включеності в навчальний процес, потенційного збагачення соціального досвіду теоретичними й практичними знаннями, уміннями, навичками, ставленнями, цінностями тощо.

Процесуально-діяльнісний аспект педагогічних технологій передбачає розроблення *технологічних схем* (графічних, символічних зображень та описів алгоритмів технологічного процесу, їхніх функційних і структурних елементів, а також логічних зв'язків між ними) і *технологічних карт* (описів технологічних процесів у вигляді поетапної послідовності дій).

#### **4.4.1. Етапи дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі**

Загальнонаукова методологія (загальнонауковий рівень методології) представлена передусім системним підходом, який, за висловом І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, відображає загальний зв'язок і взаємну обумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, які варто розглядати як системи певної будови, що функціують за своїми законами, і сутність його полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядають не ізольовано, а у взаємній залежності, у розвитку й русі [65, с. 96]. Педагогіка сприймає загальнонаукові тенденції й на конкретно-науковому рівні методології



позиціонує системний підхід як методологічну орієнтацію в діяльності, за якої об'єкт пізнання чи перетворення розглядають як систему – упорядковану множини взаємопов'язаних компонентів, взаємодія яких сприяє розвитку особистості дитини в освітньому закладі [87, с. 71].

Лінгводидактика як педагогічна дисципліна сприймає системність на рівні методологічного підходу й на рівні загальнопедагогічного принципу, розглядаючи дитину – об'єкт і суб'єкт перетворення одночасно – як систему, включену в активну пізнавальну діяльність із засвоєння мовних об'єктів і явищ на всіх рівнях мовної системи. Аналогічно в лінгводидактичних дослідженнях усі об'єкти й суб'єкти розглядають як системні явища, детерміновані діяльними й причиново-наслідковими зв'язками.

У своїх працях І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов [65], В. Краєвський, І. Лернер [96] характеризують принцип системності сукупно з іншими принципами навчання – послідовності й наступності, обґрунтовуючи, що вони дають змогу поєднати окремі навчальні ситуації в цілісний навчально-пізнавальний процес, поетапна організація якого забезпечує послідовне розв'язання навчально-виховних завдань, відкриваючи перспективу цілісного, системного формування й розвитку особистості.

У нашому дослідженні послуговуємося висновками вчених і розробляємо поетапне дослідно-експериментальне навчання української мови, починаючи з початкових класів (табл. 4.4.1), оскільки, на думку Л. Мамчур, “формування сучасної освіченої особистості не має меж у процесі свого розвитку, адже, починаючи із дошкільного віку, продовжується й удосконалюється все життя” [40, с. 293].

У таблиці позиціоновано етапи дослідно-експериментального навчання української мови – пропедевтичний (1–4 кл.), формувально-початковий (5–6 кл.), формувально-діяльній (7–8 кл.), узагальнювально-систематизувальний (9 кл.), зміст навчальної діяльності, результат – структурні компоненти риторичної компетентності, сформованість яких опосередковано

набутими риторичними вміннями, перелік яких міститься в програмі дослідно-експериментального навчання (додаток Л 1).

Таблиця 4.4.1

### Етапи дослідно-експериментального навчання української мови

Етап	Зміст навчальної діяльності	Деталізація	Результат (компоненти риторичної компетентності)
<i>1–4 кл. Пропедев-тичний</i>	Елементарні вміння роботи зі словом і текстом	Елементарні уявлення про ситуацію спілкування й текст. Складання речень, складання з речень елементарних текстів. Тема та основна думка тексту (без уживання термінів). Порядок речень у тексті. Елементарне редагування текстів (установлення порядку речень) і вдосконалення їх.	–
<i>I етап – 5–6 кл. Формувально-початковий</i>	Школа монологу, діалогу й культури спілкування	Уявлення про мову, одиниці мови різних рівнів. Виразне читання текстів. Формування вмінь ведення гармонізувального діалогу, активного спілкування в процесі діалогу й полілогу. Формування риторичних знань. Аналіз проблемних, оригінальних текстів про різноманітні цікаві факти життя. Розвиток мовного чуття. Формування й удосконалення риторичних умінь і складників риторичної компетентності.	Теоретико-практичний. Процесуально-діяльнісний. Морально-етичний.
<i>II етап – 7–8 кл. Формувально-діяль-нісний</i>	Елементи загальної й часткової риторики	Елементи загальної й часткової риторики. Розігрування діалогів за певних ситуацій. Складання висловлювань на різні теми. Виразальні засоби мови й мовлення. Норми літературної мови, риторична структура мовлення. Правильне мовлення – запорука почуття впевненості мовця. Зосередження уваги під час спілкування не на словах, а на змісті висловлювання. Формування й удосконалення риторичних умінь і складників риторичної компетентності.	Теоретико-практичний. Процесуально-діяльнісний. Морально-етичний. Комунікативної активності. Упливовості мовленнєвого акту.
<i>III етап – 9 кл. Узагальнювально-систематизувальний</i>	Елементи практичної риторики. Виявлення риторичних умінь і риторичної компетентності	Практичні засоби риторики, правила, прийоми, моделі, фігури, виразальні риторичні засоби, дикція, інтонація. Діалогічне мовлення. Користування виразальними засобами мови. Керування власною невербальною поведінкою. Набуття й виявлення практичних навичок у публічному мовленні. Гармонійне поєднання роботи над змістом висловлювання та його формою. Вільна творчість, саморозкриття особистості (створення власних висловлювань з урахуванням типу, стилю, жанру, форми (усна, писемна) мовлення). Формування й удосконалення риторичних умінь і складників риторичної компетентності.	Теоретико-практичний. Процесуально-діяльнісний. Морально-етичний. Комунікативної активності. Упливовості мовленнєвого акту. Організаційно-методологічний.

Специфіка *пропедевтичного етапу* (1–4 кл.) полягає в тому, що учні початкових класів включені в освітній процес, у якому відсутній риторичний компонент, тому вчитель-словесник, розпочинаючи реалізацію дослідно-

експериментального навчання української мови, спирається на рівень навченості школярів згідно з державними вимогами до навчальних досягнень, задекларованих навчальною програмою з української мови для закладів середньої освіти (1–4 кл.) [99], на елементарні вміння роботи зі словом, мовленнєвою ситуацією, висловлюванням / текстом:

- знати компоненти ситуації мовлення і спілкування й орієнтуватися в них; усвідомлювати навчальні ситуації, запропоновані вчителем; пригадувати й використовувати в мовленні ситуації з життя класу, родини, ґрунтуючись на минулому досвіді;
- будувати самостійні зв'язні висловлювання (усний твір) – за спостереженнями в навколишньому, ілюстрацією, поданим зачином або кінцівкою, за опорними словами, за поданим або колективно складеним планом, виражати своє ставлення до висловленого (у мовленнєвій діяльності “говоріння”);
- складати самостійні письмові висловлювання на знайомі теми (за прочитаним твором, епізодом з переглянутого фільму, ситуацією з життя класу, родини тощо), використовуючи виражальні засоби мови; записувати свою думку про предмет висловлювання;
- переказувати текст (у мовленнєвій діяльності “говоріння”, “письмо”); відновлювати деформований з навчальною метою текст, удосконалювати його за настановами вчителя.

Зазначені знання, уміння й навички учнів постають підґрунтям для формування риторичних умінь і риторичної компетентності, яке цілеспрямовано розпочинається на *формуально-початковому етапі* в 5–6 кл. Цей етап (“*Школа монологу, діалогу й культури спілкування*”) передбачає: початкове формування й удосконалення великої кількості риторичних умінь і теоретико-практичного, процесуально-діяльнісного й морально-етичного складників риторичної компетентності на підставі (1) засвоєння риторичної теорії (риторичних знань), початкового уявлення про систему мови й мовні явища різних рівнів; (2) засвоєння поняття про гармонізувальний діалог,

активне спілкування, комунікабельність; (3) усвідомлення аспектів реалізації принципу текстоцентричності (текстоорієнтованості), а також (4) опанування визначених програмою дослідно-експериментального навчання риторичних аспектів тексту й мовленнєвих жанрів.

*Формувально-діяльнісний етап “Елементи загальної й часткової риторики” (7–8 кл.)* передбачає активне включення учнів у комунікативну й риторичну діяльність на рівні дидактичної комунікації та педагогічного спілкування. Засвоєння риторичних знань супроводжується оперуванням термінами (категорії риторики, закони риторики, мовленнєвий учинок, тропи й риторичні фігури як риторичні засоби, риторична аргументація тощо), учні свідомо аналізують тексти з риторичних позицій, визначають риторичні аспекти тексту, засвоюють визначені програмою дослідно-експериментального навчання мовленнєві жанри й оперують ними у власному мовленні й жанрових діалогах. На II етапі передбачено вдосконалення учнями наявних риторичних умінь і формування нових риторичних умінь, набуття досвіду комунікативної й риторичної діяльності й формування п’яти з шести компонентів риторичної компетентності (теоретико-практичного, процесуально-діяльнісного, морально-етичного, комунікативної активності, впливовості мовленнєвого акту).

III етап дослідно-експериментального навчання – *узагальнювально-систематизувальний (9 кл.)* – передбачає реалізацію змісту *“Елементи практичної риторики. Виявлення риторичних умінь і риторичної компетентності”*: учні (1) свідомо й осмислено оперують у спілкуванні практичними засобами риторики, використовуючи риторичні правила та прийоми, вербальні й невербальні риторичні засоби; (2) проєктують і реалізують мовленнєві події, власне мовлення як низку мовленнєвих учинків, свідомо управляючи мовленнєвою поведінкою в процесі реалізації стратегій і тактик спілкування; (3) виявляючи практичні вміння в публічному мовленні, залучені до вільної творчості в проєктуванні й творенні різноманітних висловлювань, текстів широкого спектру жанрової специфіки для оперування в монологічному (ораторському) і діалогічному (риторичний діалог, жанровий

діалог) мовленні; (4) активно виявляють риторичні вміння й риторичну компетентність в усіх аспектах; (5) виявляють умотивованість і практичну готовність до підсумкового контролю сформованості риторичної компетентності.

У формуванні риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови поетапно реалізуємо принципи наступності, послідовності, перспективності, що дає змогу розглядати весь процес дослідно-експериментального навчання як систему доцільної й логічно організованої діяльності (рис. 4.4.2).

#### **4.4.2. Технологія риторизації шкільного курсу української мови**

Процес запровадження технологій риторизації розглядаємо через призму комунікативної й риторичної діяльності, комунікативних і риторичних ситуацій та інших виявлених у цьому дослідженні риторичних смислів риторизації.

Розробляючи технологічні схеми й технологічні карти шкільного курсу української мови, послуговуємося вимогами чинної програми з української мови щодо реалізації мовної змістової лінії, яка передбачає засвоєння учнями системних знань про мову (засвоєння мовних одиниць і явищ різних рівнів мовної системи) й формування на їх основі відповідних мовних і мовленнєвих умінь як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини. Проте зауважуємо, що технології риторизації лише опосередковано спрямовані на підвищення якості засвоєння учнями предметного змісту навчальної діяльності, маючи на меті позитивно вплинути на процес навчання, на дидактичну комунікацію й педагогічне спілкування суб'єктів діяльності.

Технології риторизації збагачують контекст навчальних дисциплін риторичними смислами (риторичним знанням і риторичними способами діяльності), забезпечуючи “входження” риторики й риторичного саме в процес навчання певної дисципліни, у дидактичну комунікацію в ході розгортання цього процесу, а дидактична комунікація разом із методичним апаратом вивчення дисципліни постає засобом навчання й досягнення предметних

результатів навчальної діяльності. Отже, технологія риторизації постає допоміжним засобом вивчення дисципліни, опосередковано впливаючи на здобуття предметних результатів.



Рис. 4.4.2. Формування риторичної компетентності учнів основної школи як система

Відповідно до технологічної схеми технології риторизації шкільного курсу української мови (рис. 4.4.3) технологічний процес складається з трьох етапів:

1. *Етап проектування* стосується підготовки вчителя-словесника до аспектного уроку української мови в контексті організації дидактичної комунікації в ході вивчення мовної теми, яку він розглядає через призму складників риторичної ситуації. При цьому педагог не ототожнює урок – окрему ланку навчального процесу – із перебігом технологічного процесу: технологія риторизації охоплює лише дидактичну комунікацію суб'єктів

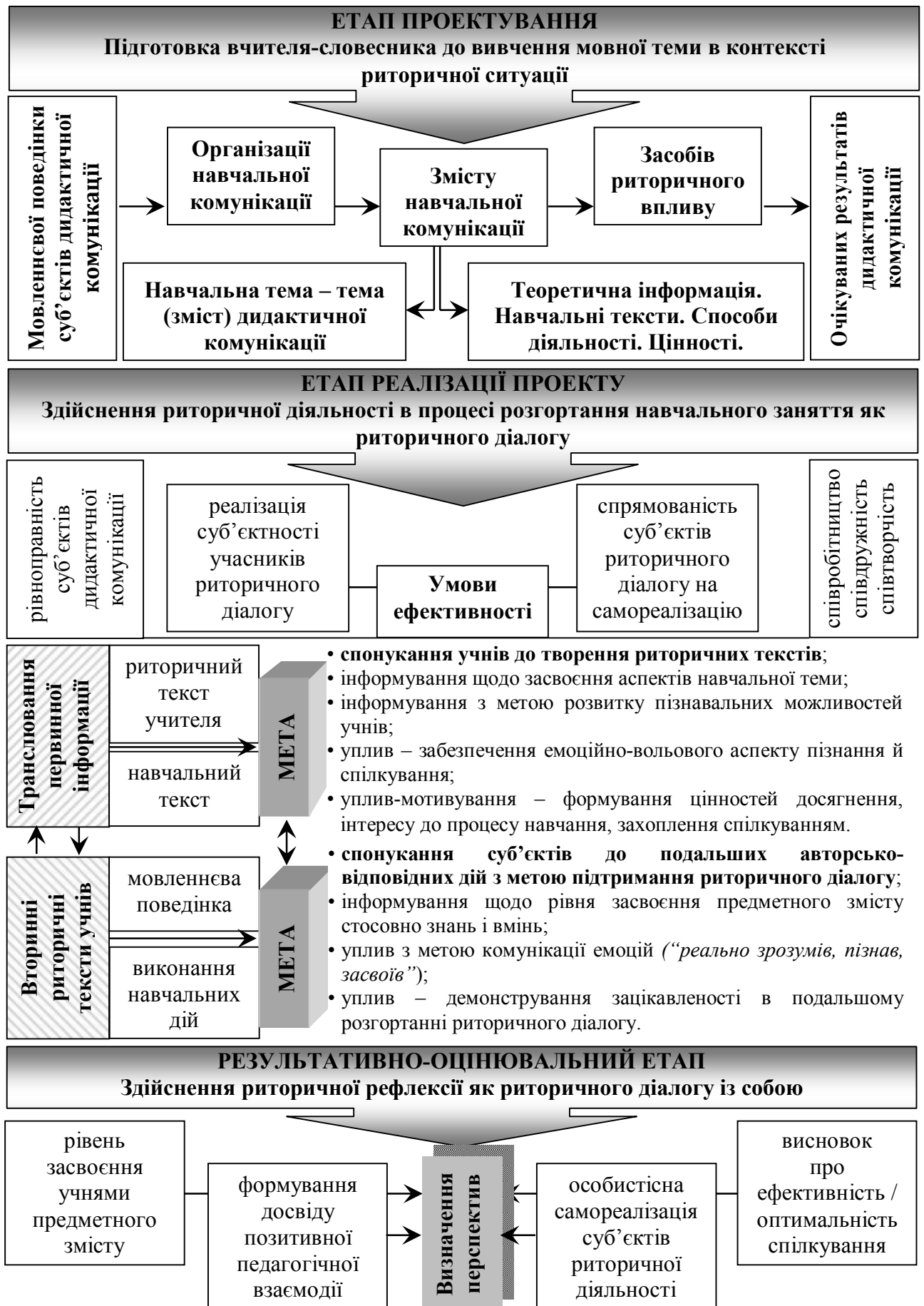


Рис. 4.4.3. Технологічна схема технології риторизації шкільного курсу української мови

навчання й може бути реалізована на окремому етапі уроку (наприклад: на етапі вивчення нового матеріалу включно з попередніми етапами – актуалізації опорних знань і чуттєвого досвіду учні й мотивації навчальної діяльності). Технологічна карта етапу проектування зображена на рисунку 4.4.4.

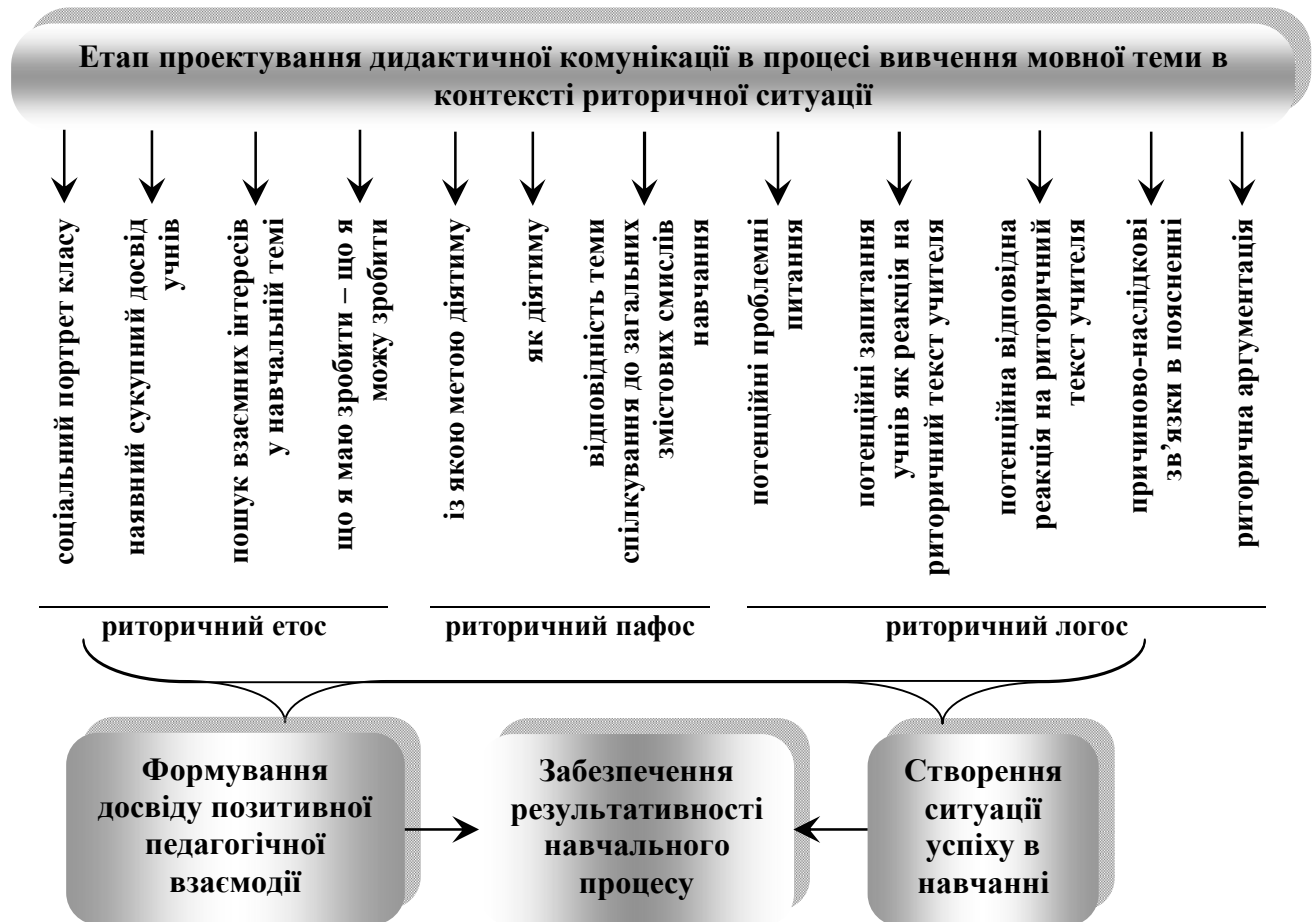


Рис. 4.4.4. Технологічна карта етапу проектування технології риторизації шкільного курсу української мови

2. *Етап реалізації проекту* риторичної комунікації передбачає здійснення риторичної діяльності в процесі розгортання навчального заняття як риторичного діалогу. Відбувається реальна риторична діяльність, у ході якої має місце обмін суб'єктами дидактичної комунікації риторичними текстами, що забезпечує їхню активну діалогічну взаємодію.

Ініціатива в дидактичній комунікації належить учителеві, який першим пропонує учням риторичний текст (мовленнєвий твір жанру “розповідь”, “пояснення” тощо) із використанням навчальних текстів (текстів із підручників, дидактичних матеріалів), спираючись на чуттєвий досвід і досвід



життєдіяльності школярів і реалізуючи зазначені на технологічній схемі цілі інформування, впливу, стимулювання до творення риторичних текстів у відповідь (так ініціатива в риторичному діалозі переходить до учнів).

У відповідь на риторичний текст учителя учні створюють вторинні риторичні тексти, які включають у себе реалізацію мовленнєвої поведінки та виконання відповідних до теми навчання-спілкування навчальних дій, унаслідок чого педагог отримує інформацію про ступінь поетапного оволодіння школярами предметним змістом, про проблеми й ускладнення, про запитання, що виникли, про міру включення в риторичний діалог та їхній емоційний стан. Одночасно учитель сприймає спонукальний та емоційний вплив з боку учнів (отримує свідчення про захоплення учнів від спілкування, міру інтересу до осягнення предметного змісту, сформованість цінностей досягнення тощо), що сприяє підтриманню атмосфери доброзичливості, довіри, взаємної поваги та приводить до створення й реалізації нових риторичних текстів.

У процесі реалізації технології риторизації відбувається не лише риторичний діалог між суб'єктами дидактичної комунікації, а й риторичний діалог із навчальним текстом: відповідно до вчення М. Бахтіна [4], навчальний текст як завершене “висловлювання-1” містить у собі експліцитну, імпліцитну чи потенційну діалогічність, яка полягає в можливості для суб'єкта висловити своє ставлення до предмета мовлення у “висловлюванні-1” і стимулює суб'єкта до творення “висловлювання-2” у відповідь.

3. *Результативно-оцінювальний етап* технології риторизації шкільного курсу української мови передбачає діалогічне обговорення ефективності дидактичної комунікації на підставі здійснення всіма суб'єктами активної риторичної рефлексії як риторичного діалогу із собою:

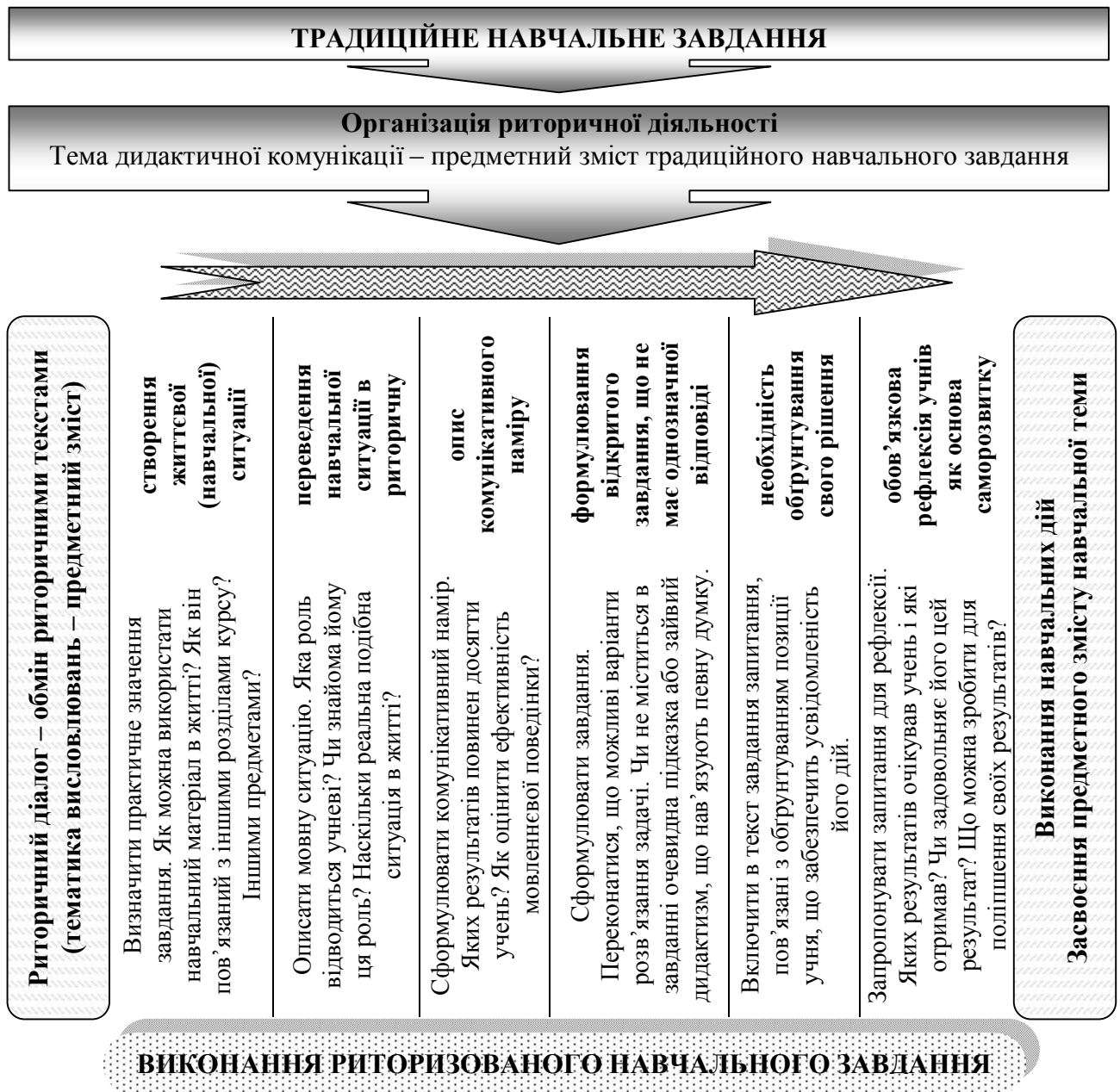
- *чи відбувся діалог (комунікація) емоцій;*
- *чи відбувся діалог цінностей досягнення й цінностей ставлення предметного знання й спілкування;*
- *чи реалізована взаємна зацікавленість у результатах спілкування;*
- *чи відбулися якісні зміни (розвиток) в дидактичній комунікації;*

- чи виявляли (чи всі виявляли) учасники дидактичної комунікації власну суб'єктність;
- які рольові позиції виконували суб'єкти спілкування (найбільша ефективність риторичного діалогу може бути досягнута за умови діалогу "Дорослий" – "Дорослий" із тимчасовою зміною позицій учитель-"Дорослий" – учень-"Дитина" (за необхідності реалізації суб'єкт-об'єктного спілкування) та учитель-"Дитина" – учень-"Дорослий" (за необхідності використання вчителем риторичної норми в мовлення чи застосування прийому вчительської помилки);
- чи відбулася особистісна самореалізація суб'єктів риторичної діяльності).

Ступінь реалізації принципів формування досвіду позитивної педагогічної взаємодії й гармонізувального діалогу та висновок про ефективність / оптимальність спілкування суб'єктів дидактичної комунікації визначає перспективи подальших технологічних дій: реалізація суб'єктного досвіду життєдіяльності та усвідомлення реальності постають підставами для мотивації майбутніх досягнень у дидактичній комунікації, організованій за процедурами риторичної діяльності.

Вище йшлося про розроблені О. Сальниковою модель риторизації навчальних завдань і відповідний алгоритм дій. На підставі висновків лінгвідодактика розроблена технологія риторизації навчальних завдань, технологічна схема якої зображена на рисунку 4.4.5.

Смисл технологічної діяльності полягає в організації й розгортанні риторичної діяльності щодо (1) штучного створення риторичних ситуацій, пов'язаних із предметним змістом традиційного навчального завдання, (2) утворення на їх основі риторичних текстів та (3) обмін ними в реальному чи потенційному риторичному діалозі, унаслідок чого (1) відбувається виконання учнями риторизованого завдання – трансформованого в процесі риторизації традиційного навчального завдання, а (2) школярі засвоюють предметний зміст і виконують навчальні дії через призму смислового наповнення риторичної діяльності [41; 45; 46; 47].



**Рис. 4.4.5. Технологічна схема технології риторизації навчального завдання**

Технологія риторизації шкільного курсу української мови внаслідок збагачення процесу засвоєння учнями аспектів мовної змістової лінії навчальної програми риторичними смислами й риторичними способами діяльності сприяє активному залученню учнів до опанування риторичної теорії й використання її в практиці мовленнєвого спілкування, що позитивно впливає на формування в них риторичних умінь і риторичної компетентності.

#### 4.4.3. Технологія риторизації мовленнєвого розвитку учнів

Відповідно до програми дослідно-експериментального навчання української мови безпосереднє формування риторичних умінь відбувається в процесі опанування учнями мовленнєвої змістової лінії, оскільки вони залучені до практичного засвоєння “риторичного” в мовленнєвій практиці, коли використовують мовні одиниці в активному спілкуванні у комунікативному процесі.

Запровадження риторизації в процесі розвитку мовлення сприяє залученню учнів до опанування риторичної теорії й риторичних способів дій у ході риторичної діяльності, у якій об’єкти засвоєння набувають діяльнісних характеристик: риторична діяльність на уроках розвитку мовлення розгортається навколо смислів риторичної діяльності (школярі засвоюють предметний зміст навчального процесу в ході дидактичної комунікації, яка вибудовується через аспекти предметного змісту). Зауважимо на принциповій позиції: навчальний текст, риторична діяльність і риторичний текст у процесі запровадження технологій риторизації мовленнєвого розвитку виконують ролі *змісту навчальної діяльності та засобів навчальної діяльності* одночасно (рис. 4.4.6).

1. На *етапі проектування* технологічного процесу вчитель-словесник, розглядаючи урок розвитку мовлення в площині риторичних ситуацій, розробляє проект організації дидактичної комунікації щодо опанування учнями предметного змісту в поєднанні аспектів теорії та практики. Наприклад, предметний зміст читання мовчки текстів монологічного характеру в художньому стилі в 5-му кл. (стильові ознаки, типи мовлення, тема тексту, основна думка) учні мають засвоїти в процесі текстосприймальної й аналітичної діяльності паралельно з утворенням власних вторинних риторичних текстів, складання яких пов’язано з ословленням теми й основної думки тексту, із добором відповідних до типу й стилю риторичного тексту мовних засобів. Завдання вчителя полягає в розробленні прийомів поєднання предметного змісту з аспектами власної риторичної діяльності й риторичної

діяльності учнів.

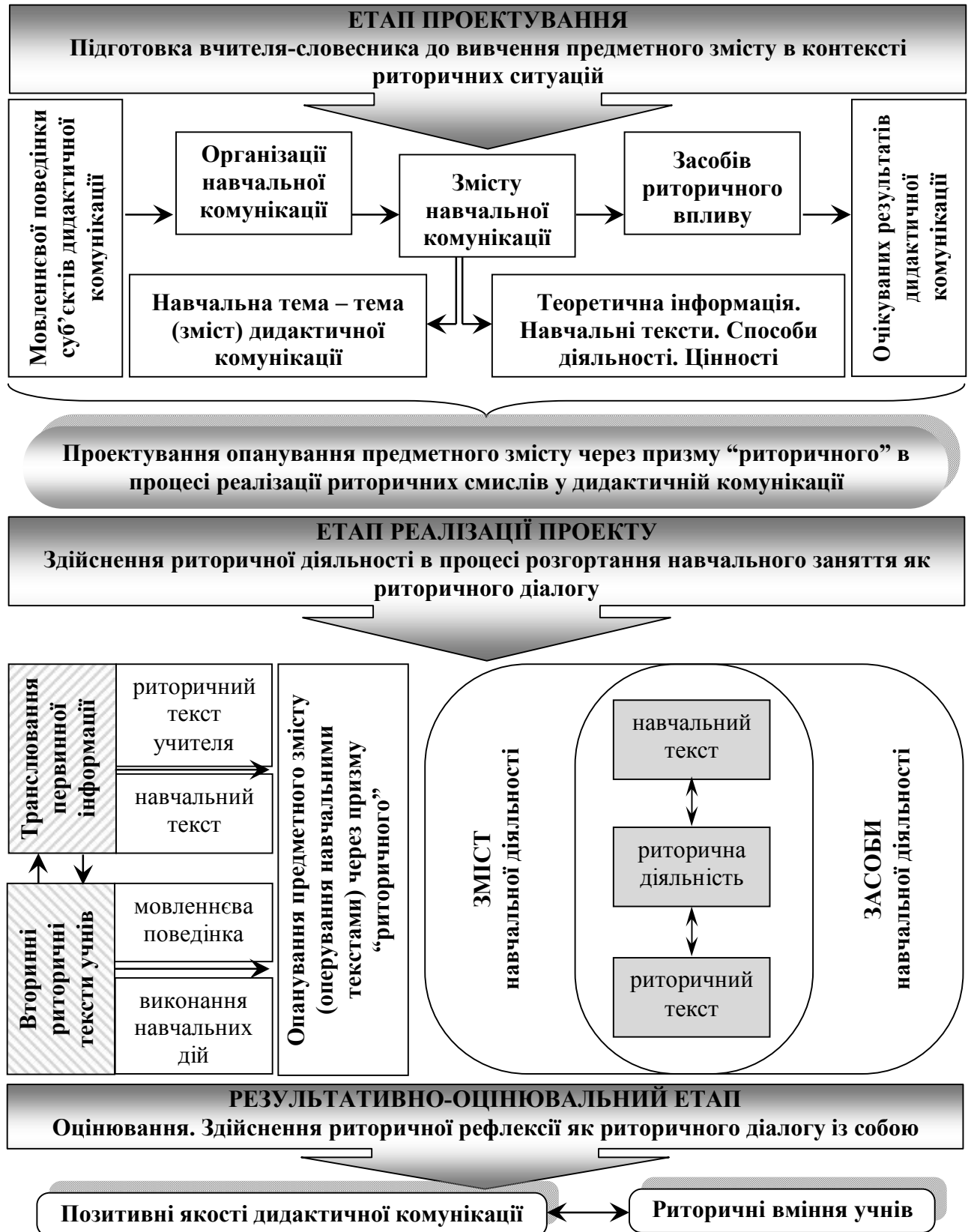


Рис. 4.4.6. Технологічна схема технології риторизації мовленнєвого розвитку учнів

2. На етапі реалізації проекту вчитель-словесник організує риторичний діалог з обміну суб'єктами риторичними текстами, темою яких постає предметний зміст навчальної діяльності, залучаючи учнів до визначення в навчальних текстах суб'єктності, адресності, функційної спрямованості, ситуаційності, комунікативної орієнтованості в процесі реалізації цих ознак у власному мовленні. Наприклад:

- предметний зміст теми “Аудіювання текстів діалогічного й монологічного характеру” (6 кл.) полягає в з'ясуванні й усвідомленні школярами навчального тексту в аспектах теми й основної думки, мовних засобів відповідного типу й стилю мовлення, авторської позиції, жанрових ознак тощо, засвоюючи які, учні виконують аналітичні, критеріально-оцінювальні, проєктивні дії й реалізують у власних риторичних текстах ознаки риторичності;
- предметний зміст теми “Докладний переказ тексту-роздуму дискусійного характеру в публіцистичному стилі” (7 кл.) полягає в з'ясуванні й усвідомленні особливостей первинного тексту в контексті застосування на практиці перетворювальних і продуктивних умінь стосовно складання вторинного тексту; і в процесі підготовчої діяльності, і в процесі написання тексту переказу учні оперують власними риторичними текстами (проміжною ланкою між первинним і вторинним навчальними текстами постають риторичні тексти учнів у риторичному діалозі);
- предметний зміст теми “Діалог. Складання діалогів” (8 кл.) учні опановують у процесі залучення до діалогічної взаємодії всіх суб'єктів риторичної діяльності: аналізуючи й моделюючи риторичну ситуацію створюваного тексту-діалогу, реалізують ознаки риторичної ситуації дидактичної комунікації; проєктуючи суб'єктну авторську позицію учасників створюваного навчального тексту-діалогу, реалізують власну суб'єктність і риторичну рефлексію; проєкт і реалізація у створюваному тексті-діалозі здійснення комунікативних намірів мовців відбувається в дидактичній комунікації, суб'єкти якої залучені в процес ефективного /

*оптимального спілкування.*

3. *Результативно-оцінювальний етап* технології риторизації мовленнєвого розвитку учнів полягає (1) у визначенні внаслідок риторичної рефлексії позитивних якостей дидактичної комунікації як риторичної діяльності (особистісної самореалізації суб'єктів риторичної діяльності; формування досвіду позитивної педагогічної взаємодії; ефективності / оптимальності спілкування), а також (2) у рефлексії й оцінюванні ступеня сформованості в учнів риторичних умінь і вияву їх у процесі розгортання риторичного діалогу на уроці.

На основному етапі реалізації проекту технологічного процесу відбувається розкриття заявленої специфіки технології: учні засвоюють зміст навчальної діяльності через поняття “навчальний текст”, “риторична діяльність”, “риторичний текст”, які одночасно постають засобами навчальної діяльності, становлячи смисл дидактичної комунікації на уроці української мови, що зображено на рисунку 4.4.7.

У процесі реалізації технології риторизації мовленнєвого розвитку учнів урок розвитку мовлення розгортається як *риторичний діалог* – орієнтована на пізнавальні цілі, на засвоєння предметного змісту взаємодія рівних суб'єктів (учитель – учні, учні – учні), охоплених спільною риторичною діяльністю, у ході якої в одному тематичному полі відбувається реальний, “живий” діалог як обмін риторичними текстами.

Риторичний діалог на уроці забезпечується активною *риторичною діяльністю* суб'єктів – спрямованою на інших суб'єктів комунікативною активністю щодо створення, виконання риторичних текстів, у яких цілеспрямовано реалізується потреба людини в рівноправній і рівноцінній взаємодії з іншими людьми. Риторична діяльність у якості *змісту навчання* постає як засвоєння способів спілкування за допомогою риторичних текстів на уроці, а також у виявленні в опрацьовуваних навчальних текстах ознак риторичності – адресності, суб'єктності, прагматичної настанови, рефлексійності тощо. Як *засіб навчання* риторична діяльність забезпечує

### Етап реалізації проекту здійснення риторичної діяльності в процесі розгортання навчального заняття як риторичного діалогу

#### аудіювання

матеріал для слухання, розуміння, аналізу, спостереження, оцінки, створення вторинних текстів	навчальний текст	засіб навчання, розвитку, виховання, впливу засіб виявлення учнями суб'єктності
засвоєння способів спілкування за допомогою риторичних текстів (організації риторичного діалогу)	риторична діяльність	засіб організації риторичного діалогу на уроці
засвоєння способів справляти риторичний вплив за допомогою текстів у риторичному діалозі	риторичний текст	засіб мотивування, стимулювання засіб інтеракції, виявлення суб'єктності, рівня навченості

#### Формування риторичних умінь

(аналітичних, критеріально-оцінювальних, щодо емоційної сфери)

#### читання

матеріал для читання, розуміння, аналізу, спостереження, оцінки, створення вторинних текстів	навчальний текст	засіб навчання, розвитку, виховання, впливу, формування читацького інтересу засіб виявлення учнями суб'єктності
засвоєння способів спілкування за допомогою риторичних текстів (організації риторичного діалогу)	риторична діяльність	засіб організації риторичного діалогу на уроці
засвоєння способів справляти риторичний вплив за допомогою текстів у риторичному діалозі	риторичний текст	засіб мотивування, стимулювання засіб інтеракції, виявлення суб'єктності, рівня навченості

#### Формування риторичних умінь

(аналітичних, критеріально-оцінювальних, щодо емоційно-вольової сфери)

#### говоріння

#### письмо

матеріал для формування й розвитку умінь і навичок діалогічного й монологічного мовлення, пам'яті, самостійності, творчості, життєво необхідних навичок спілкування, опанування мовленнєвих жанрів, мовної та риторичної норми	навчальний текст	засіб навчання, розвитку, виховання, впливу, ціннісного становлення, формування комунікативності засіб виявлення учнями суб'єктності, авторської активності, контактності в спілкуванні
засвоєння способів спілкування за допомогою риторичних текстів (організації риторичного діалогу)	риторична діяльність	засіб організації риторичного діалогу на уроці
засвоєння способів справляти риторичний вплив за допомогою текстів у риторичному діалозі	риторичний текст	засіб мотивування, стимулювання засіб інтеракції, виявлення суб'єктності, рівня навченості

#### Формування риторичних умінь

(аналітичних, критеріально-оцінювальних, перетворювальних, продуктивних, проєктивних, рефлексійних, щодо емоційної, вольової, мотиваційної сфер і міжособистісної взаємодії)

Рис. 4.4.7. Технологічна карта етапу реалізації проекту технології риторизації мовленнєвого розвитку учнів

розгортання уроку розвитку мовлення як риторичного діалогу в атмосфері “живої” комунікативності, співпраці, співтворчості (діалог-навчання, діалог-



виховання, діалог-пропаганда).

*Навчальні тексти* учитель використовує як джерело первинної навчальної інформації стосовно реалізації триєдиної мети уроку, засвоєння учнями визначених програмою вимог до рівня їхньої навченості, як зміст риторичної діяльності (*зміст навчання*) і як *засіб* педагогічного впливу (джерело створення власних риторичних текстів), навчання, розвитку, виховання, ціннісного становлення школярів, стимулювання, мотивування й активізації їхньої роботи. Учні оперують навчальними текстами як об'єктами навчальних дій і взаємодій, джерелом створення вторинних текстів з навчальною метою (*зміст навчання*) і власних риторичних текстів, у яких виявляють суб'єктність, авторську активність, контактність у спілкуванні, прагматичну спрямованість, рефлексійність тощо (*засіб навчання*).

У процесі уроку вчитель-словесник створює й реалізує *риторичні тексти*, ознаками яких постають: 1) вияв авторської позиції й суб'єктності – рис риторичної особистості; 2) спрямування на діалог із навчальним текстом заради сприяння оптимальному засвоєнню його учнями й на підтримання загальної атмосфери діалогічності з метою оптимізації взаємин із школярами та формування в них досвіду позитивної педагогічної взаємодії; 3) функційна спрямованість на педагогічний вплив на учнів, на реалізацію пафосу діловитості, пафосу рішучості, пафосу виховання й на цілеспрямоване формування в школярів риторичних умінь; 4) оперативне реагування на компоненти риторичної ситуації, що склалася в конкретний момент; 5) рефлексійність у сенсі контролю власної риторичної діяльності й управління навчальним процесом.

*Учнівські риторичні тексти* постають переважно як вторинні, і в них вони виявляють (1) власну суб'єктність, авторську позицію стосовно змісту навчання й риторичних ситуацій, що складаються, (2) спрямованість на діалог із навчальним текстом (зі змістовими аспектами навчальної діяльності); (3) адресну спрямованість на інших суб'єктів процесу (на інших учнів за умови взаємонавчання й дидактичної взаємодії; на вчителя з метою особистісного

впливу й демонстрування ступеня навченості); (4) комунікативну орієнтованість (спрямованість на підтримання діалогічної взаємодії); (5) рефлексійні здібності та вміння [41; 45; 46; 47].

Отже, у процесі запровадження технології риторизації мовленнєвого розвитку в школярів, залучених до активної риторичної діяльності, у ході якої власне риторична діяльність, навчальні й риторичні тексти постають у якості змісту навчання та засобів навчання, цілеспрямовано формується комплекс риторичних умінь, перманентне вдосконалення, виявлення й застосування яких приводить до формування в учнів досвіду риторичної діяльності, ефективного й оптимального спілкування та складників риторичної компетентності.

#### **4.4.4. Методика запровадження технологій риторизації**

Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови відповідає соціальним запитам на компетентне володіння сучасною людиною мовленням у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, на культуру діалогу, на спроможність кожної особистості оптимально взаємодіяти в умовах ситуаційної мінливості в професійній сфері й житті громадянського суспільства загалом.

Аналіз сучасних наукових досліджень з філософії, риторики, психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики, нормативної бази шкільної освіти (концепцій, стандартів, програм), сучасних підручників для основної школи дає змогу стверджувати про актуальність розроблюваної проблематики й необхідність створення відповідної методики та обґрунтованої й доцільної її апробації.

Риторична компетентність учнів основної школи постає метою й результатом дослідно-експериментального навчання української мови, у ході якого запровадження технологій риторизації визначено тактичним прийомом як стратегією в площині реалізації риторичного підходу в шкільній мовній освіті. Постає необхідність з'ясування методичних аспектів запровадження технологій риторизації в практиці навчання української мови.

На підставі аналізу довідкових джерел виявлено: лексема “методичний” – послідовний, систематичний, здійснюваний за певним планом – означає наявність відношення до методики як сукупності взаємопов’язаних способів, форм, методів, прийомів доцільного проведення роботи [1, с. 139; 92, с. 692]. Отже, з’ясування методичних аспектів запровадження технологій риторизації передбачає окреслення систематизованої сукупності доцільно обґрунтованих професійних дій учителів-словесників.

Обґрунтування технологічного виміру риторизації проілюстровано детальним методичним описом поетапних дій учителя-словесника в процесі запровадження технологій риторизації різних рівнів, подано приклади опрацювання окремих навчальних тем. Проте варто висвітлити окремі методичні аспекти технологічної діяльності.

Першочерговою умовою ефективності діяльності педагогів постає усвідомлення (1) специфіки шкільної мовної освіти, (2) концептуальних особливостей технологій риторизації та (3) готовність до їх запровадження.

Запровадження технологій риторизації на мета- й макровні потребує використання потенціалу риторики як освітньої технології в гуманітарній сфері [74, с. 149–150] – послідовної реалізації законів риторики в освітній діяльності (наповнення кожного з них педагогічним змістом):

- усвідомлення власної діяльності й потенцій навчального предмету як засобів формування соціально-значущих якостей і компетентностей учнів (*концептуальний закон*);
- моделювання спілкування з школярами як із універсальною аудиторією, проте ставлення до учнів у процесі педагогічного спілкування як до цільової аудиторії, що дає змогу здійснювати як диференційоване, так і індивідуалізоване навчання й виховання (*закон моделювання аудиторії*);
- розроблення стратегії педагогічного спілкування й дидактичної комунікації на підставі проблемного та проектного підходів – проблемних ситуацій і проектів їх розв’язання (*стратегічний закон*);
- проектування для цільової аудиторії конкретної аргументації й конкретних

засобів впливу задля переконання, зацікавлення, мотивування, спонування до роздумів і обговорення, створення творчої атмосфери (*тактичний закон*);

- готовності до перманентної рефлексії власного педагогічного й ораторського мовлення, яка ґрунтується на оптимальному співвідношенні ортологічної й риторичної норм (*закон словесної творчості*);
- побудови педагогічного спілкування й дидактичної комунікації на діалоговій основі, на суб'єкт-суб'єктному ґрунті, що забезпечує оптимальну мовленнєву взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу (*стратегічний закон ефективного спілкування*);
- організації в процесі спілкування з дітьми рефлексійної взаємодії в широкому сенсі – постійного суб'єктного “відстеження” ефективності системи впливів і взаємовпливів як основи її оптимізації (*системно-аналітичний закон*).

Запровадження технологій риторизації на модульно-локальному рівні передбачає риторизацію шкільного курсу української мови та риторизацію мовленнєвого розвитку учнів. Зважаючи на загальноосвітній, загальнокультурний, заглиблювальний зміст технологій риторизації, учитель-словесник має керуватися у своїй діяльності *усвідомленням*: технології риторизації (1) можуть бути запроваджені на будь-якому аспектному уроці української мови та будь-якому уроці розвитку мовлення, адже придатні для будь-якого навчального змісту без обмежень, і (2) виходять за конкретно-предметні межі, позаяк спрямовані на формування стратегічних особистісних якостей учнів – риторичних умінь і риторичної компетентності.

Оскільки технології риторизації передбачають обов'язкову реалізацію риторичних смислів, кожний урок у ході їх запровадження варто розглядати в контексті компонентів риторичної ситуації: тема уроку має реально стати темою дидактичної комунікації, а в процесі засвоєння об'єктів вивчення (теорій, явищ, законів, правил на рівнях звука, слова, речення, тексту й способів навчальних дій і процедур) самі об'єкти мають бути предметами спілкування в

межах риторичного діалогу. Це означає, що перебіг дидактичної комунікації включатиме (1) “ословлення” всіма суб’єктами спільної діяльності кожної навчальної дії, (2) “омомлення” суб’єктами в риторичних текстах на вимогу реалізації потенційної діалогічності навчальних текстів власних вражень від своїх дій і сприйнятих завершених висловлювань, (3) обговорення спільних рішень і дій по відношенню до об’єктів вивчення й до характеру предметної взаємодії, яка за таких умов переростає в реальне комунікативне співробітництво, (4) практичне розмірковування (дискурс) стосовно навчальних дій і взаємодій і подекуди філософствування в разі звернення до морально-етичної, соціокультурної, ціннісноорієнтованої проблематики чи переконання співрозмовника, (5) риторичну (відкриту) аргументацію з метою зміни свідомості аудиторії за допомогою переконання, (6) формулювання на підставі реалізації принципу Іншодомінантності (підрозділ 4.5.) розсудливих аргументів, узгодження власного мовлення з узагальненим портретом аудиторії, (7) активне формулювання й висловлення ціннісно-оцінювальних суджень (думок) на підставі суб’єктного досвіду життєдіяльності з метою трансляції власної суб’єктності як вияву індивідуальності, впливу на інших, рефлексії як риторичного діалогу із собою.

На етапі проектування технологічного процесу від мовленнєвої поведінки суб’єктів дидактичної комунікації до очікуваних результатів взаємодії вчитель як мовленнєва особистість обов’язково має керуватися вимогами до організації власного мовлення відповідно до категорій риторики, приділяючи особливу увагу риторичному логосу.

На етапі реалізації проекту риторичної комунікації на уроці української мови, зважаючи на умови ефективності процесу, варто організовувати педагогічну діяльність за законами сучасної риторики [46], пам’ятаючи, що смисл закону гармонізувального діалогу відповідає суб’єкт-суб’єктному принципіві педагогічного спілкування, що було обґрунтовано вище. У процесі обміну риторичними текстами на уроці вчитель має докладати зусиль щодо реалізації себе як риторичної особистості, здійснюючи комплексний вплив на

учнів (уплив-інформування, уплив-стимулювання) й одночасно плекаючи риторичну особистість школярів, стимулюючи їх упливати за допомогою мовлення на інших суб'єктів інформаційно, емоційно, предметно.

Запроваджуючи технологію мовленнєвого розвитку учнів, учитель повинен пам'ятати, що саме ця технологія має безпосередній “вихід” на доцільне формування риторичних умінь, що має бути відображено в меті уроку. У процесі реалізації проекту технологічної діяльності необхідно зважати на два принципові аспекти, відображені на рисунках 4.4.6, 4.4.7: 1) ролі змісту навчальної діяльності та засобів навчальної діяльності одночасно виконують навчальний текст, риторична діяльність і риторичний текст; 2) на уроках розвитку мовлення різні види мовленнєвої діяльності використовуються комплексно, взаємно доповнюючи один одного. Отже, якщо навчальним змістом постає, наприклад, аудіювання, а метою уроку визначено формування в учнів відповідних риторичних умінь (додаток Г): уважно ставитися до почутого; сприймати усні висловлювання різних стилів і типів мовлення; розрізняти й знаходити спільне в різних висловлюваннях; робити висновок про реалізацію комунікативного завдання (наміру); оцінювати текст із погляду його змісту, форми задуму, мовного оформлення тощо), – то первинний навчальний текст відіграватиме роль змісту аудіювання, а вторинні навчальні тексти, створені учнями письмово (письмо) чи усно (внутрішнє мовлення) й виголошені на уроці (читання або говоріння), – засобами навчання; одночасно ознаки риторичності в навчальному тексті варто розглядати як риторичний текст – зміст навчання, а риторичні тексти суб'єктів дидактичної комунікації слугуватимуть засобами навчання.

Як мікротехнології на рівні розв'язання вузьких оперативних завдань на ґрунті взаємодії суб'єктів педагогічного процесу застосовується технологія риторизації навчальних завдань (підрозділ 3.3.3; рис. 4.4.5). Виокремлюємо принаймні дві її *слабкі сторони*: 1) складність для вчителя в проектуванні технологічної діяльності, оскільки традиційні навчальні завдання (відредагувати, скласти схему, вставити пропущені мовні одиниці, виконати

певний вид мовного розбору тощо) необхідно “перевести” в площину цікавих і повчальних для учнів життєвих і риторичних ситуацій; 2) потребу витрати певної кількості часу на уроці. Проте безумовними вважаємо *переваги* цієї технології риторизації: вона (1) дає змогу актуалізувати суб’єктний досвід життєдіяльності школярів, (2) сприяє виявленню ними суб’єктності, індивідуальності, (3) стимулює до активних висловлювань, до виявлення мовленнєвої поведінки, (4) мотивує до формулювання ціннісно-оцінювальних суджень тощо. Отже, нейтралізувати вади технології риторизації навчальних завдань мотивованому на реалізацію риторичного аспекту української мови вчителю-словеснику допоможе професійна творчість і педагогічна майстерність, і він зможе проектувати й здійснювати технологічну діяльність, спрямовану на організацію й підтримання риторичного діалогу на уроці, а також на досягнення риторичних результатів навчального процесу.

#### **4.5. Трансформація та модернізація сучасного уроку української мови в контексті технологій риторизації**

Проблематика уроку як основної форми організації навчання в школі завжди перебувала в центрі уваги вчених і педагогів-практиків (Е. Азімова, Л. Антонової, О. Біляєва, В. Бондаря, Н. Голуб, С. Гончаренка, Л. Горобець, О. Горошкіної, В. Загородної, І. Зязюна, Н. Іпполітової, С. Карамана, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, А. Курінної, З. Курцевої, І. Кучеренко, О. Кучерук, Т. Ладиженської, Г. Михайловської, А. Михальської, С. Мінєєвої, А. Нікітіної, В. Оконя, Т. Окуневич, С. Омельчука, Е. Палихати, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Радугіна, О. Савченко, В. Серікова, Н. Сивкової, Т. Симоненко, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, В. Федоренка, Г. Шелехової, А. Щукіна, І. Якиманської, М. Ярмаченка та ін.), адже попри перманентну критику з боку фахівців різних рівнів класно-урочної системи не підлягає сумнівам висновок: *у процесі уроку відбувається реалізація педагогічних (навчальних, розвивальних, виховних) цілей.*

В умовах реформування системи освіти в Україні в цілому й педагогічних

систем зокрема постає вимога трансформації й модернізації сучасного уроку передовсім у контексті оптимізації й компетентнісної спрямованості.

Під оптимізацією сучасного уроку української мови, який, на переконання М. Пентилюк, постає як плід майстерності й творчості вчителя-словесника, його професійності, ґрунтовних знань рідної мови, літератури, історії, мовознавства, народознавства, його патріотизму [68, с. 129], розуміємо надання йому оптимальних, найбільш сприятливих властивостей, співвідношень [9, с. 851], таких, які найбільше відповідають певним умовам, вимогам, які є найкращими з можливих. Відповідно на педагога покладено завдання трансформації й модернізації сучасного уроку української мови, виконання якого безпосередньо залежить не лише від його особистісних і фахових спроможностей і компетентностей, а значною мірою й від методик і технологій, які вчитель-словесник запроваджує у своїй професійній діяльності.

Особливості уроків української мови в системі дослідно-експериментального навчання зумовлені специфікою запроваджуваних технологій риторизації, які пов'язані з практичною реалізацією риторичного аспекту української мови, із поступовим, перманентним, цілеспрямованим “входження” риторики й риторичного в процес навчання, тому ґрунтуються на досвіді навчання риторики в закладах середньої освіти.

Аналіз фахових джерел (Л. Антонова [3], І. Калмикова [28], Н. Саранді [86], М. Степанюк [93], В. Федоренко [105], Д. Федорос [106]) засвідчив, що в процесі навчання риторики учні, залучені на уроках до активної діалогічної й інтерактивної взаємодії, засвоюють елементи еристики, особливості риторичного мовлення, техніку ораторського виступу, вимоги до особистості оратора, відомості з історії риторики тощо. Л. Горобець пропонує в моделюванні сучасного уроку риторики враховувати обов'язкові елементи: риторичний тренінг (мовленнєві розминки, мовленнєву гімнастику), роботу з епіграфом, що виражає основну думку й інтенцію уроку, виконання комунікативно-мовленнєвих вправ і риторичних та імпровізаційних задач, риторичний аналіз тексту, рефлексію [43, с. 72–75]. Зазначимо, автори



проаналізованих праць здебільшого зосереджують увагу на змістових аспектах уроків риторики і методах навчання риторики.

Детальніше специфіку уроків риторики висвітлено в посібнику “Навчання спілкуванню: методика шкільної риторики” [61]. Проте у світлі актуального стану розвитку сучасної української лінгводидактики оцінюємо її критично:

- типологія уроків за основним дидактичним завданням: уроки пояснення нового матеріалу, уроки закріплення, уроки повторення, уроки повторення на рівні узагальнення й систематизації, уроки контролю вивченого, уроки комбінованого типу;
- акцент на уроках різних типів на формування риторичних умінь і навичок;
- незвичайні форми проведення уроків, найменування яких віддзеркалюють: найменування мовленнєвих жанрів (урок-лекція, урок-доповідь, урок-дискусія); мовленнєві форми спілкування, упізнавані за назвами телевізійних передач (урок – КВК, урок – “Що? Де? Коли?”); чинні в професійних колах форми спілкування (урок-вистава, урок-свято, урок – літературна кав’ярня, урок – літературна редакція).

Найбільш ґрунтовними вважаємо напрацювання В. Федоренка, який запропонував орієнтовну партитуру уроку риторики: *I* – організаційна частина; *II* – риторичний підручник (визначення актуальності, мети, завдань теми; актуалізація опорних знань; визначення навчальної проблеми; лекційний виклад матеріалу з елементами бесіди); *III* – риторичний практикум (рольові ігри, круглі столи, дискусії, конкурси, тренінги, творчі завдання, вправління у виразному читанні); риторичний цитатник; риторичний порадижник; риторичні цікавинки; риторичні сміховинки; *IV* – риторична панорама (розминка для мовленнєвого апарату; закріплення й контроль рівня сформованості знань, умінь і навичок); *V* – підбиття підсумків уроку; визначення домашнього завдання та коментар щодо його виконання [105].

Виявлені в проаналізованому матеріалі особливості сучасних уроків риторики частково використані в дослідно-експериментальному навчанні. Проте архітектоніка уроків української мови в процесі формування риторичної

компетентності учнів основної школи вироблена відповідно до надбань сучасної української лінгводидактики, що висвітлені в працях Н. Голуб [14; 15], І. Кучеренко [36], Л. Мамчур [40], Т. Окуневич [69], С. Омельчука [63], М. Пентилюк [68; 69], матеріалах круглого столу “Урок української мови в системі компетентнісної освіти” [100] тощо, із урахуванням певних відмінностей, зумовлених авторською позицією:

- 1) невід’ємні *структурні компоненти кожного уроку* – “*комунікативна атака*”, актуалізація чуттєвого досвіду учнів (за необхідності актуалізація опорних знань і вмінь, завдання якої, зокрема, можуть збігатися з функцією перевірки домашнього завдання), цілетворення (цілевизначення, цілеспрямованість, цілереалізація), мотивація навчальної діяльності, підбиття підсумків, контроль і корекція навчальної діяльності учнів і її результатів, рефлексія;
  - 2) *ключові дієслова й сполучення слів у триєдиній меті уроку*: “*формувати*” (уявлення, знання, уміння, навички, зокрема й обов’язково риторичні), “*удосконалювати*” (не “*розвивати*”), “*оцінювати*”, “*навчити*”, “*повторити*”, “*забезпечити засвоєння*”, “*закріпити*”, “*поглибити*”, “*узагальнити*”, “*систематизувати*”, “*сприяти формуванню (досвіду)*” тощо – навчальна мета; “*розвивати*”, “*забезпечити розвиток*”, “*сприяти розвитку*” в сенсі складників біологічного й психологічного рівнів особистості учнів – розвивальна мета; “*виховувати*”, “*прищеплювати цінності*”, “*сприяти*” (усвідомленню, самовдосконаленню) тощо – виховна мета;
- зауважимо на принциповій позиції: мовлення розглядаємо як психічний процес, який підлягає розвитку, тому все, що стосується мовлення й мовленнєвої діяльності, зараховуємо до об’єктів, що складають мету розвитку (окрім елементів, що зараховуємо до конкретних умінь у мовленнєвій діяльності, які вважаємо об’єктами навчання на уроках розвитку мовлення; наприклад, *уміння складати анотацію* зараховуємо до навчальної мети);
- 3) *типологія уроків за дидактичною метою* з урахуванням сталого розподілу

на аспектні уроки (урок засвоєння нових знань; урок формування умінь і навичок; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок; урок контролю навчальних досягнень; урок аналізу й корекції навчальних досягнень) й уроки розвитку мовлення (урок сприймання чужого мовлення (аудіювання або читання); урок створення вторинного тексту (анотації, відгуку, конспекту, переказу, реферату, рецензії); урок створення власних висловлювань – усних і писемних, монологічних і діалогічних із деталізацією; урок контролю сформованості комунікативних умінь; урок аналізу й корекції комунікативних умінь);

4) розрізнення типу уроку й *виду уроку* за умови його нетрадиційної (нестандартної) організації – урок-казка, урок-дискусія, урок-екскурсія, урок – ділова гра тощо;

5) специфічні особливості уроку української мови в контексті запровадження технологій риторизації:

- урок української мови розглядаємо як сукупність комунікативних задач, тому ведемо мову про *перебіг розв'язання комунікативних задач*;
- етап “Організація класу” (“Організація навчальної діяльності учнів” або “Організаційний момент” за І. Кучеренко), завдання якого – “забезпечити позитивний психологічний мікроклімат освітньої взаємодії учасників педагогічного процесу і сприятливу зовнішню обстановку в класі, ... передбачити і реалізувати взаємне вітання, визначити присутніх, оцінити їх зовнішній вигляд, фізичний стан і внутрішній емоційний настрій, визначити готовність класного колективу до уроку, організувати увагу” [36, с. 136–137], розглядаємо як необхідний елемент організаційної педагогічної діяльності вчителя, а не етап уроку, оскільки він не має смислового й змістового навантаження майбутньої навчальної діяльності; отже, початковим на будь-якому уроці української мови визначаємо етап “комунікативної атаки”;

- у процесі цілетворення ключові слова “формувати”, “розвивати”, “виховувати” вживаємо виключно в контексті окреслених вище особливостей взаємодії навчання, розвитку й виховання в процесі шкільної мовної освіти (підрозділ 2.2.1);
- уважаємо за недоцільне виокремлювати урок повторення, оскільки його функції суттєво не відрізняються від завдань узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок на виконання дидактичного принципу системності;
- наслідуючи В. Оконя, який розробив чотири шляхи освіти – (1) засвоєння учнями знань у готовому вигляді; (2) самостійне оволодіння учнями новими знаннями в процесі розв’язання навчальних проблем; (3) розвиток оперативної діяльності в процесі вироблення вмінь; (4) формування почуттів і поведінки молоді, залученої в емоційні процеси в ході навчання, – цілком погоджуємося з висновками дидактика (основа авторської моделі – “гармонійне сполучення чотирьох категорій навчання, які сприяють виникненню різноманітних взаємних зв’язків між учителем та учнями в процесі реалізації будь-якого навчального процесу” [62, с. 335]) і визначаємо однією з базисних особливостей уроку української мови в дослідно-експериментальному навчанні *дотримання вимоги гармонійного поєднання інформативності* [9, с. 403], *проблемності, оперативності* (від “оперативний” у 4-му зн. [9, с. 845]), *унаочненої емоційності*;
- виходячи зі специфіки запроваджуваних технологій риторизації, кожний урок української мови в процесі дослідно-експериментального навчання незалежно від типу й виду розглядаємо як *урок-діалог*.

**Комунікативну задачу** визначають: О. Леонтєв – як результат орієнтування в проблемній ситуації, метою якої постає вплив на партнерів по спілкуванню [39, с. 165], В. Кан-Калик і Г. Ковальов у контексті педагогічного спілкування – як проблемну комунікативну ситуацію, розв’язання якої необхідне для забезпечення ефективних методів педагогічного впливу [29,

с. 12], а І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов – як педагогічну задачу, перекладену на мову комунікації [65, с. 491]. Отже, на думку вчених, первинною в педагогічному процесі постає педагогічна задача, а комунікативна задача функціює як похідна від педагогічної, як своєрідне тло, маючи допоміжний, інструментальний характер. Проте відповідно до специфіки технологій риторизації капітальну функцію виконує сама дидактична комунікація, тема (зміст) якої постає навчальною темою (навчальним змістом), навчальне заняття постає як риторичний діалог (взаємний обмін суб'єктами риторичними текстами), а смислові поля змісту навчальної діяльності й засобів навчальної діяльності перетинаються аж до ототожнення (у процесі мовленнєвого розвитку школярів) – саме тому в дослідно-експериментальному навчанні ми говоримо про комунікативну задачу як феномен процесу навчання, а не педагогічного спілкування, розглядаючи урок української мови як *перебіг розв'язання комунікативних задач*.

За В. Кан-Каликом і Г. Ковальовим, етап організації безпосереднього спілкування з класом в момент початкової взаємодії з ним, яку вчені назвали “комунікативною атакою”, посідає другу сходинку в моделі від моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією до аналізу здійсненої системи спілкування [29]. Отже, “*комунікативна атака*” постає першим етапом уроку, виконуючи функцію завоювання вчителем ініціативи й комунікативної переваги на уроці як засобу оптимізації управління пізнавальною діяльністю учнів і ґрунтуючись на швидкості й оперативності комунікативних дій і реакцій педагога.

Виокремлюємо ознаки й особливості “комунікативної атаки”:

- оперативна організація початкового контакту з класом;
- оперативний перехід від організаційних процедур (вітання тощо) до ділового й особистісного спілкування;
- недопущення виникнення проміжних зон між організаційними та змістовими аспектами початку взаємодії;
- оперативне досягнення соціально-психологічної єдності з класом,

- формування почуття “ми”;
- уведення особистісних аспектів у взаємодії з дітьми;
  - подолання стереотипних загальних і ситуаційних негативних установок щодо учнів;
  - організація цілісного контакту з усім класом;
  - формулювання завдань і запитань, які в початковий момент взаємодії здатні мобілізувати учнів;
  - скорочення кількості заборонних педагогічних вимог і розширення позитивно-орієнтувальних педагогічних вимог;
  - реалізація мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії;
  - формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності та відкриття шляхів їх досягнення;
  - прояв розуміння ситуаційного внутрішнього налаштування учнів і його урахування;
  - формування в учнів потреби взаємодії з учителем;
  - адаптація загального стилю спілкування до конкретних умов комунікації (усвідомлення вчителем власного стилю спілкування з учнями → мисленнєве відновлення попереднього досвіду спілкування з учнями певного класу → уточнення стилю спілкування в нових умовах діяльності, виходячи із ситуації в класі й конкретних педагогічних задач).

У дослідно-експериментальному навчанні використовуємо на уроках української мови такі різновиди “комунікативної атаки”: 1) прийоми задати темп навчальній роботі; 2) несподіваний емоційний пресинг; 3) прийоми здивування й зацікавлення; 4) експрес-тест; 5) прийоми здивування власним умінням; 6) вияв оригінальності; 7) пауза з активною внутрішньою вимогою уваги до себе; 8) рухові та знакові сигнали; 9) прийом запитань (нестандартних, несподіваних, “розумних”, що підвищують мотивацію, провокаційних, шокуючих, із метою контролю взаємодії, оцінювальних, запитань-сценаріїв, запитань-місточків, запитань-фільтрів).

“Комунікативна атака” як етап уроку дає змогу вчителю-словеснику

(1) логічно й органічно поєднувати її з іншими етапами (актуалізацією чуттєвого досвіду учнів, мотивацією навчальної діяльності, цільовизначенням, рефлексією), (2) здійснювати виявлення й окультурення суб'єктного досвіду життєдіяльності школярів, (3) організовувати дидактичну комунікацію на суб'єкт-суб'єктному ґрунті, (4) використовувати специфічні методи навчання (метод риторичних вправ, ситуаційний метод, риторичні ігри, метод імпровізаційних завдань, інтерактивний метод) і форми роботи (опрацьовувати афоризми, вислови відомих людей, мовні цікавинки [104], проводити вправи з постановки голосу й мовлення [27]), (5) організовувати процес засвоєння мовленнєвих жанрів, (6) реалізовувати жанри педагогічного мовлення [19, с. 347–348] (аналіз роботи, утішання, доручення, зауваження, подяка, пояснення тощо), (7) організовувати подальший перебіг розв'язання комунікативних задач і їх об'єднання в урок-діалог.

В. Сухомлинський висловлював думку, що ознаками уроку в школі в сенсі внутрішніх смислів мають бути доброзичливість, взаємна довіра та духовна спільність [95], що стало підставою для розроблення в педагогіці теорії та методики організації *уроку-діалогу*, який має характеристики (рівність особистісних позицій учителя та учнів у процесі навчання; наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між учителем та учнями; високий рівень мотивації учнів і забезпечення успіху в навчанні; оптимальне співвідношення між свободою учня у виборі змісту, методів навчання й педагогічним керівництвом з боку вчителя; позитивне, творче самопочуття вчителя й учнів під час роботи на уроці [67, с. 145]), суголосні з концептуальними параметрами особистісно орієнтованого підходу та особливостями діалогічного (суб'єкт-суб'єктного) педагогічного спілкування.

У підручнику “Педагогічна майстерність” обґрунтовано “кріплення” *уроку-діалогу* (ставлення вчителя до свого предмету як до засобу розвитку особистості учня, а не сукупності інформації; розроблення вчителем комунікативного забезпечення уроку – комунікативних задач і засобів емоційного впливу на учнів; виражене особистісне спрямування уроку –

спрямування на виявлення учнями індивідуальності та персоналізації навчальних досягнень; спрямування вчителя на себе як керівника пізнавальною діяльністю учнів) і *практичні поради стосовно побудови уроку-діалогу* [67], які ми співвідносимо з окремими параметрами дослідно-експериментального навчання української мови (табл. 4.5.1).

Таблиця 4.5.1.

**Побудова уроку-діалогу в контексті  
дослідно-експериментального навчання української мови**

Вимоги стосовно побудови уроку-діалогу	Концептуальні положення сучасної риторики	Принципи шкільної риторики	Параметри технологій риторизації
Активний зоровий контакт у процесі діалогу	<i>закон</i> гармонізувального діалогу <i>закон</i> емоційності <i>відчуття</i> аудиторії <i>контакт</i> зоровий і слуховий	<i>принцип</i> “живої” комунікативності <i>принцип</i> активного сприймання	Спільна <i>риторична діяльність</i> суб’єктів навчання в <i>гармонізувальному риторичному діалозі</i> з обміну <i>риторичними текстами</i> в актуальних <i>риторичних ситуаціях</i> , спрямованому на взаємний вплив, співробітництво, співдружність, співтворчість, <i>формування досвіду позитивної педагогічної взаємодії, оптимальне спілкування</i>
Уважність учителя до учнів і зацікавленість у спілкуванні з ними (слухати не відповідь, а учня)	<i>закон</i> гармонізувального діалогу <i>закон</i> емоційності <i>закон</i> задоволення <i>відчуття</i> аудиторії <i>контакт</i> зоровий і слуховий	<i>принцип</i> антропоцентричності <i>принцип</i> активного сприймання <i>принцип</i> позитивної педагогічної взаємодії	
Використання різних форм реакцій на відповіді учнів, які заохочували б їх до подальшого спілкування:	<i>закон</i> гармонізувального діалогу <i>закон</i> просування й орієнтації адресата <i>закон</i> задоволення	<i>принцип</i> позитивної педагогічної взаємодії <i>принцип</i> розвивального впливу <i>принцип</i> евристичності <i>принцип</i> новизни	

- 1) реакція заохочення, схвалення (“*Молодець! Мені подобається твоя думка*”; “*Ти був уважний і точно відмітив, що...*”; “*Добре! Важко не погодитися з твоїми висновками*”; “*Так, ти наблизився до розв’язання завдання*”; “*Так, твоя думка цікава, але хотілося б більше глибини*”);
- 2) реакція створення установки на подальшу активність (“*Поміркуй іще, і ми отримаємо цікаве розв’язання*”; “*Слід іще трішки поміркувати: ти на шляху до правильної відповіді*”; “*Зосередься, не поспішай, зверни увагу на ..., можливо, це тобі допоможе*”; “*Хід думок цікавий, але аргументи непереконливі. Поміркуй іще*”);
- 3) реакція уточнення відповіді (“*Чи правильно я тебе зрозумів, що ...?*”; “*Чи є ще в когось думки з приводу сказаного?*”; “*Хто може запропонувати інший шлях розв’язання?*”; “*Чи вважаєш ти свою відповідь вичерпною?*”);
- 4) реакція невдоволення й стимулювання подальших зусиль (“*Не зовсім зрозумів твою думку. Поясни*”; “*Твої висновки не переконують. Можливо, потрібні інші приклади*”; “*Хотілося б більш аргументованого обґрунтування*”; “*Намір твій зрозумілий, та цього недостатньо. Поміркуймо разом!*”).



Серед розроблених О. Радугіним дидактичних принципів діяльнісної педагогіки нам особливо імпонує *принцип Іншодомінантності*, смисл якого автор позиціонує так:

- якщо людина всією своєю сутністю зобов'язана іншій людині, то й мотивація всіх діянь людини має бути спрямована на Іншого;
- основа формування істинно гармонійних взаємин між людьми – у розвитку світлого погляду на людину, у світлому прочитанні її намірів;
- морально-випереджувальна довіра до Іншого, передбачення людської гідності Іншого;
- готовність учитися в Іншого, виходячи з правила, що будь-яке вивчення іншого автора приводить до утвердження власного авторського начала;
- утвердження ідеї й практичного правила: для Іншого я не байдужий, тому мені не байдужий Інший [70].

Принцип Іншодомінантності відповідає концептуальним положення сучасної риторики, і спостереження за перебігом дослідно-експериментального навчання засвідчили ефективність його реалізації в процесі запровадження технологій риторизації на уроках української мови за умов (1) цілковитого перманентного дотримання заявлених ідей учителем-словесником, (2) суб'єктного усвідомлення учнями його сутності, (3) уникання педагогом непродуктивних стилів педагогічного спілкування (додаток Ж).

Отже, у процесі запровадження інноваційних технологій риторизації із метою формування риторичної компетентності учнів основної школи відбувається трансформація та модернізація сучасного уроку української мови, який, акумулюючи в собі надбання в риторичній освіті й ґрунтуючись на здобутках сучасної української лінгводидактики, зазнає позитивних змін від переорієнтування сталих структурних складників і введення до макроструктури нових компонентів до переосмислення внутрішніх смислових основ, що доведено в ході дослідно-експериментального навчання.

#### **Висновки до розділу 4**

Технологія риторизації як лінгводидактична категорія – педагогічна технологія поступового, перманентного, цілеспрямованого “входження” риторики й риторичного в навчання української мови на модульно-локальному рівні й рівні мікротехнологій. Першочерговою умовою її ефективного запровадження в шкільній мовній освіті є риторична (спеціальна) підготовка вчителя-словесника, яка постає запорукою формування й виявлення комунікативних і риторичних здібностей і якостей педагога як риторичної особистості.

Увесь процес запровадження технологій риторизації варто розглядати через призму комунікативної й риторичної діяльності, комунікативних і риторичних ситуацій. Це стосується зокрема й поетапного коригування вчителем-словесником власної діяльності та діяльності учнів.

Процес формування риторичної компетентності виявився ефективним за умов здійснення дослідно-експериментального навчання української мови на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного, технологічного й риторичного підходів; організації навчального процесу з дотриманням загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів, а також специфічних принципів шкільної риторики; інтеграції в дидактичному процесі традиційних методів і елементів кооперативного навчання (інтерактивного методу й форм навчання); розроблення системи риторичних і ситуаційних вправ на текстовій і діалогічній основі; перманентної реалізації риторизації (шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів і навчальних завдань) у контексті запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті.

Програмою дослідно-експериментальній навчання української мови передбачено поетапне формування риторичних умінь – запоруки набуття риторичної компетентності – у процесі інтеграції методологічних підходів, принципів риторичного підходу в шкільній мовній освіті, традиційних,

інтерактивного й специфічних методів навчання, дотримуючись окреслених психолого-педагогічних умов.

Дидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми навчання) у процесі реалізації програми дослідно-експериментального навчання української мови передбачено використовувати з поступовим ускладненням комунікативного й риторичного наповнення змісту навчання з урахуванням вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів, а також рівня їхньої навченості.

Під впливом процесів риторизації як педагогічної інновації відбувається трансформація та модернізація сучасного уроку української мови від проектування до реалізації, відповідно до логіки її запровадження змінюються архітектоніка, макроструктура та його внутрішнє смислове наповнення.

Технології риторизації спрямовані на підвищення якості засвоєння учнями предметного змісту навчальної діяльності лише опосередковано, проте вони позитивно впливають на перебіг процесу навчання, сприяючи підвищенню якості дидактичної комунікації й педагогічного спілкування суб'єктів діяльності, оптимізують їхні взаємини й безпосередньо впливають на формування в них досвіду позитивної педагогічної взаємодії, що є однією з цілей і проміжним результатом особистісно орієнтованого навчання української мови. Однак технології риторизації як тактичні прийоми процесу запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті безпосередньо спрямовані на формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів – і в цьому їхнє призначення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аннушкин В. И. Риторика: экспресс-курс: учеб. пособ. М.: Флинта; Наука, 2011. 224 с.
3. Антонова Л. Г. Школьная риторика: материалы к урокам [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iro.yar.ru:8101/resource/distant/russian\\_language/praktik/r13.htm](http://www.iro.yar.ru:8101/resource/distant/russian_language/praktik/r13.htm) (дата звернення: 10.04.2012).
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Березина Е. А. Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/508214/> (дата звернення: 29.03.2012).
6. Бобылев Б. Г. Практикум по риторике: метод. пособ. Орел: ОрелГТУ, 2002. 68 с.
7. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. 96 с.
8. Бушев А. Б. Риторизация образования и гражданское общество: доклад [Электронный ресурс]. URL: [www.humanities.edu.ru/db/msg/45801](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/45801) (дата звернення: 19.04.2010).
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
10. Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. 480 с.
11. Волков А. А. Риторика [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.socio.msu.ru/libary> (дата звернення: 29.09.2009).
12. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т імені

- Г. С. Сковороди. Луганськ, 2006. 46 с.
13. Глазкова І. Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 65–68.
  14. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 2–6.
  15. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи (виступ на засіданні круглого столу з проблем методів навчання української мови). *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 2–6.
  16. Голуб Н. Методом щоденних вправ: практичні аспекти риторизації вивчення української мови та літератури в школі. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 42–52.
  17. Голуб Н. Система вправ з риторики. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 2–9.
  18. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.
  19. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
  20. Гончаренко Т. Л. Стан готовності вчителів до проектування навчального процесу з фізики. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 34. Ч. 1. С.154–163.
  21. Далецкий Ч. Б. Риторизация гуманизма на Европейском образовательном пространстве [Электронный ресурс]. URL: [www.mierpl.ru/school\\_leaver/directory/](http://www.mierpl.ru/school_leaver/directory/) (дата звернення: 03.02.2011).
  22. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

23. Дишлюк Ю. М. Формування ораторських умінь в учнів 5–8 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2002. 21 с.
24. Дмитриев А. Е. Моделирование и реализация технологий формирования готовности учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности: монография. М.: Прометей, 2012. 294 с.
25. Дьяченко М. И., Кандыбович В. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск: Изд-во Университетское, 1985. 208 с.
26. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
27. Єлісовенко Ю. Ораторське мистецтво: постановка голосу й мовлення: навч. посіб. / за ред. В. В. Різуна. К.: Атіка, 2008. 204 с.
28. Калмыкова И. Р. Программы школьного курса риторики [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iro.yar.ru/resource/distant/russian\\_language/program/slov/rt7.htm](http://www.iro.yar.ru/resource/distant/russian_language/program/slov/rt7.htm) (дата звернення: 23.05.2009).
29. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9–16.
30. Кафедра риторики и риторизации “Гимназии № 10” (“СОШ №149”) г. Перми [Электронный ресурс]. URL: [rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm](http://rhetoric-school.narod.ru/Perm-gim-10.htm) (дата звернення: 09.12.2012).
31. Кондрашова Л. В. Високим інтелектом і майстерністю. *Рідна школа*. 1993. № 11–12 . С. 57–58.
32. Кропивко І. В. Риторика: навч. посіб. Дніпропетровськ: Пороги, 2003. 68 с.
33. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах: пособие. Минск: Харвест, 1999. 384 с.
34. Кулик О. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 3. С. 2–7.
35. Курцева З. И. Профессиональное развитие личности в системе

- риторического образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.school2100.ru/arch\\_mag\\_stat/magst\\_06-08\\_09.pdf](http://www.school2100.ru/arch_mag_stat/magst_06-08_09.pdf) (дата звернення: 01.06.2011).
36. Кучеренко Ірина Анатоліївна. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2015. 562 с.
  37. Кучерук О. Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 1. С. 9–14.
  38. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
  39. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособ. М.: Смысл, 1999. 365 с.
  40. Мамчур Лідія Іванівна. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 544 с.
  41. Мантатов В. В. Экологическая этика и образование для устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: [www.baikal-center.ru](http://www.baikal-center.ru) (дата звернення: 15.12.2010).
  42. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджуваної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля-К., 2009. 500 с.
  43. Материалы XIV Международной научной конференции “Риторика и культура речи: наука, образование, практика”, 1–3 февраля 2010 г. / под. ред. Г. Г. Глинина. Астрахань: Изд. дом “Астраханский университет”, 2010. 264 с.
  44. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студентів філолог. факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
  45. Михайловская Г. А. Поэтический текст на уроках русского языка

- [Електронний ресурс]. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1974/1.pdf>. (дата звернення: 09.07.2015).
46. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений Москва: Просвещение, 1996. 415 с.
  47. Михальская А. К. Русский язык: риторика: учеб. пособ. для общеобразоват. учреждений филол. профиля. М.: Дрофа, 2011. 491 с.
  48. Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Електронний ресурс]. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37\\_43.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf) (дата звернення: 13.08.2011).
  49. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособ. для студентов высш. педагог. учеб. заведений. М.: АКАДЕМІА, 2004. 216 с.
  50. Нищета В. Принципи вивчення риторики в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 16–20.
  51. Нищета В. Риторизовані технології в шкільній мовній освіті. *Вісник Прикарпатського університету: у двох частинах: серія: “Педагогіка”*. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2013. Вип. XLIX. С. 233–239.
  52. Нищета В. А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: зб. наук. праць (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23 квітня 2015 р.) / за ред. К. Я. Климової*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58–70.
  53. Нищета В. А. Психолого-педагогічний аспект готовності вчителя-словесника до запровадження риторизованих технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: серія 16: творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. В. Гузій*. Вип. 20 (30). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Спец. вип.



- Актуалітети філологічної освіти і науки. С. 152–156.
54. Нищета В. А. Риторизация языкового образования как инновационная педагогическая технология [Электронный ресурс]. *Научный электронный архив*. URL: <http://www.econf.rae.ru/article/7586> (дата обращения: 27.08.2013).
  55. Нищета В. А. Риторизированные технологии – модульно-локальные технологии риторизации школьного языкового образования. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2013. № 4 (5). Т. 2. С. 31–36.
  56. Нищета В. А. Риторизированные технологии – технологии риторизации. *Гуманитарные технологии в современном мире: материалы Второй всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием (23–23 мая 2013 г.)* / сост. Л. М. Гончарова. Калининград: Смартбукс, 2013. С. 110–113.
  57. Нищета В. А. Технологічний аспект риторизації педагогічного спілкування в процесі шкільної мовної освіти. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи”*, присвяченої 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентиліук (7–8 квітня 2016 р., м. Херсон): збірник / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 254–259.
  58. Нікітіна А. В. Характеристика національно-мовної особистості вчителя-словесника. *Наукові праці Вищого навчального закладу “Донецький національний технічний університет”*. Серія: “Педагогіка, психологія і соціологія”. Вип. 2 (17). Красноармійськ: ДВНЗ “ДонНТУ”, 2015. С. 91–97.
  59. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
  60. Новосельцева Г. А. Проблемы внедрения риторизированных технологий в сферу профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: [urogoa.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143](http://urogoa.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143) (дата звернення: 17.08.2011).
  61. Обучение общению: методика школьной риторики: учеб. пособ. для

- педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, З. И. Курцева, Н. И. Махновская, Е. В. Бунеева, Ф. А. Новожилова, Т. М. Ладыженская; под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Баласс, 2013. 144 с.
62. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина. М.: Высшая школа, 1990. 384 с.
63. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне...: мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектних уроках української мови. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 53–62.
64. Орлов О. М. Профессионально ориентированная риторика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seun.ru/books/Books/KafFiP/Metod/orlov02/1.1.htm> (дата звернення: 11.09.2010).
65. Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2014. 608 с.
66. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / сост. А. А. Князьков; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта; Наука, 1998. 312 с.
67. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
68. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. К.: Ленвіт, 2011. 256 с.
69. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у схемах і таблицях: навч. посіб. К.: Ленвіт, 2006. 134 с.
70. Психология и педагогика: учеб. пособ. для вузов / сост. и отв. ред. А. А. Радугин; науч. ред. Е. А. Кротков. М.: Центр, 2002. 256 с.
71. Развитие речи: школьная риторика: 5 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. учеб. заведений: в 2 ч. / Т. А. Ладыженская,

- Г. Б. Вершинина, В. Ю. Выборнова и др.; под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Дрофа, 1997. 1 часть. 160 с.
72. Развитие речи: школьная риторика: 5 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. учеб. заведений: в 2 ч. / Т. А. Ладыженская, Г. Б. Вершинина, В. Ю. Выборнова и др.; под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Дрофа, 1997. 2 часть. 144 с.
73. Развитие школы № 149 средствами риторики и риторизации: сб. материалов, составленный на основе творческого отчета участников федеральной и городской экспериментальных площадок “Школа риторики и риторизации” в 2001-02 уч. г. Пермь, 2003. URL: [pedsovet.perm.ru/sections/psec\\_view.php?psid=53](http://pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53) (дата звернения: 18.09.2011).
74. Риторика в системе гуманитарного знания: сб. материалов VII-й Междунар. конф. по риторике (29–31 января 2003 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2003. 154 с.
75. Риторика в современном обществе и образовании: сб. материалов III–V Междунар. конф. по риторике. М.: ФЛИНТА, 2011. 328 с.
76. Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: сб. материалов X Междунар. конф. по риторике 1–3 февраля 2006 г. / науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов. М.: Флинта; Наука, 2006. 496 с.
77. Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: сб. материалов X Междунар. конф. по риторике / науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. Вып. 2. 164 с.
78. Риторика: 8 класс: метод. рекомендации / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Издательство “Ювента”; Издательство “Баласс”, 2005. 128 с.
79. Риторика: 8 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательство “Ювента”; Издательство “Баласс”, 2009. Ч. 1. 192 с.
80. Риторика: 8 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательский дом “С-инфо”; Издательство “Баласс”, 2009. Ч. 2. 192 с.

81. Риторика: 9 класс: метод. рекомендации / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Издательский дом “С-инфо”; Издательство “Баласс”, 1999. 160 с.
82. Риторика: 9 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Издательство “Баласс”; Издательство “Ювента”, 2011. 272 с.
83. Родионова С. А. Формирование готовности к профессиональному творчеству у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Шуйский государственный педагогический университет”. Шуя, 2010. 22 с.
84. Рождественский Ю. В. Теория риторики: учеб. пособ. для вузов / под. ред. Аннушкина В. И. М: Флинта; Наука, 2005. 512 с.
85. Рожкова Е. С. Риторизация как технология, обеспечивающая формирование коммуникативной компетентности будущего учителя. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.-практ. конф. (Красноярск, апрель 2002 г.): докл. на пленар. заседаниях, секциях и круглых столах.* Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 256–262.
86. Саранді Н. Життя людини – це сукупність промов, від яких залежить її доля...: з досвіду викладання практичної риторики в загальноосвітньому навчальному закладі нового типу. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах.* 2008. № 5 (68). С. 18–22.
87. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
88. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
89. Семенов Н. С. Понятие образовательного знания. *В поисках нового университета: серия “Университет в перспективе развития” / под ред. М. А. Гусаковского.* Минск: Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ, 2002. Альманах 2. С. 21–29.

90. Сивкова Н. И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи на уроках коррекционного лингвистического цикла [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uspu.ru/> (дата звернення: 21.08.2012).
91. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>. (дата звернення: 09.04.2016).
92. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1973. Т. IV. 840 с.
93. Степанюк М. Вступ до риторики: авторська програма пропедевтичного курсу для 5–7 кл. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5 (68). С. 63–70.
94. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособ. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.
95. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / редкол.: А. Г. Дзевежин (пред.) и др. К.: Рад. школа, 1979. Т. 2: Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего человека. Сто советов учителю. 718 с.
96. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
97. Тихонов С. Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования: монография. М.: “Прометей” МПГУ, 2005. 272 с.
98. Токарева Н. А. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к творчеству в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Ставропольский государственный университет”. Астрахань, 2009. 20 с.
99. Українська мова: навч. програма для загальноосвіт. навч. закл.: 1–4 кл. [Електронний ресурс]. URL: [osvita.ua/school/program/8793/](http://osvita.ua/school/program/8793/) (дата звернення:

- 01.04.2016).
100. Урок української мови в парадигмі компетентнісного підходу: здобутки та перспективи: матеріали регіонал. наук.-практ. семінару 23 березня 2011 р. / відп. ред. В. А. Нищета. Бердянськ: БДПУ, 2011. 112 с.
  101. Урок української мови в системі компетентнісної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 4. С. 61–62.
  102. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посіб. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
  103. Федоренко В. Історія світової риторики: програма факультативного курсу для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. *Бібліотечка “Дивослова”*. 2008. № 8 (38). С. 28–37.
  104. Федоренко В. Мовні цікавинки [Електронний ресурс]. URL: [http://abetka.ukrlife.org/movni\\_cikk.htm](http://abetka.ukrlife.org/movni_cikk.htm) (дата звернення: 09.04.2013).
  105. Федоренко В. Розвиток риторичних здібностей школярів у навчальному процесі. *Бібліотечка “Дивослова”*. 2008. № 8 (38). С. 61–64.
  106. Федорос Д. Ф. Риторика – наука і мистецтво переконувати: техніка підготовки усної доповіді: 10 клас. *Вивчаємо українську мову та літературу*. Жовтень, 2009. № 30 (214). С. 14.
  107. Хакен Г. Синергетика: иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985. 423 с.
  108. Хакен Г. Тайны природы: синергетика: учение о взаимодействии. Москва–Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
  109. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до професійної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*: серія психологічна. 2011. Вип. 2. С. 253–266.
  110. Чикова И. В. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологами: теория и практика. Орск: Издательство Орского гуманитар.-технолог. ин-та, 2012. 262 с.

111. Чудинов Ю. В. Риторика и самоуправление. Пермь: ЗУУНЦ, 1999. 144 с.
112. Школьная риторика: 5 класс: метод. рекомендации / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: ООО “С-инфо”; ООО “Баласс”, 2001. 128 с.
113. Школьная риторика: 6 класс: метод. рекомендации / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Издательский дом “С-инфо”; Издательство “Баласс”, 1999. 128 с.
114. Школьная риторика: 6 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательство “Ювента”; ООО “Баласс”, 2012. Ч. 1. 160 с.
115. Школьная риторика: 6 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательство “Ювента”; ООО “Баласс”, 2012. Ч. 2. 160 с.
116. Школьная риторика: 7 класс: метод. рекомендации / под. ред. Т. А. Ладыженской. М.: Издательский дом “С-инфо”; Издательство “Баласс”, 1998. 112 с.
117. Школьная риторика: 7 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательство “Ювента”; ООО “Баласс”, 2009. Ч. 1. 208 с.
118. Школьная риторика: 7 класс: учеб. пособ. для общеобразоват. школы / под. ред. Т. А. Ладыженской: в 2 ч. М.: Издательство “Ювента”; ООО “Баласс”, 2009. Ч. 2. 208 с.
119. Ярмаченко М. Д. Педагогіка: підручник. К.: Вища школа, 1986. 544 с.

## Розділ 5

# ОРГАНІЗАЦІЯ Й РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### 5.1. Етапи формування риторичної компетентності

Дослідно-експериментальне навчання української мови безпосередньо спрямоване на формування в учнів основної школи риторичної компетентності, тому етапи формування риторичної компетентності дзеркально відповідають етапам дослідно-експериментального навчання (додаток Л 1), описаним у підрозділі 4.4.1.

Процес формування риторичної компетентності, виходячи з тлумачення цієї інтегративної особистісної якості, передбачено розгортати на тлі спрямованої на оволодіння вміннями в ефективному та оптимальному спілкуванні комунікативної й риторичної діяльності, у яку активно включені всі суб'єкти навчальної діяльності як риторичної. Технологічно це означає поступове (1) оволодіння учнями основної школи риторичними знаннями, (2) формування в них риторичних умінь, (3) розвиток і збагачення риторичного потенціалу (потреби в спілкуванні, установки на стосунки з іншими людьми, особливостей емоційних реакцій на партнерів, мовного й мовленнєвого чуття). Узагальнено зазначені кроки результують у формуванні досвіду комунікативної й риторичної діяльності як підстави для набуття риторичної компетентності на ґрунті сформованих риторичних умінь. Отже, формування риторичної компетентності учнів основної школи першочергово ґрунтується на досвіді застосування й виявлення в комунікативній і риторичній діяльності набутих ними риторичних умінь.

*1 етап* – 5–6 кл. – *формувально-початковий* (“Школа монологу, діалогу й культури спілкування”). Це найбільш продуктивний етап у сенсі “проникнення” риторики й “риторичного” в шкільну мовну освіту. Учитель-словесник транслює велику кількість додаткової теоретичної інформації з риторики. Окрім того, на основі сформованих на *пропедевтичному етапі* знань, умінь і



навичок учнів у роботі зі словом і текстом (табл. 4.4.1) передбачено формування низки риторичних умінь (48), застосування й виявлення яких у комунікативній і риторичній діяльності на уроках української мови спрямовано на становлення трьох структурних компонентів риторичної компетентності.

Наприклад:

<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- орієнтуватися в літературі з риторики</li> <li>- самостійного пошуку, активного осмислення, опрацювання інформації</li> <li>- розрізняти й знаходити спільне в різних висловлюваннях</li> </ul>	<p>} ⇒</p>	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>теоретико-практичний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналізувати мовленнєву ситуацію, її компоненти</li> <li>- визначати тему, задум висловлювання й комунікативне завдання мовця, вид спілкування; визначати сутність</li> <li>- дотримуватися культури мовлення, правил спілкування</li> </ul>	<p>} ⇒</p>	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>процесуально-діяльнісний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- бути природним у мовленні, щирим, відвертим</li> <li>- відповідати за мовлення (відповідальність)</li> <li>- дотримуватися коректної поведінки під час спілкування, бути ввічливим</li> </ul>	<p>} ⇒</p>	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>морально-етичний компонент</b></p>

**II етап** – 7–8 кл. – *формуально-діяльнісний* (“Елементи загальної й часткової риторики”). Особливостями процесу формування риторичної компетентності на цьому етапі постають: 1) розширення й поглиблення риторичних знань учнів на особистісному (суб’єктному) рівні, яке обов’язково супроводжується оперуванням термінами; 2) активне включення школярів у комунікативну й риторичну діяльність як на аспектних уроках української мови, так і на уроках розвитку мовлення, в усвідомлене ефективне й оптимальне спілкування, у гармонізувальний діалог; 3) формування нових риторичних умінь (разом 18) у поєднанні з виявленням, удосконаленням і

закріпленням набутих раніше риторичних умінь; 4) формування на основі успіху в застосуванні риторичних умінь досвіду комунікативної й риторичної діяльності – буттєвої характеристики риторичної компетентності, а саме п'ятьох її структурних компонентів. Наприклад:

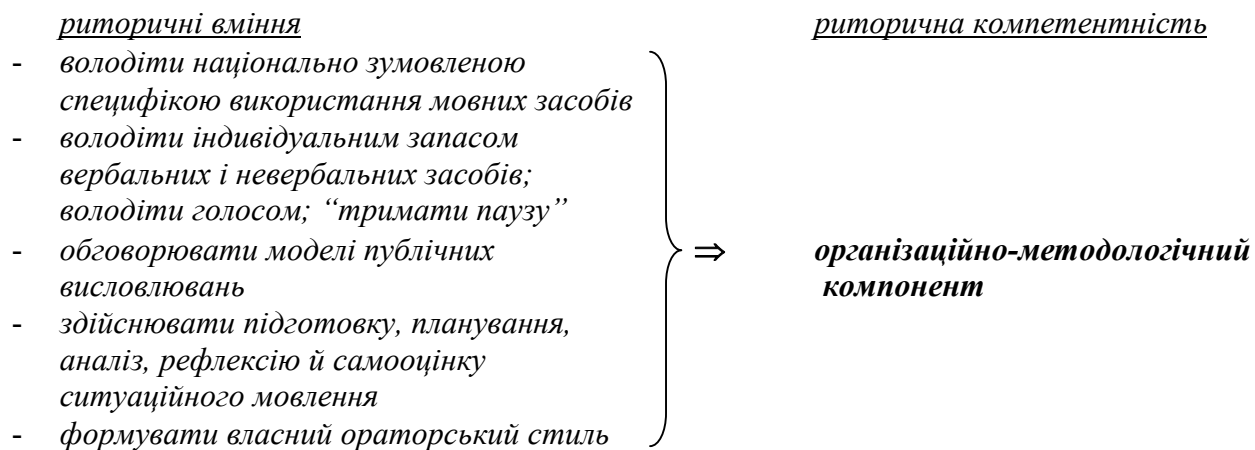
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналізувати тексти (риторичний аналіз)</li> <li>- дотримуватися риторичних законів</li> <li>- оперативно будувати й оформлювати висловлювання (мовлення) різної тематики і структури</li> <li>- редагувати тексти та власні висловлювання</li> </ul>	} ⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>теоретико-практичний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- оцінювати текст з погляду його змісту, форми задуму, мовного оформлення</li> <li>- редагувати текст</li> <li>- проектувати мовленнєві ситуації</li> <li>- говорити зрозуміло, сприйнятливо для слухача, задовольняти запити аудиторії</li> <li>- аналізувати публічне мовлення</li> </ul>	} ⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>процесуально-діяльнісний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- дошукуватися причин явищ, процесів; ставити запитання й відповідати на поставлені запитання</li> <li>- критично оцінювати власне мовлення</li> <li>- розвивати комунікативні та риторичні здібності</li> <li>- урахувати погляди інших людей</li> <li>- говорити виразно та приємно</li> </ul>	} ⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>морально-етичний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- володіти собою, стримувати почуття (емоційно-вольові якості), удаватися до виправданого ризику (рішучість у мовленні)</li> <li>- захоплювати й утримувати ініціативу в спілкуванні</li> <li>- здійснювати підготовку, планування, аналіз, рефлексію й самооцінку ситуаційного мовлення</li> </ul>	} ⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>компонент комунікативної активності</b></p>

<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- бути цікавим співрозмовником</li> <li>- виступати із власними висловлювання з урахуванням ситуації мовлення</li> <li>- досягати поставлених цілей у спілкуванні</li> <li>- занурювати аудиторію в інтелектуальне та емоційне співпереживання, залучати до співтворчості</li> <li>- налагоджувати й підтримувати контакт з аудиторією</li> </ul>	}	⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>компонент упливовості мовленнєвого акту</b></p>
---	---	---	--

**III етап** – 9 кл. – узагальнювально-систематизувальний (“Елементи практичної риторики. Виявлення риторичних умінь і риторичної компетентності”). Специфічними особливостями цього етапу постають (1) мінімальна увага вчителя-словесника до формування нових риторичних умінь; (2) максимальне наголошування (мотивування, стимулювання, заохочення) педагогом на закріпленні в учнів (виявленні, удосконаленні) набутих раніше риторичних умінь, реалізації їх в актуалізованому досвіді комунікативної й риторичної діяльності; (3) оперування поняттям “риторична компетентність” у сенсі комплексного вживання, яке не передбачає розрізненої градації його структурно-компонентного смислу; (4) цілеспрямоване мотивування дев’ятикласників до усвідомленого суб’єктного виявлення риторичної компетентності з метою діагностики й контролю. Попри те, що на III етапі формування риторичної компетентності відбувається узагальнення й систематизація всіх аспектів дослідно-експериментального навчання української мови, учитель-словесник відстежує якісний “перехід” актуальних риторичних умінь (як нових, так і раніше сформованих) у структурні компоненти формованої особистісної характеристики, наприклад:

<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналізувати невербальне спілкування</li> <li>- вибудовувати систему логічних доведень (аргументацію)</li> <li>- виділяти індивідуальні риси ораторського стилю кращих ораторів; наслідувати навички ораторів; визначати вартісність і вади публічних висловлювань</li> <li>- використовувати (мобілізувати) знання мови й риторики в мовленні</li> </ul>	}	⇒	<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>теоретико-практичний компонент</b></p>
--	---	---	---

<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спілкуватися в усіх сферах життя</li> <li>- орієнтуватися в ситуації спілкування ефективно й правильно</li> <li>- добирати виражальні засоби (тропи, риторичні фігури)</li> <li>- створювати висловлювання (монолог, діалог) відповідно до задуму, надаючи виразності його мовному оформленню</li> </ul>		<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>процесуально-діяльнісний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вести конструктивний, гармонійний, етикетний діалог</li> <li>- дотримуватися міри (поміркованість)</li> <li>- дотримуватися дистанції в спілкуванні</li> <li>- проектувати діалогічне мовлення</li> <li>- розуміти партнера по спілкуванню</li> </ul>		<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>морально-етичний компонент</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- висловлюватися лаконічно (економно з погляду засобів)</li> <li>- виступати з ораторським мовленням (ефектно, ефективно, переконливо)</li> <li>- протистояти страху (долати страх)</li> <li>- брати участь у рольових іграх, діалозі, полеміці; вести дискусію, полеміку тощо</li> <li>- варіювати думку в мовленні й мовлення (гнучкість, динаміка)</li> </ul>		<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>компонент комунікативної активності</b></p>
<p><u>риторичні вміння</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- оцінювати ефективність мовлення, рівень впливу на аудиторію</li> <li>- знаходити розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій у спілкуванні, адекватно долати бар'єри</li> <li>- вільно володіти засобами мови в різних сферах людської діяльності</li> <li>- висловлювати власну думку про зміст і форму вираження; висловлювати сутність; висловлювати певний смисл різними способами</li> </ul>		<p><u>риторична компетентність</u></p> <p><b>компонент впливовості мовленнєвого акту</b></p>



Специфічною особливістю III етапу постає формування в учнів основної школи вмінь організаційно-методологічного компонента риторичної компетентності. Смысл цієї структурної одиниці відповідно до тлумачення лексеми “методологічний” – володіння сукупністю прийомів дослідження, що застосовуються в науці відповідно до специфіки її пізнання (у 2-му знач.) [24, с. 692] – полягає в тому, що особистість, яка набула рівня компетентності в організаційно-методологічному вимірі, спроможна якісно й успішно організувати власне риторичне мовлення на підставі опанування всієї палітри методів і прийомів комунікативної й риторичної діяльності. Отже, показником певного рівня сформованості риторичної компетентності є успішність в оволодінні вміннями стосовно її організаційно-методологічного компонента.

Реалізацію процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови відповідно до окреслених етапів уможливорює педагогічна діяльність учителів-словесників за умови комплексного застосування принципів наступності, послідовності, перспективності, системності.

## **5.2. Перебіг і результати педагогічного експерименту**

### **5.2.1. Мета й завдання експерименту**

Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови постає діяльністю, зумовленою (1) потребою постіндустріального суспільства у володінні молоддю умінням вправно

володіти словом і власним мовленням, (2) соціальним запитом на спроможність сучасної людини керувати своєю мовленнєвою поведінкою в різних сферах суспільного й міжособистісного спілкування, *уможливленим* компетентнісною та комунікативною спрямованістю шкільної мовної освіти.

**Мета педагогічного експерименту** – створення й експериментальне підтвердження ефективності методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови шляхом її апробації й упровадження в шкільній мовній освіті.

**Завдання експерименту:**

- 1) з'ясувати ставлення вчителів-словесників до проблем і перспектив реалізації риторичного аспекту української мови з метою досягнення риторичних результатів шкільної мовної освіти;
- 2) виявити ставлення учнів основної школи до проблематики набуття риторичних умінь у процесі навчання української мови;
- 3) з'ясувати актуальний рівень сформованості в п'ятикласників риторичних умінь;
- 4) розробити програму дослідно-експериментального навчання української мови;
- 5) розробити науково обґрунтовану методику формування риторичної компетентності учнів основної школи;
- 6) здійснити запровадження розробленої експериментальної методики в процесі шкільної мовної освіти й моніторинг дослідно-експериментального навчання української мови;
- 7) перевірити ефективність розробленої експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи.

Послугуючись дефініціями С. Бибик, Г. Сюті [2, с. 377], С. Морозова, Л. Шкарапути [23, с. 368], під моніторингом дослідно-експериментального навчання української мови розуміємо постійне спостереження за процесом формування в учнів основної школи риторичної компетентності з метою вивчення його динаміки, виявлення його відповідності очікуваному результату

й попередньому (початковому) припущенню.

Структуру педагогічного експерименту з погляду логіки та змісту представлено на рис. 5.2.1.



Рис. 5.2.1. Структура педагогічного експерименту

**Експериментальна база дослідження** – учителі-словесники й учні Бердянської гімназії № 1 “Надія” Запорізької обл., Бердянської спеціалізованої школи І–ІІІ ст. № 16 Запорізької обл., Дарахівської ЗОШ І–ІІІ ст. Тербовлянського р-ну Тернопільської обл., Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Очерета, Маріупольської ЗОШ І–ІІІ ст. № 51 Донецької обл., Одеської ЗОШ І–ІІІ ст. № 26, Рівненської ЗОШ І–ІІІ ст. № 8, Сумської ЗОШ І–ІІІ ст. № 27, Таращанського НВО “ЗОШ І–ІІІ ст. – ДНЗ” Переяслав-Хмельницького р-ну Київської обл., Черкаської ЗОШ І–ІІІ ст. № 19, школи І–ІІІ ст. № 226 Оболонського р-ну м. Києва.

### 5.2.2. Рівні сформованості риторичної компетентності учнів і методика їх діагностики

Одним із вихідних пунктів педагогічного експерименту постає визначення *рівнів вимірювання досягнень* учнів (ступінь якості, величину досягнутості [26, с. 547]), *показників сформованості* формованих якостей (наочних даних про результати процесу, даних про досягнення в чомусь [25, с. 10]), *критеріїв оцінювання* (підстав для оцінки, вимірювання [24, с. 349]), оскільки *оцінити* – означає порівняти отриманий результат із заздалегідь визначеним критерієм. Рівні досягнень учнів у сенсі компетентнісного становлення оцінюємо за традиційною для шкільного навчання шкалою із зазначенням кількісного виміру у відсотках: високий (91 %–100 %), достатній (51 %–90 %), середній (11 %–50 %), низький (до 0–10 %).

Зважаючи на те, що риторична компетентність означена нами як інтегративна особистісна якість, що має структуру, виникає необхідність окреслення поняття “*рівень сформованості риторичної компетентності*”, яке за змістом тотожне з поняттями “*рівень вимірювання*” і “*змістовий рівень вимірювання*”. Міру сформованості компетентності, на нашу думку, логічно визначати відповідно до ступеня сформованості її складників – змістових рівнів компетентності (*параметрів вимірювання* – розмірів, меж вияву [2, с. 416]), сформованість яких можливо виміряти.

Н. Голуб визначила три змістові рівні вимірювання навчальних досягнень студентів щодо засвоєння риторики у закладі вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю: теоретичний (передбачає знання питань теорії й понятійного апарату), практичний (риторичні вміння) і творчий (застосування знань і вмінь у нових умовах) [3]. У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу суто на *практичному змістовому рівні* – *рівні риторичних умінь*, ґрунтуючись на таких підставах: 1) теоретичний змістовий рівень не виокремлюємо, оскільки, по-перше, вважаємо його інструментальним (знання необхідні, але вони лише засіб), по-друге, систематичне вивчення риторики шкільною програмою з української мови не передбачено, по-третє, порівнювати



рівень володіння риторичними знаннями в учнів, які навчаються за чинною програмою з української мови, і в школярів, які навчаються за програмою дослідно-експериментального навчання української мови, вважаємо некоректним; 2) порівнювати ступінь володіння мовленнєвими (комунікативними) вміннями і ступінь володіння риторичними вміннями можливо, адже в окремому дослідженні нами обґрунтовано близькість смислу й сутності цих якостей соціального рівня особистості [15]; 3) відповідно до класифікацій риторичних умінь (додаток Д), які становлять діяльнісне тло процесу формування (набуття) компетентності, виокремлено їх групи стосовно різних аспектів риторичної діяльності, які, у свою чергу, відповідають конкретним складникам риторичної компетентності; 4) виокремлювати творчий змістовий рівень не вважаємо необхідним, оскільки, по-перше, певний рівень творчості заздалегідь “закладений” у низці риторичних умінь, які одночасно відповідають і критеріально-оцінювальним, проєктивним, продуктивним діяльним характеристикам, і різним аспектам риторичної діяльності, що наочно представлено в додатку Д (наприклад: уміння 16, 18, 19, 48, 55 стосовно публічного мовлення; уміння 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 41, 55, 56, 69 стосовно власного риторичного мовлення; уміння 6, 10, 11 стосовно діалогу; уміння 17, 21, 22, 23 стосовно риторичних засобів тощо); по-друге, відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [21] ступінь творчості в оволодінні вміннями віднесено до високого рівня, і в практиці педагогічної діяльності вчителів-словесників високий рівень навчальних досягнень учнів називають творчим.

Отже, відповідно до авторського потрактування структури риторичної компетентності виокремлюємо шість змістових рівнів (параметрів) вимірювання становлення риторичної компетентності (рівнів сформованості особистісної якості) й відповідні їм групи риторичних умінь за аспектами риторичної діяльності в якості показників (табл. 5.2.1).

Як видно з таблиці 5.2.1, окремі групи риторичних умінь є показниками різних змістових рівнів. Це зумовлено тим, що відповідно до класифікації

риторичних умінь за аспектами риторичної діяльності до кожної з груп віднесено від 6-и до 36-и риторичних умінь, тому цілком природно, що окремі риторичні вміння певної групи постають показниками різних змістових параметрів вимірювання, що деталізовано в таблиці 5.2.2.

Таблиця 5.2.1

**Змістові параметри вимірювання й показники сформованості риторичної компетентності**

<b>Змістові параметри вимірювання</b>	<b>Показники (риторичні вміння)</b>
теоретико-практичний	аспект риторичних знань аспект тексту аспект мовленнєвої ситуації
активності	аспект діалогічного мовлення аспект полемічного мовлення
процесуально-діяльнісний	аспект монологічного мовлення аспект діалогічного мовлення аспект риторичних засобів
упливовості мовленнєвого акту	аспект полемічного мовлення аспект діалогічного мовлення
організаційно-методологічний	аспект риторичних засобів аспект публічного мовлення аспект власного риторичного мовлення
соціокультурний (морально-етичний)	аспект цінностей

У лінгводидактиці під діагностикою розуміють процес визначення якості засвоєних учнями знань і сформованих умінь задля планування подальшої навчальної роботи, внесення певних коректив у навчання мови [27, с. 60]. Оскільки риторичні вміння постають показниками змістових параметрів вимірювання, діагностику рівнів сформованості риторичної компетентності учнів пов'язуємо з контролем ступеня оволодіння цими риторичними вміннями.

*Аспекти методики діагностики ступеня оволодіння учнями риторичними вміннями:*

- 1) провідним параметром опису методики діагностики постають змістові параметри вимірювання відповідно до структурних компонентів риторичної компетентності;
- 2) діагностика сформованості в учнів 5 кл. риторичних умінь становить зміст констатувального етапу експерименту;

- 3) на контрольному етапі експерименту передбачено діагностування рівня сформованості риторичних умінь в унів 9 кл.;

Таблиця 5.2.2

**Змістові параметри вимірювання й риторичні вміння як показники сформованості риторичної компетентності (деталізація)**

Аспекти риторичної діяльності	Змістові параметри вимірювання	Риторичні вміння
аспект діалогічного мовлення	активності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дошукуватися причин явищ, процесів; ставити запитання й відповідати на поставлені запитання;</li> <li>- знаходити розв'язання проблемних (конфліктних) ситуацій у спілкуванні, адекватно долати бар'єри;</li> <li>- спілкуватися в усіх сферах життя.</li> </ul>
	процесуально-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вести конструктивний, гармонійний, етикетний діалог;</li> <li>- говорити зрозуміло, сприйнятливо для слухача, задовольняти запити аудиторії;</li> <li>- дотримуватися дистанції в спілкуванні;</li> <li>- дотримуватися коректної поведінки під час спілкування, бути ввічливим;</li> <li>- проектувати діалогічне мовлення;</li> <li>- створювати висловлювання (діалог) відповідно до задуму, надаючи виразності його мовному оформленню.</li> </ul>
	упливовості мовленнєвого акту	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бути цікавим співрозмовником;</li> <li>- розуміти позицію партнера по спілкуванню.</li> </ul>
аспект полемічного мовлення	активності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- брати участь у рольових іграх, діалозі, полеміці; вести дискусію, полеміку;</li> <li>- захоплювати й утримувати ініціативу в спілкуванні.</li> </ul>
	упливовості мовленнєвого акту	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вибудовувати систему логічних доведень (аргументація);</li> <li>- ураховувати погляди інших людей;</li> <li>- налагоджувати й підтримувати контакт з аудиторією.</li> </ul>
аспект риторичних засобів	процесуально-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дотримуватися етикету (ділового етикету), культури мовлення, правил спілкування;</li> <li>- аналізувати невербальні засоби спілкування;</li> <li>- визначати виражальні засоби (тропи, риторичні фігури);</li> <li>- добирати виражальні засоби (тропи, риторичні фігури).</li> </ul>
	організаційно-методологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- висловлюватися лаконічно (економно з погляду засобів);</li> <li>- вільно володіти засобами мови в різних сферах людської діяльності;</li> <li>- володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів; володіти голосом; "тримати паузу";</li> <li>- володіння національно зумовленою специфікою використання мовних засобів.</li> </ul>

- 4) опис методики діагностики передбачає деталізацію змісту контрольних завдань, які учні виконують на відповідному етапі педагогічного

експерименту.

**Теоретико-практичний змістовий параметр.** Показниками його сформованості є риторичні вміння в аспектах риторичних знань, мовленнєвої ситуації, тексту:

- у 5 кл. (*констатувальний етап експерименту*) (приклади завдань для п'ятикласників подано в додатку К) пропонуємо учням виконати вправу, пов'язану з аналізом тексту з погляду (1) компонентів мовленнєвої ситуації (теми, задуму висловлювання, комунікативного завдання мовця); (2) оцінюванням змісту, форми задуму, мовного оформлення, реалізації комунікативного (наміру) мовця; зі (3) складанням плану тексту; (4) добором заголовка; (5) редагуванням мовного оформлення;
- у 9 кл. (*контрольний етап експерименту*) (приклади завдань для дев'ятикласників подано в додатку М) школярі виконують повний риторичний аналіз тексту (рис. 4.3.1).

**Змістовий параметр активності,** показниками сформованості якого постають риторичні вміння в аспектах діалогічного й полемічного мовлення:

- у 5 кл. (*констатувальний етап експерименту*) пропонуємо учням виконати вправу, пов'язану з аналізом конфліктної мовленнєвої ситуації й відповідями на запитання: (1) “Про що ти запитав би суб'єктів ситуації?”; (2) “Які причини виникнення конфлікту?”; (3) “Які існують шляхи розв'язання конфліктної ситуації?”; (4) “Що було б, якби...?”;
- у 9 кл. (*контрольний етап експерименту*) учні виконують подібне завдання з ускладненням: описують свою участь у розв'язанні конфлікту, моделюючи її з рольових позицій (1) “Батька”, (2) “Дорослого”, (3) “Дитини” (при цьому респонденти контрольних класів отримують довідку – таблицю 2.2.1).

Показниками **процесуально-діяльнісного змістового параметра** є риторичні вміння в аспектах монологічного мовлення, діалогічного мовлення, риторичних засобів. Учні мають виконати три завдання:

- 1) скласти монолог заданих параметрів;

- 2) скласти діалог заданих параметрів;
- 3) *п'ятикласникам (констатувальний етап експерименту)* – змоделювати свої жести й міміку (невербальні засоби) як автора монологу та учасника складеного діалогу; *дев'ятикласниками (контрольний етап експерименту)* – використати у створюваних текстах доречні риторичні засоби (тропи й риторичні фігури).

Показниками **змістового параметра впливовості мовленнєвого акту** постають риторичні вміння в аспектах діалогу, полемічного та власного риторичного мовлення, а **організаційно-методологічного змістового параметра** – риторичні вміння в аспектах риторичних засобів і публічного мовлення. Діагностику сформованості умінь цих змістових параметрів риторичної компетентності на кожному етапі експерименту здійснюємо комплексно, але за окремими критеріями.

Специфіка зазначених риторичних умінь полягає в тому, що діагностувати міру їх сформованості можливо, на нашу думку, у формі (1) контролю якості виступу перед аудиторією (усне мовлення) та (2) контролю ступеня вияву індивідуальності / суб'єктності у творі-міркуванні адресного спрямування. На цьому етапі діагностики вважаємо важливим та обов'язковим надання учням *можливості вибору тем для вільного розкриття особистості*.

З метою контролю *писемного мовлення* пропонуємо:

- 1) *учням 5 кл. на констатувальному етапі експерименту* написати твір-роздум на вільну тему, близьку до суб'єктного досвіду життєдіяльності кожної дитини, із ускладненням, пов'язаним із реалізацією в тексті ознак риторичного тексту (адресності, авторської позиції, впливу);
- 2) *учням 9 кл. на контрольному етапі експерименту* написати есе на тему за вибором школярів (робота супроводжується ознайомленням із пам'яткою “Есе як мовленнєвий жанр” і переліком тем для учнівської творчості – позитивних і негативних особистісних якостей соціального рівня особистості та цінностей).

Діагностику сформованості риторичних умінь змістових рівнів

упливовості та організаційно-методологічного стосовно контролю *усного мовлення*, що вважаємо особливо важливим і показовим у сенсі формування риторичної компетентності, поєднуємо з передбаченими чинними програмами з української мови індивідуальним контролем навченості в мовленнєвій діяльності “говоріння” (усний твір; перевірка протягом навчального року). Із цією метою пропонуємо:

1) *учням 5 кл. на констатувальному етапі експерименту:*

- скласти усний твір на одну з тем, передбачених соціокультурною змістовою лінією програми з української мови;
- підготуватися до виголошення тексту перед аудиторією однокласників, продумавши, який вплив може справити цей виступ на слухачів;
- підготуватися до транслявання невербальної мовленнєвої поведінки;
- виголосити текст усного твору в присутності однокласників, усвідомлюючи, що виступаєш перед аудиторією;
- дати відповідь на два запитання:  
 “Чому ти обрав / обрала саме цю тему для усного твору?”;  
 “Який вплив ти хотів / хотіла справити на однокласників?”;

2) *учням 9 кл. на контрольному етапі експерименту:*

- скласти усний твір як риторичний виступ на одну з тем за вибором – повчальних сентенцій В. Сухомлинського;
- підготуватися до виголошення тексту перед аудиторією однокласників, продумавши, яка це аудиторія – універсальна чи цільова – і який вплив має справити виступ на неї;
- підготуватися до транслявання невербальної мовленнєвої поведінки;
- виголосити текст усного твору як риторичний виступ;
- дати відповіді на п’ять запитань:  
 “Чому ти обрав / обрала саме цю тему для виступу?”;  
 “Перед якою аудиторією виступав – універсальною чи цільовою?”  
 “Який вплив ти хотів / хотіла справити на аудиторію?”;

два запитання від учнів-опонентів, яким виступ не сподобався або які вважають, що прогнозований вплив на аудиторію не було реалізовано.

Діагностика **соціокультурного (морально-етичного) змістового параметра** риторичної компетентності пов'язана з вимірюванням ступеня сформованості риторичних умінь в аспекті цінностей. Конкретно вона полягає в оцінюванні мовлення учнів з погляду природності, щирості, ввічливості, відповідальності за слово, дотримання культури мовлення та правил спілкування, коректності мовленнєвої поведінки, мовленнєвого етикету, а також адекватного виявлення в мовленні цінностей і ціннісних орієнтацій. Такий широкий спектр мовленнєвих характеристик має бути об'єктом перманентного моніторингу з боку вчителя-словесника й не може бути об'єктом точкових контрольних вимірів. Тому з метою діагностики ступеня сформованості риторичних умінь в аспекті цінностей *учням 5 кл. (констатувальний етап експерименту)* і *дев'ятикласниками (контрольний етап експерименту)* пропонуємо тестові завдання закритого та відкритого типу, виконання яких оцінюємо за окремими критеріями.

У процесі діагностики сформованості практично всіх змістових параметрів риторичної компетентності завдання для учнів супроводжуємо детальними інструкціями й текстовим матеріалом, оскільки нами визначено, що (1) об'єктом дослідження риторики традиційно вважають мовлення як сукупність текстів, (2) текст постає основою риторики, продуктом мовлення як мисленнєво-мовленнєвого процесу, а (3) одним із напрямів роботи з формування риторичних умінь учнів є реалізація текстоцентричного принципу навчання української мови.

### **5.2.3. Критерійна база експерименту**

Оптимальність визначення якості виконання учнями контрольних завдань на констатувальному (5 кл.) і контрольному (9 кл.) етапах педагогічного експерименту уможливлена використанням визначених критеріїв оцінювання відповідно до окреслених вище змістових параметрів риторичної

компетентності (табл. 5.2.3).

Таблиця 5.2.3

## Критерії оцінювання якості виконання контрольних завдань

Змістові параметри вимірювання	Рівні досягнень учнів			
	низький 0 %–10 %	середній 11 %–50 %	достатній 51 %–90 %	високий 91 %–100 %
1	2	3	4	5
<b>теоретико-практичний</b>	Мовні й мовленнєві знання фрагментарні й не застосовуються. Мисленнєві операції розвинені фрагментарно. Риторичні вміння стосовно тексту й мовленнєвої ситуації не сформовані або сформовані частково.	Застосування на практиці лише основних мовних і мовленнєвих знань. Часткове володіння мисленнєвими операціями. Сформовано частину риторичних умінь стосовно тексту й мовленнєвої ситуації.	Застосування міцних мовних і мовленнєвих знань у стандартних і частково в нових ситуаціях. Успішне володіння мисленнєвими операціями. Риторичні вміння стосовно тексту й мовленнєвої ситуації сформовані повністю.	Творче застосування глибоких і системних мовних і мовленнєвих знань у різних ситуаціях. Творче володіння мисленнєвими операціями. Успішне володіння риторичними вміннями стосовно тексту й мовленнєвої ситуації.
<b>активності</b>	Аналіз мовленнєвої ситуації не здійснений. Виявлено пасивність щодо розв'язання конфлікту. Уміння в моделюванні мовленнєвої поведінки не сформовані.	Аналіз мовленнєвої ситуації частковий із суттєвими помилками. Активність щодо розв'язання конфлікту не виявлено, допущено значну кількість помилок у встановленні причини конфлікту й наслідків мовленнєвої поведінки. Уміння в моделюванні мовленнєвої поведінки сформовані фрагментарно.	Аналіз мовленнєвої ситуації загалом правильний. Виявлено активну й загалом правильну позицію щодо розв'язання конфлікту, наявні помилки у встановленні причиново-наслідкових зв'язків. Наявні помилки в моделюванні мовленнєвої поведінки.	Аналіз мовленнєвої ситуації адекватний і вичерпний. Виявлено активну й правильну позицію щодо розв'язання конфлікту на підставі правильного встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Володіння вміннями в моделюванні мовленнєвої поведінки.

Оскільки ми розглядаємо риторичну компетентність як сукупність шести її складників і вимірювання рівня її сформованості пов'язуємо з вимірюванням міри сформованості описаних вище змістових параметрів цієї особистісної



якості, виникає потреба у введенні компонента діагностики “*кількісний (числовий) критерій*” як підстави для оцінки, що необхідно для сукупного обчислення рівня сформованості риторичної компетентності в конкретного учня (*індивідуальна діагностика*).

Продовження табл. 5.2.3

1	2	3	4	5
<b>процесуально-діяльнісний</b>	<p><u>Монолог</u> Створений текст не відповідає типу й стилю. У тексті не виражена адресна установка. Комунікативне завдання не визначено / не реалізовано. <u>Діалог (5 кл.)</u> У тексті велика кількість змістових, мовних і мовленнєвих помилок. Аргументація не переконлива / відсутня. Мовленнєвого етикету й культури мовлення не дотримано. <u>Діалог (9 кл.)</u> <u>Виразальні засоби</u> не визначено / не використано.</p>	<p><u>Монолог</u> У побудові тексту наявна значна кількість помилок стосовно типу, стилю. У тексті не виражена адресна установка. Комунікативне завдання реалізовано частково. <u>Діалог (5 кл.)</u> Створений текст вирізняється наявністю змістових, мовних і мовленнєвих помилок. Аргументація не переконлива. Наявні численні помилки в дотриманні культури мовлення й мовленнєвого етикету. <u>Діалог (9 кл.)</u> <u>Виразальні засоби</u> використані виправдано.</p>	<p><u>Монолог</u> Створено якісний текст відповідного типу й стилю. Адресна установка в тексті виражена нечітко. Комунікативне завдання реалізовано частково. <u>Діалог (5 кл.)</u> Створено якісний змістовний текст потрібного обсягу. Наявні поодинокі помилки в оформленні діалогу. Аргументація загалом переконлива. Культури мовлення й мовленнєвого етикету дотримано частково. <u>Діалог (9 кл.)</u> Дібрано загалом доречні <u>виразальні засоби</u>.</p>	<p><u>Монолог</u> Створено якісний текст відповідного типу й стилю. У тексті чітко виражена адресна установка. Комунікативне завдання реалізовано повністю. <u>Діалог (5 кл.)</u> Створено якісний змістовний текст потрібного обсягу. Помилки в оформленні діалогу відсутні. Аргументація різноманітна й переконлива. Дотримано культури мовлення й мовленнєвого етикету. <u>Діалог (9 кл.)</u> <u>Виразальні засоби</u> використані виправдано.</p>
<b>соціокультурний (морально-етичний)</b>	<b>Кількість правильних відповідей у 8 завданнях закритого типу</b>			
	0–2	3–4	5–6	7–8
	<b>Кількість відповідей у 4 завданнях відкритого типу за критеріями правильності й обґрунтованості</b>			
правильних – 1 обґрунтованих – 0–1	правильних – 2–3 обґрунтованих – 1–2	правильних – 3–4 обґрунтованих – 2–3	правильних – 4 обґрунтованих – 3–4	

Із цією метою високий рівень досягнень на кожному зі змістових параметрів вимірювання позначаємо 4 балами, достатній – 3 балами, середній –

2 балами, низький – 1 балом (не нулем балів, адже навіть низький рівень є мірою навчальних досягнень [21]).

Індивідуальну діагностику рівня сформованості риторичної компетентності здійснюємо з допомогою описаних кількісних (числових) критеріїв і таких обчислень:

- *високий рівень (22–24 бали)*: верхня межа – високий рівень за шістьма параметрами (24 б.), нижня межа – високий рівень за чотирма параметрами й достатній рівень за двома ( $4 \cdot 4 + 3 \cdot 2 = 22$  б.);
- *достатній рівень (16–21 бал)*: верхня межа – високий рівень за трьома параметрами й достатній рівень за трьома ( $4 \cdot 3 + 3 \cdot 3 = 21$  б.), нижня межа – достатній рівень за чотирма параметрами й середній рівень за двома ( $3 \cdot 4 + 2 \cdot 2 = 16$  б.);
- *середній рівень (10–15 балів)*: верхня межа – достатній рівень за трьома параметрами й середній рівень за трьома ( $3 \cdot 3 + 2 \cdot 3 = 15$  б.), нижня межа – середній рівень за чотирма параметрами й низький рівень за двома ( $2 \cdot 4 + 1 \cdot 2 = 10$  б.);
- *низький рівень (6–9 балів)*: верхня межа – середній рівень за трьома параметрами й низький рівень за трьома ( $2 \cdot 3 + 1 \cdot 3 = 9$  б.), нижня межа – низький рівень за всіма параметрами (6 б.).

Наочно числову шкалу індивідуальної діагностики рівня сформованості риторичної компетентності за кількісними (числовими) критеріями відображено на рисунку 5.2.2.

На етапі висвітлення й аналізу результатів педагогічного експерименту відбувається опрацювання інформації про наслідки дослідно-експериментального навчання української мови стосовно груп учнів (контрольних та експериментальних класів), і ми вираховуємо *середнє значення міри сформованості риторичної компетентності в учня групи*, обчислення якого здійснюється за іншою методикою (підрозділ 5.2.4).

1	2	3	4	5
упливовості мовленнєвого акту, організаційно-методологічний	<i>Писемне мовлення</i>			
	<p>Створений текст не відповідає жанрово-тематичній специфіці. (5 кл.)</p> <p>Не дотримано вимог адресності, авторської позиції, впливу. (9 кл.)</p> <p>Відсутні особисті роздуми (філософствування). Індивідуальна позиція не висловлена.</p>	<p>У тексті наявна значна кількість помилок стосовно жанрово-тематичної специфіки. (5 кл.)</p> <p>Адресності, авторської позиції, впливу дотримано фрагментарно. (9 кл.)</p> <p>Особисті роздуми (філософствування) фрагментарні. Індивідуальна позиція не висловлена.</p>	<p>Створено якісний текст відповідно до жанрово-тематичної специфіки. (5 кл.)</p> <p>Вимог адресності, авторської позиції, впливу дотримано частково. (9 кл.)</p> <p>Частково наявні особисті роздуми (філософствування). Індивідуальна позиція висловлена чітко.</p>	<p>Створено якісний текст відповідно до жанрово-тематичної специфіки. (5 кл.)</p> <p>Дотримано вимог адресності, авторської позиції, впливу. (9 кл.)</p> <p>Наявні особисті роздуми (філософствування). Індивідуальна позиція висловлена чітко.</p>
	<i>Усне мовлення</i>			
	<p>(5 кл.)</p> <p>Відбувалося читання написаного тексту. Зміст тексту не цікавий. Невербальної мовленнєвої поведінки не виявлено. Відповіді на запитання відсутні. (9 кл.)</p> <p>Відбувалося читання написаного тексту. Зміст тексту не цікавий, не спрямований на аудиторію. Невербальної мовленнєвої поведінки не виявлено. Відповіді на запитання відсутні.</p>	<p>(5 кл.)</p> <p>Текст виголошений неякісно, у поєднанні з читанням. Зміст тексту не цікавий. Невербальної мовленнєвої поведінки не виявлено. Відповіді на запитання не повні. (9 кл.)</p> <p>Текст виголошений неякісно, у поєднанні з читанням. Зміст тексту не цікавий, не спрямований на аудиторію. Невербальної мовленнєвої поведінки не виявлено. Відповіді на запитання не повні. Аргументація відсутня.</p>	<p>(5 кл.)</p> <p>Виступ нейтральний, неемоційний. Текст цікавий за змістом. Невербальна мовленнєва поведінка адекватна, але надлишкова. Відповіді на запитання частково повні й обґрунтовані. (9 кл.)</p> <p>Виступ нейтральний, неемоційний. Текст цікавий за змістом, підготований для універсальної аудиторії. Невербальна мовленнєва поведінка адекватна, але надлишкова. Відповіді на запитання частково повні, обґрунтовані, аргументовані.</p>	<p>(5 кл.)</p> <p>Виступ яскравий, емоційний. Текст цікавий за змістом. Невербальна мовленнєва поведінка адекватна. Обґрунтовані й повні відповіді на запитання. (9 кл.)</p> <p>Виступ яскравий, емоційний. Текст цікавий за змістом, підготований для цільової аудиторії. Невербальна мовленнєва поведінка адекватна. Відповіді на запитання повні, обґрунтовані, аргументовані.</p>

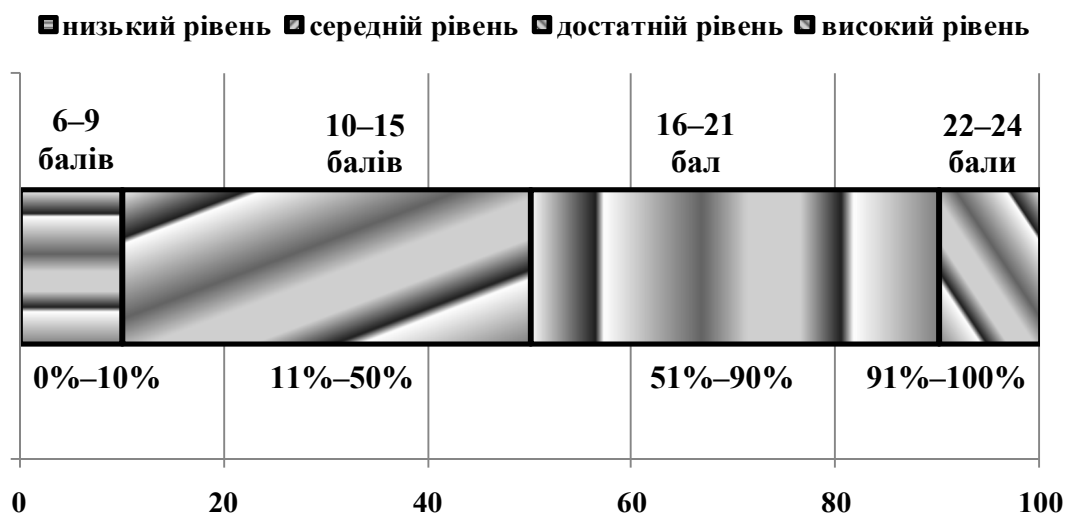


Рис. 5.2.2. Числова шкала індивідуальної діагностики рівня сформованості риторичної компетентності

#### 5.2.4. Етапність експерименту

##### 5.2.4.1. Констатувальний етап

Констатувальний етап експерименту було проведено у 2013 р. у загальноосвітніх школах Донецької (м. Маріуполь, ЗОШ І–ІІІ ст. № 51), Запорізької (м. Бердянськ, гімназія № 1 “Надія”, БСШ І–ІІІ ст. № 16), Одеської (м. Одеса, ЗОШ І–ІІІ ст. № 26), Тернопільської (с. Дарахів Теребовлянського р-ну, ЗОШ І–ІІІ ст.), Рівненської (м. Острог, ЗОШ І–ІІІ ст. № 8), Житомирської (м. Житомир, гімназія № 23 ім. М. Очерета), Київської (м. Переяслав-Хмельницький, НВО “ЗОШ І–ІІІ ст. – ДНЗ”), Черкаської (м. Черкаси, ЗОШ І–ІІІ ст. № 19), Сумської (м. Суми, ЗОШ І–ІІІ ст. № 27) областей і м. Київ (Оболонський р-н, школа І–ІІІ ст. № 226).

Реалізація програми констатувального етапу експерименту дала змогу виявити **(1)** актуальний стан розв’язання вчителями української мови й літератури проблеми формування в учнів основної школи риторичних умінь (інформативно-аналітична частина), **(2)** рівень обізнаності учнів 5 кл. і 9 кл. із риторичною проблематикою та їхнє ставлення до власного мовлення та його розвитку (інформативно-аналітична частина), **(3)** рівень сформованості в учнів

5 кл. риторичних умінь і риторичної компетентності, а також (4) спроектувати концепцію й напрями формування в учнів основної школи риторичних умінь і риторичної компетентності.

Анкетування вчителів української мови та літератури (*інформативно-аналітична частина*) мало на меті виявлення стану реалізації в процесі шкільної мовної освіти риторичного аспекту української мови та їхнього ставлення до проблеми формування в учнів основної школи риторичних умінь. Результати опитування педагогів:

- 1) запитання: *“Чи вивчали Ви риторичні дисципліни (риторику; основи риторики; інше) у процесі здобуття вищої освіти?”*;  
57 % не вивчали; 43 % педагогів вивчали, із них, зокрема, риторику – 0 %; основи риторики – 51 %; не позначили – 49 %;
- 2) запитання: *“Чи потрібна риторична освіта сучасному вчителю-словеснику?”*;  
“потрібна” – 100 %, адже: “це вимога сучасного життя” (14 %); “учитель має володіти риторичною культурою” (7 %), “красномовством, уміти виступати перед аудиторією” (22 %); “необхідно вміти говорити правильно, грамотно, переконливо” (36 %); “необхідно вміти висловлювати власні погляди та сприймати чужі” (7 %);
- 3) запитання: *“Що таке риторика?”*;  
виявили суб’єктне розуміння 100 %, зазначивши, що риторика є наукою – 71 %, мистецтвом – 29 %;
- 4) запитання: *“У чому полягає риторичний аспект української мови?”*;  
залом правильна відповідь – 35 %, частково правильна відповідь, пов’язана з питанням реалізації мовленнєвої змістової лінії програми – 36 %, неправильна відповідь або її відсутність – 29 %;
- 5) запитання: *“Які відомості з риторики Ви пропонуєте для засвоєння учням на уроках української мови?”*;  
“інформацію про відомих ораторів (риторів)” – 12 %; 43 % вказали факти та явища, які акцентовано до риторики не мають відношення; не відповіли –

- 45 %;
- 6) запитання: *“Чи приділяєте Ви належну увагу на уроках української мови вивченню рубрики «Текст (риторичний аспект)»?»*;  
 “так” – 8 %, “частково” – 63 %, “ні” – 21 %, не відповіли – 8 %;
- 7) запитання: *“Які риторичні аспекти тексту Ви вивчаєте?”*;  
 отримано відповіді від 54 % респондентів; із них: “аспект упливу” – 17 %, інші аспекти, що не мають прямого відношення до риторики, – 83 % (реалізація типологічних чи стильових характеристик, цільність, зв’язність, завершеність тощо);
- 8) запитання: *“Якщо на запитання «Чи приділяєте Ви належну увагу на уроках української мови вивченню рубрики «Текст (риторичний аспект)»» Ви відповіли “так” або “частково”, які дидактичні матеріали (методичні розробки) Ви використовуєте у своїй роботі?”*;  
 51 % учителів відповіли; із них зазначили на: 51 % – інтернетні джерела; 7 % – матеріали методичних журналів; 2 % – посібники; 32 % – інтернетні джерела й матеріали методичних журналів; 2 % – інтернетні джерела й посібники; 6 % – інтернетні джерела, матеріали методичних журналів і посібники (у поодиноких відповідях (на рівні статистичної похибки) згадано прізвища Л. Варзацької, Н. Голуб, О. Зарецької, О. Корніяки, Т. Ладиженської, Ю. Рождественського, Г. Сагач, В. Сухомлинського, Г. Шелехової);
- 9) запитання: *“Якщо на запитання «Чи приділяєте Ви належну увагу на уроках української мови вивченню рубрики «Текст (риторичний аспект)»» Ви відповіли “ні”, то зазначте, чому”*;  
 причини зазначили лише 28 % респондентів; було вказано на відсутність внутрішньої мотивації, недостатню методичну підготовку, відсутність / недостатню кількість дидактичних (методичних) матеріалів, факт відсутності риторичного аспекту в критеріях оцінювання учнівських досягнень, на те, що в олімпіадних і конкурсних завданнях риторична проблематика не представлена й серед завдань ЗНО відсутні запитання

- щодо діагностики риторичних знань і вмінь;
- 10) запитання: *“Чи потрібні сучасному школяреві риторичні знання й уміння?”*;  
 “потрібні” – 100 %;
- 11) запитання: *“Чи приділяєте Ви у своїй професійній діяльності увагу формуванню риторичних умінь школярів?”*;  
 “приділяю” – 64 %, “інколи приділяю” – 8 %, “рідко” або “ні” – 14 % (“через брак часу”); не відповіли – 14 %;
- 12) запитання: *“Чи сприяють (чи сприяли б) риторичні знання й уміння учнів якісному підвищенню результативності шкільної мовної освіти?”*;  
 97 % позитивних відповідей; респонденти вказали на можливість підвищення якості розвитку мовлення школярів (84 %) і зазначили, що риторичні вміння були б основою для формування в учнів комунікативних умінь і навичок (13 %); 3 % негативних відповідей без обґрунтування.

Аналіз відповідей учителів української мови та літератури на запитання анкети, об’єднані в три блоки, став підставою для висновків.

Усі опитані фахівці (1) розуміють сутність і смисл риторики як науки й мистецтва, (2) усвідомлюють її прикладне значення в практиці шкільного навчання, (3) наголошують на необхідності риторичної освіти для сучасного педагога. Попри це до сьогодні сучасна вища професійна освіта недостатньо задовольняє запити вчительства стосовно фахової риторичної підготовки.

У ставленні вчителів-словесників до розв’язання проблеми формування в школярів риторичних умінь виявлено суперечність. З одного боку, усі опитані акцентують увагу на необхідності риторичних знань і вмінь, оскільки вони, на думку переважної більшості респондентів, могли б стати запорукою розвиненості сучасного учня та його якісної мовленнєво-комунікативної підготовки. З іншого боку, реально процес навчання української мови недостатньо спрямований на формування в школярів риторичних умінь, про що свідчать два аспекти: по-перше, відповідно до результатів анкетування майже третина вчителів взагалі не реалізують мету формування риторичних умінь; по-

друге, піддаємо сумнівам ступінь правдивості позитивних відповідей на запитання “Чи приділяєте Ви у своїй професійній діяльності увагу формуванню риторичних умінь школярів?” на підставі аналізу відповідей на запитання третього блоку.

Саме риторичний аспект української мови визначає спрямування шкільної мовної освіти на формування в учнів риторичних результатів, а сучасні вчителі-словесники неналежним чином усвідомлюють смисл і сутність цього лінгводидактичного феномену в теоретичному плані й у плані практичної реалізації, про що свідчать їхні відповіді стосовно відомостей із риторики та рубрики “Текст (риторичний аспект)”.

Проаналізоване анкетування уможливило виявлення узагальненої причини незадовільного актуального стану розв’язання проблеми формування риторичних умінь в учнів основної школи – це *відсутність риторичного аспекту в нормативній базі шкільної мовної освіти в смислового ланцюжку “мета – завдання – зміст – результат”*.

Анкетування учнів 5-х і 9-х класів (*інформативно-аналітична частина*) мало на меті виявлення рівня обізнаності школярів із риторичною проблематикою та їхнього ставлення до власного мовлення та його розвитку. Із цією метою респондентам було запропоновано відповісти на низку запитань, значна кількість яких для різних груп збігалася, тому аналіз відповідей учнів подано в порівнянні.

Результати опитування учнів:

1) запитання: “*Що ти знаєш про риторику?*”;

5 кл.:

отримано відповіді від 12 % учнів (висловлено власне розуміння риторики як науки (71 %), мистецтва (11 %) і понять, не пов’язаних зі сферою науки й освіти (18 %); відповіді “не знаю” / “нічого” становили 88 %;

9 кл.:

отримано відповіді від 64 % учнів (наведено особистісні визначення риторики як науки (60 %), мистецтва (31 %) і понять, не пов’язаних зі



сферою науки й освіти (18 %); неправильних відповідей 36 %;

- 2) запитання: *“Чи важливе для сучасної людини мовлення?”*;

5 кл.:

“важливе” – 100 % (“людина без мовлення не людина” – 3 %; “люди повинні розуміти один одного” – 37 %; “спілкуватися цікаво” – 11 %; “без мовлення неможливо жити” – 18 %; воно “потрібне для майбутньої професії” – 9 %; “без нього неможливо вчитися” – 11 %; інше – 5 %; без пояснення – 6 %);

9 кл.:

“важливе” – 71 % (“без мовлення неможливо жити” – 5 %; “людина буде самотньою” – 15 %; “спілкування – це життя” – 51 %; “щоб відрізнятись один від одного” – 2 %; інше – 2 %; не зазначили – 25 %);

- 3) запитання: *“Яке мовлення можна вважати якісним, хорошим?”*;

5 кл.:

“красиве” – 32 %; “правильне” – 27 %; “виразне” – 7 %; “приємне” – 11 %; “на 12 балів” – 3 %; “зрозуміле” – 13 %; інше – 5 %; “не знаю” – 2 %;

9 кл.:

“красиве” – 20 %; “правильне” – 6 %; “багате” – 21 %; “доречне” – 8 %; “переконливе” – 11 %; “зрозуміле всім” – 9 %; інше – 16 %; “не знаю” – 9 %;

- 4) запитання: *“Чи є якісне мовлення характеристикою культурної людини?”*;

5 кл.:

“так” – 98 % (респонденти висловилися приблизно однаково, що культурна людина завжди володіє мовленням, вона ввічлива тощо, отже, висловилися переважно про характеристики культурної людини, а не про мовлення); “не завжди” – 2 % (“можна красиво говорити, але бути некультурним”);

9 кл.:

“так” – 46 % (висловлено думку, що культура людини передбачає якісне мовлення); “не завжди” – 41 % (узагальнено думка сформульована так:

“культура людини пізнається за її вчинками, поведінкою, а мовлення може не бути пов’язане з поведінкою”); “ні” – 13 % (“між культурою людини та її мовленням зв’язку немає”);

- 5) запитання: *“Якщо твоє мовлення буде досконалим, чи зможеш ти вважати себе культурною людиною?”*;

5 кл.:

“так” – 89 % (“у мене добре мовлення – я культурна людина”); “ні” – 2 % (“культуру людини визначають інші характеристики”); “не знаю” – 2 % (“культура ширша за мовлення”); “можливо” – 7 % (“культури треба вчитися”);

9 кл.:

“так” – 43 % (“якісне мовлення – ознака культурної людини”); “ні” – 11 % (“культура першочергова, а мовлення – її наслідок”); “не знаю” – 38 % (“культуру визначає поведінка”; один респондент дав відповідь – “я погано знаю себе”); “можливо” – 8 % (“якщо я буду працювати над собою”);

- 6) запитання: *“Чи достатньо в школі приділяють увагу розвитку твого мовлення?”*;

5 кл.: “так” – 93 %; “ні” – 7 % ;

9 кл.: “так” – 66 %; “ні” – 34 % ;

- 7) запитання: *“Чи активно ти спілкуєшся з іншими людьми?”*;

5 кл.:

“так” – 96 %; “ні” – 4 % (“мене не розуміють” – 54 %; “більше люблю читати” – 13 %; “я неактивний” – 15 %; інше – 18 %);

9 кл.:

“так” – 71 %; “ні” – 29 % (“мені цікаво із собою” – 12 %; “проводжу час біля комп’ютера” – 55 %; “навколо мене мало цікавих людей” – 18 %; “люблю дивитися відео” – 12 %; інше – 3 %);

- 8) запитання: *“Із ким ти найбільше спілкуєшся?”*;

5 кл.:

“із батьками” – 27 %; “з іншими членами родини” – 10 %; “із друзями” –

62 %; інше – 1 %;

9 кл.:

“із батьками” – 10 %; “з іншими членами родини” – 7 %; “із друзями” – 48 %; інше – 35 % (“із однокласниками” – 54 %; “із комп’ютером” – 43 %; “із коханою людиною” – 3 %; на рівні статистичної похибки відповіді “із природою”, “із книжками”, “сам із собою”);

- 9) запитання: *“Чи вмієш ти спілкуватися? Оціни себе за п’ятибальною шкалою”*;

5 кл.: 5 б. – 68 %; 4 б. – 24 %; 3 б. – 8 %;

9 кл.: 5 б. – 47 %; 4 б. – 11 %; 3 б. – 23 %; 2 б. – 9 %;

- 10) запитання: *“На уроках української мови ви більше пишете чи говорите?”*;

5 кл.:

“пишемо” – 71 %; “говоримо” – 29 %; серед коментарів були такі: “працюємо в парах”; “учитель говорить, а ми відповідаємо”; “на уроці говорити не можна”; “говоримо з учителем”;

9 кл.:

“пишемо” – 67 %; “говоримо” – 33 %; у поодиноких коментарях зазначено: “працюємо в парах, у групах”; “на уроках розвитку мовлення переважно пишемо”; “відповідати на запитання не означає говорити”; “говоримо на вимогу вчителя”;

- 11) запитання: *“Чи часто на уроках тебе спонукають висловлювати власну думку?”*;

5 кл.:

“часто” – 6 %; “нечасто” – 58 %; “інколи” – 36 %;

9 кл.:

“часто” – 5 %; “нечасто” – 42 %; “інколи” – 48 %; “ні” – 5 %;

- 12) запитання: *“Чи часто на уроках учителі дослуховуються до твоєї думки?”*;

9 кл.:

“часто” – 2 %; “нечасто” – 28 %; “інколи” – 21 %; “критикують”,

- “заперечують” – 27 %; інше – 22 %;
- 13) запитання: *“Чи часто на уроках тебе спонукають оцінити когось або щось (явища, події, поведінку людини, її вчинки)?”*;
- 5 кл.:
- “часто” – 22 %; “нечасто” – 65 %; “інколи” – 13 %;
- 9 кл.:
- “часто” – 24 %; “нечасто” – 64 %; “інколи” – 12 %;
- 14) запитання: *“Чи часто вчителі погоджуються із висловленою тобою оцінкою?”*;
- 9 кл.:
- “часто” – 22 %; “нечасто” – 38 %; “інколи” – 27 %; “критикують”, “заперечують” – 13 %;
- 15) запитання: *“Чи відчуваєш ти страх, коли тобі доводиться говорити перед аудиторією?”*;
- 5 кл.:
- “так” – 71 %; “ні” – 5 %; “інколи” – 24 %;
- 9 кл.:
- “так” – 67 %; “ні” – 8 %; “інколи” – 25 %;
- 16) запитання: *“Якщо страх виникає, чого ти боїшся?”*;
- 5 кл.:
- “самої аудиторії” – 33 %; “соромно за своє мовлення” – 21 %; “боюся помилитися” – 24 %; “боюся негативної реакції” – 15 %; інше – 7 % (“забути текст”, “можу розплакатися”);
- 9 кл.:
- “самої аудиторії” – 2 %; “соромно за своє мовлення” – 35 %; “боюся помилитися” – 9 %; “боюся негативної реакції” – 39 %; інше – 15 % (“забути текст”, “не люблю монолог”, “аудиторії не цікаво мене слухати”);
- 17) запитання: *“Чи хочеш ти навчитися говорити краще (удосконалити мовлення)?”*;
- 5 кл.: “так” – 98 %; “ні” – 2 %;

9 кл.:

- “так” – 82 %; “ні” – 16 %; “інше” – 2 % (“це неможливо”; “мені байдуже”);
- 18) запитання для учнів 5 кл.: *“Риторика може допомогти тобі вдосконалити своє мовлення. Чи хотів би ти вивчати риторику?”*;  
 “так” – 87 %; “ні” – 2 %; інше – 11 % (“якщо вона цікава”, “якщо вона не складна”, “якщо не зможу відмовитися”);
- 19) запитання для учнів 9 кл.: *“Чи допомагає якість мовлення (вправність у мовленні) у виборі професії?”*;  
 “так” – 56 %; “ні” – 14 %; інше – 30 % (“багато професій не вимагають якісного мовлення”, “треба знати свою роботу”, “гроші можна заробляти мовчки”);
- 20) запитання для учнів 9 кл.: *“Чи допомагає якісне й ефективне мовлення досягнути успіху в житті?”*;  
 “так” – 52 %; “ні” – 13 %; інше – 35 % (“успіх – це гроші, мовлення не важливе”, “потрібні інші якості характеру”, “тільки в родині”);
- 21) запитання для учнів 9 кл.: *“Риторику називають наукою успіху, а життя людини – сукупністю промов, якісного та неякісного мовлення. Чи хотів би ти вивчати риторику?”*;  
 “так” – 66 % (близько половини скептичних коментарів, на кшталт, “чому б не спробувати”, “усе треба спробувати”, “якщо радять”, “треба ж комусь довіряти”); “ні” – 10 % (“іще один предмет нічого не вирішить”, “зайве навантаження”, “не цікаво”); інше – 24 % (“не можу відповісти”, “беруть сумніви”, “запізно починати”).

Відмінність у відповідях п’ятикласників і дев’ятикласників передусім спричинена віковими психологічними особливостями: якщо перші перебувають на межі дитинства й підліткового віку, то другі – на стику підліткового віку й періоду ранньої юності.

Учні 5 кл. переважно безпосередні, відкриті, відверті, не в повній мірі соціалізовані, мають небагатий репертуар рольової поведінки й охоче “приміряють на себе нові ролі”, у навчальній діяльності виявляють активність,

не потребуючи цілеспрямованого заохочення, їхня мотивація в багатьох випадках зумовлена зацікавленням у пізнанні нового й одночасно бажанням подобатися, отримувати схвалення тощо. З іншого боку, у них недостатньо розвинені вміння критично мислити, уміння в самооцінці, рефлексії.

Опитування п'ятикласників засвідчило: 1) учні мало обізнані із риторикою як наукою й мистецтвом, проте зазначають, що охоче вивчали б її (передбачаємо, що це бажання подиктоване пропозицією з боку дорослих, яких варто поважати, дослухатися до них тощо); 2) усвідомлюючи значення мовлення для людини, школярі відповідно до свого віку впевнено визначають характеристики якісного мовлення й прагнуть до вдосконалення свого мовлення; при цьому вони, достеменно не усвідомлюючи смисл поняття “культура”, безпосередньо пов'язують якість мовлення з рівнем культури людини; 3) маючи широке коло спілкування, респонденти активно спілкуються в різних сферах й оцінюють свої вміння в цьому вище середнього рівня; 4) страх перед публічним виступом пояснюють підсвідомими чинниками (33 %) і чуттєвими реакціями від усвідомлення власного мовленнєвого рівня, що свідчить про формування самоідентифікації й рефлексійних умінь; 5) учні вважають, що вчителі приділяють достатньо уваги розвитку їхнього мовлення, і це співпадає з їхніми прагненнями.

Анкетування дев'ятикласників показало: 1) більша частина респондентів розуміють, що таке риторика (64 %), бажали б її вивчати (66 %), хоча й із деякими умовами; 2) загалом позитивно оцінюючи спрямованість шкільного навчання на розвиток мовлення й розуміючи значення мовлення для сучасної людини, учні називають багате, доречне, переконливе, зрозуміле мовлення якісним (21 %, 8 %, 11 %, 9 % відповідно) і прагнуть до вдосконалення своїх мовленнєвих умінь; 3) половина опитаних вважають якісне мовлення ознакою культурної людини, інша половина пов'язує культуру з поведінкою людини без зв'язку з її мовленнєвою вправністю; 4) для третини респондентів спілкування з іншими людьми не є цінністю, а палітра сфер спілкування дев'ятикласників, які вже достатньо критично оцінюють свої комунікативні вміння, звужується

порівняно з учнями 5 кл.; 5) переживаючи страх перед публічним виступом, опитані бояться через усвідомлення свого мовленнєвого рівня й сформованість установки на заздалегідь негативну реакцію аудиторії; 6) школярі недостатньо усвідомлюють значення та вплив якісного й ефективного мовлення на вибір професії (56 %), і досягнення успіху в житті (52 %).

Анкетування учнів дало змогу зробити висновки про процес навчання української мови з позицій “риторичного”: на уроках учителям-словесникам варто (1) приділяти більше уваги розвитку усного мовлення учнів; (2) спонукати школярів до активного мовленнєвого вияву суб’єктності, індивідуальності, (3) мотивувати до формулювання омовлених ставлень та оцінювальних суджень; (4) докладати зусиль для розбудови дидактичної взаємодії на діалогічній основі. Саме сучасна риторика й “риторичне” як квінтесенція культури спроможні перетворити школу на осередок спілкування, діалогу, на майстерню особистісного зростання.

Із метою виявлення рівня сформованості в учнів 5 кл. риторичних умінь і риторичної компетентності (*вихідний експериментальний рівень*) було здійснено розподіл школярів на контрольну й експериментальну групи (269 і 293 учні відповідно) і контрольну діагностику, опосередковану оцінюванням за описаними в таблиці 5.2.3 критеріями якості виконання респондентами завдань, окреслених у підрозділі 5.2.2, за наведеною нижче методикою.

На кожному з етапів експерименту було підраховано індекси класів – суму балів учнів за всіма рівнями ( $K_1$  – констатувальний етап,  $K_2$  – контрольний етап): низький рівень позначено в 0 балів, середній – 1 бал, достатній – 2 бали, високий – 3 бали. У підсумку отримали порівняльну таблицю результатів констатувального етапу експерименту контрольної та експериментальної груп (класів) (табл. 5.2.4).

Якщо результативність за окремими змістовими рівнями вимірювання ( $K_1$ ) вирахована точно, то результативність сформованості риторичної компетентності ( $K_1$ ) виміряна як середнє значення емпіричних даних за всіма рівнями.

Таблиця 5.2.4

## Результати констатувального етапу експерименту

Змістові параметри вимірювання	Групи		Рівень				Індекс групи $K_1$ (бали)
			н	с	д	в	
теоретико-практичний	КК	кількість учнів	12	155	87	15	374
		%	5	57	32	6	
	ЕК	кількість учнів	18	152	102	21	419
		%	6	52	35	7	
активності	КК	кількість учнів	17	161	80	11	354
		%	6	60	30	4	
	ЕК	кількість учнів	21	182	79	11	373
		%	7	62	27	4	
процесуально-діяльнісний	КК	кількість учнів	11	160	86	12	368
		%	4	59	32	5	
	ЕК	кількість учнів	21	185	70	17	376
		%	7	63	24	6	
упливовості мовленнєвого акту та організаційно-методологічний	КК	кількість учнів	16	170	75	8	344
		%	6	63	28	3	
	ЕК	кількість учнів	17	189	78	9	372
		%	6	65	26	3	
соціокультурний (морально-етичний)	КК	кількість учнів	21	174	74	-	322
		%	8	65	27	-	
	ЕК	кількість учнів	23	202	65	3	341
		%	8	69	22	1	
РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КК	кількість учнів	15	164	81	9	353
		%	6	61	30	3	
	ЕК	кількість учнів	20	182	79	12	376
		%	7	62	27	4	

Факт, що кількість респондентів у контрольних та експериментальних класах неоднакова, спричинив уведення величини “Індекс учня групи ( $P_1$ )”, вирахований за формулами:

$$P_1 (КК) = \frac{K_1}{n (КК)} \quad \text{і} \quad P_1 (ЕК) = \frac{K_1}{n (ЕК)},$$

де  $P_1 (КК)$  – індекс учня контрольних класів на констатувальному етапі експерименту;  $P_1 (ЕК)$  – індекс учня експериментальних класів на констатувальному етапі експерименту;  $K_1$  – індекс класів як сума балів учнів за всіма рівнями на констатувальному етапі, а  $n$  – кількість учнів у групі. Це дало змогу визначити середнє значення міри сформованості риторичної



компетентності в учня групи, що підтверджено розрахунками й зафіксовано в таблиці 5.2.5.

$$P_1(\text{КК}) = \frac{K_1}{n(\text{КК})} = 1,312267657992 \approx 1,3$$

$$P_1(\text{ЕК}) = \frac{K_1}{n(\text{ЕК})} = 1,283276450511 \approx 1,3$$

Таблиця 5.2.5

**Сформованість риторичної компетентності в учня групи  
(констатувальний етап експерименту)**

Рівень компетентності	Групи	Рівень				Індекс групи (К <sub>1</sub> ) (бали)	Індекс учня групи (P <sub>1</sub> ) (%)	
		н	с	д	в			
риторична компетентність	КК	кількість учнів	15	164	81	9	353	1,3
		%	6	61	30	3		
	ЕК	кількість учнів	20	182	79	12	376	1,3
		%	7	62	27	4		

Здійснені підрахунки стали підставою для висновку: *рівень сформованості риторичних умінь (розуміємо – риторичної компетентності) в учнів контрольних та експериментальних класів на констатувальному етапі (на початок формувального експерименту) однаковий.*

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили необхідність розроблення експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

#### 5.2.4.2. Формувальний етап

*Формувальний етап експерименту*, проведений у 2013–2017 рр. у закладах середньої освіти дев'яти областей – Донецької (м. Маріуполь, ЗОШ І–ІІІ ст. № 51), Запорізької (м. Бердянськ, гімназія № 1 “Надія”, БСШ І–ІІІ ст. № 16), Одеської (м. Одеса, ЗОШ І–ІІІ ст. № 26), Тернопільської (с. Дарахів Терехівського р-ну, ЗОШ І–ІІІ ст.), Рівненської (м. Острог, ЗОШ І–ІІІ ст.

№ 8), Житомирської (м. Житомир, гімназія № 23 ім. М. Очерета), Київської (м. Переяслав-Хмельницький, НВО “ЗОШ I–III ст. – ДНЗ”), Черкаської (м. Черкаси, ЗОШ I–III ст. № 19), Сумської (м. Суми, ЗОШ I–III ст. № 27) областей і м. Київ (Оболонський р-н, школа I–III ст. № 226), *передбачав* (1) реалізацію в класах експериментальної групи (293 учні основної школи) програми дослідно-експериментальної програми навчання української мови, (2) апробацію авторської методики формування риторичної компетентності, (3) перевірку основної гіпотези дослідження стосовно ефективності процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи й часткових припущень. Навчання української мови в контрольних класах (269 учнів основної школи) відбувалося за чинною програмою.

*Програму дослідно-експериментального навчання* [10] розроблено на основі програми з української мови для закладів середньої освіти (5–9 класи) (2013 р.; Т. Гнаткович, Н. Коржова, В. Новосьолова, М. Пентилюк, К. Таранік-Ткачук, Г. Шелехова [29]) (додаток Л 1).

У *пояснювальній записці* зазначено концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання: 1) сприйняте з чинної програми з української мови методологічне підґрунтя (освітні підходи, дидактичні й методичні принципи, мету – формування в учнів комунікативної компетентності як предметної та ключової); 2) мету дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі; визначення й класифікацію риторичних умінь; дефініцію та структуру риторичної компетентності як міжпредметної; 3) необхідність реалізації в процесі дослідно-експериментального навчання проблемного, проектного та риторичного підходів, серед яких риторичний є провідним; визначення й концептуальні особливості риторичного підходу в шкільній мовній освіті; 4) характеристику риторизації шкільної мовної освіти (дефініцію, риторичні смисли, рівні застосування) як стратегіями в контексті запровадження риторичного підходу; 5) специфічні принципи шкільної риторики; 6) етапи дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі; 7) загальну характеристику особливостей реалізації чотирьох

змістових ліній чинної програми з української мови в контексті дослідно-експериментального навчання.

*Зміст програми* дослідно-експериментального навчання української мови полягає в трансляванні інформації щодо реалізації наповнення чотирьох змістових ліній про:

- 1) мовна змістова лінія – розподілений по класах перелік теоретичних відомостей з риторики, риторичних аспектів тексту, мовленнєвих жанрів у контексті засвоєння (опанування) учнями (*реалізація навчальної мети*);
- 2) мовленнєва змістова лінія – розподілений по класах перелік риторичних умінь у контексті їх первинного формування відповідно до розділів (відомості про мовлення, види робіт, відтворення готового тексту, створення власних висловлювань), а також, починаючи з 6 кл., закріплення (виявлення, удосконалення) набутих раніше риторичних умінь (*реалізація навчальної мети*);
- 3) соціокультурна змістова лінія – реалізацію текстоцентричного принципу навчання мови й засвоєння риторичних аспектів тексту у визначених чинною програмою з української мови сферах відношень із метою формування й виховання в учнів якостей особистості, цінностей і ціннісних орієнтації (*реалізація навчальної та виховної мети*);
- 4) діяльнісна (стратегічна) змістова лінія – цілеспрямовану діяльність учителя-словесника в контексті формування загальнонавчальних умінь, що передбачено вимогами програми з української мови, щодо розвитку в учнів психічних процесів, емоційно-вольової сфери, формування розвиненої емоційності, емпатії, вищих почуттів, вольових якостей особистості тощо (*реалізація навчальної та розвивальної мети*);  
(окремо зазначено, що в процесі опрацювання соціокультурної й діяльнісної (стратегічної) змістових ліній програми відбувається пряме й опосередковане вдосконалення сформованих риторичних умінь під час їх виявлення в освітньому процесі).

*Експериментальна методика формування риторичної*

*компетентності учнів основної школи* передбачає практичну реалізацію риторичного аспекту української мови, уведення риторичного компонента в зміст навчання української мови з метою (1) формування в школярів риторичних умінь, (2) розбудови освітнього процесу як риторичної діяльності, у ході якої створені умови для активного виявлення учнями риторичних умінь, власного риторичного потенціалу, (3) набуття кожною особистістю, що навчається, досвіду риторичної діяльності як підґрунтя формування риторичної компетентності.

*Зміст* експериментальної методики формування риторичної компетентності відповідно до окреслених вище напрямів формування риторичних умінь учнів основної школи (табл. 4.3.1) становить систему теоретичних відомостей і практичних завдань стосовно (1) засвоєння риторичної теорії, (2) опрацювання текстів-зразків (роботи з текстом) і (3) текстотворення (роботи *над* текстом), при цьому інтегрувальним чинником для окреслених напрямів постає система роботи щодо опанування мовленнєвих жанрів. Задекларований зміст відповідно до обґрунтованих Н. Голуб правил розроблення концепції курсу риторики української мови [3, с. 384] підпорядкований таким чинникам:

- опертя на знання й уміння з української мови (мовні й мовленнєві);
- використання закономірностей мисленнєво-мовленнєвої діяльності;
- залучення всіх учасників дидактичної комунікації до активного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті;
- основні поняття класичної риторики – етос, пафос, логос – і закони сучасної риторики постають основою риторичного компонента процесу навчання української мови;
- підґрунтям процесу формування риторичної компетентності учнів є комунікативно спрямована мовна освіта.

### ***I. Засвоєння риторичної теорії***

Упродовж дослідно-експериментального навчання української мови учні засвоюють риторичну інформації (риторичні поняття – категорії, закони,

правила риторики, основи еристики, особливості ораторського виступу, риторики діалогу, риторичні засоби, риторична аргументація, риторична норма тощо):

- 5 кл.: категорії риторики (загальне уявлення про етос, пафос, логос); риторика діалогу (навчальний, риторичний діалог; діалог-унісон, діалог-повідомлення, діалог-бесіда; гармонія між учасниками діалогу); риторичний діалог; мовленнєві жанри (види за комунікативною метою – інформування, вплив, інформація та вплив; осмислення себе як адресата риторичного жанру); риторична ситуація (спілкування потенційне й реальне; опосередковане й безпосереднє, з іншими і з самим собою); риторична діяльність (спрямованість тексту на інших суб'єктів, реконструкція замислу авторського тексту); риторичний текст (адресність, намір вплинути);
- 6 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); риторичний діалог; риторична діяльність (потреба людини у взаємодії з іншими); мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; риторична норма; види й жанри красномовства; основи еристики (спір, правила спору); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії); риторичні засоби (тропи, фігури);
- 7 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); гуманізація; закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний); риторичні засоби (тропи, риторичні фігури); риторичний текст (продукт риторичної діяльності; адресність; намір вплинути в конкретній ситуації спілкування; мета впливу чи оптимізації взаємин); ефективне мовлення; оптимальне мовлення; риторична ситуація (одиниця риторичної діяльності); навчальний діалог (діалог-театр, діалог-пропаганда); основи еристики (дискусія, диспут); відкриті й закриті запитання; створення аргументації; риторична рефлексія як діалог із самим собою; пафос у навчальному діалозі (діловитості, рішучості, виховання); невербальні засоби спілкування;
- 8 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу,

- логосу); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, словесної творчості, ефективного спілкування, системно-аналітичний); риторичні засоби (тропи, риторичні фігури); мовленнєвий жанр – запорука доречності й успішності спілкування; агональна взаємодія (принцип агону); риторична аргументація як складник логосу; мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; риторична рефлексія як діалог із самим собою; ораторський виступ; вимоги до поведінки мовця;
- 9 кл.: категорії риторики (оперування суб'єктивним розумінням етосу, пафосу, логосу); закони риторики (концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, словесної творчості, ефективного спілкування, системно-аналітичний); мовленнєвий учинок, мовленнєва поведінка; дискурс – потік мовленнєвої поведінки; типи мовленнєвих дій; зв'язок риторики з теорією тексту та стилістикою; ораторський виступ, підготовка до нього; виступ із риторичною промовою; вимоги до поведінки мовця; діалогічний спосіб пошуку істини; діалог-протиріччя, діалог-синтез, діалог-суперечка, діалог-пояснення, діалог-сварка, діалог-унісон, діалог-повідомлення, діалог-обговорення, діалог-бесіда; освітня діяльність як риторична; навчальний діалог як риторичний (діалогічність свідомості й світовідчуття); мовна норма, риторична норма; риторична аргументація як складник логосу.

Засвоюючи теоретичні відомості з риторики, протягом навчання в основній школі учні укладають “Тезаурус сучасної риторики для школяра” (додаток Л 2).

## ***II. Опрацювання текстів-зразків***

У ході дослідно-експериментального навчання української мови передбачено засвоєння учнями практичних засобів риторики на основі тексту, сприймання зразків текстів, їх риторичний аналіз, засвоєння в текстах-зразках риторичних засобів і риторичних аспектів тексту.

Як було зазначено в підрозділі 4.3.2, першоджерелом реалізації принципу текстоцентризму (текстоорієнтованості) з метою формування риторичних умінь

учнів постає навчання здійснювати риторичний аналіз тексту.

Наприклад, у 5-му кл. пропонуємо учням для риторичного аналізу текст:

*Із того часу як людина стала людиною, з тієї миті, як вона задивилася на красу вечірньої зорі, вона почала вдивлятися в саму себе. Краса – це глибоко людське. Це радість нашого життя. Людина стала людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мигтіння зірок, рожевий розлив вечірньої заграви, багряний захід сонця перед вітряним днем, мерехтіння марева над небокраєм, безкраю далечінь степів, сині тіні в березневих снігових заметах, журавлиний ключ у голубому небі, відбиття сонячних променів у міриадах крапель ранкової роси, сірі нитки дощу в похмурий осінній день, фіолетову хмаринку на кущі бузку, ніжну стеблинку й голубий дзвіночок проліска – побачила і, вражена, пішла по землі, створюючи нову красу. Зупинись і ти в захопленні перед красою – і у твоєму серці розквітне благородство.*

*За В. Сухомлинським*

#### Риторичний аналіз тексту

- 1) Які слова виявилися для вас незрозумілими? (колективно визначаємо значення слів “багряний”, “мерехтіння”, “марєво”, “міриади”; учитель пояснює значення слова “благородство” – “чисті моральні якості, порядність”);
- 2) тема висловлювання, комунікативне завдання мовця;
  - Яка тема тексту? Чи одна тема в тексті? (текст про людину, про природу, про красу);
- 3) аналіз ідейно-емоційної спрямованості тексту;
  - Що в тексті сказав нам автор? (що таке краса; як він розуміє красу; чому людина творить красу; автор закликав звертати увагу на красу);
  - Що автор сказав нам мимохіть? (уміння бачити красу зробило людину людиною; краса надихає людину на творчість);
  - Що автор хотів сказати? (автор хоче, щоб ми вміли бачити красу в природі й житті; він закликає нас бути уважними до природи, до себе, щоб ми не сиділи склавши руки, а творили красу навколо себе);

- *А чи доводилося вам бачити навколо себе природні явища, які видалися вам красивими?*
- *Що для вас краса?*
- *Які почуття виникають у вас, коли ви стикаєтеся з красою?*

4) аналіз компонентів мовленнєвої ситуації;

- *Хто автор тексту? (учитель доводить до відома учнів коротку довідку: “Василь Олександрович Сухомлинський – наш славетний земляк, учений, автор великої кількості наукових праць, але головне для нас – автор 1500 оповідань і казок для дітей. Його твори видані 53 мовами світу! Василь Олександрович прожив коротке, але наповнене життя. Він учитель. Хороший. Справжній. Майстер. Одного разу його спитали: що було найголовнішим у його житті. Василь Олександрович відповів не роздумуючи: «Любов до дітей»”).*
- *Давайте поміркуємо: якою людиною був автор? Чому ви так думаєте? Якими словами з тексту ви можете підтвердити свою думку? (уважною, чутливою, розумною, благородною, любив дітей і бажав їм лише хорошого й доброго);*
- *До кого звернене мовлення автора? (до нас); Чому ви так уважаєте?*
- *Ви всі різні. Але всіх вас можна певним чином схарактеризувати. Які ви? Що ви можете сказати про себе?*
- *Для чого, із якою метою створено текст?*
- *Чи важливо, коли написаний цей текст? (у тексті висловлені актуальні для сучасної людини думки);*

5) стилістична характеристика;

- *Яким стилем написаний текст? Чому ви так думаєте? Які ознаки стилю ви помітили? (художній стиль – емоційний виклад думки; написано просто, доступно; ужиті слова “хмаринка”, “стеблинка”, “дзвіночок”; вираз у переносному значенні – “розквітне благородство”; наявні ознаки публіцистичного стилю – висловлено пряме звернення до читача із закликом);*



б) характеристика способу передачі думки;

- *Ми з вами прочитали текст. Це монолог чи діалог?*
- *А чи є в тексті приховані ознаки діалогу? (є; автор звертається до слухача (читача), він його уявляє; ми є в тексті);*
- *Уявіть: перед нами тут, у класі, стоїть Василь Олександрович і говорить нам усі ті слова, які ми з вами прочитали... Що могло виражати його обличчя? Які жести міг би використати автор? Чи змінювався б його голос? (автор говорив би з посмішкою, бо він добра людина й висловлює добрі думки; на словах “радість нашого життя” широко розвів би руки; перераховуючи природні явища, рукою запросив би нас поглянути у вікно і говорив би, підвищуючи голос і пришвидшуючи темп мовлення; звертаючись до нас, кожному зазирає би в очі; після слів: “Зупинись і ти в захопленні перед красою” – зробив би довгу паузу; останні слова вимовив би притишено й повільно);*

7) аналіз за категоріями риторики;

- *Чи відчували ви вплив на себе з боку автора тексту? На що вплинув текст? (на думки – закликав замислитися; на почуття – щоб ми відчували те, що відчував автор; щоб ми ще раз відчували те, що переживали в минулому);*

8) висновок про реалізацію комунікативного завдання:

- *Давайте разом пригадаємо, з якою метою автор написав цей текст?*
- *Поміркуйте, зазирнувши у своє серце: чи можна вважати, що завдання, яке ставив перед собою педагог, виконане?*
- *Чи залишилося для вас якесь запитання без відповіді? (що означає творити красу);*
- *Не сидіти склавши руки. Оточувати себе красою. Робити все чесно, правильно, красиво. Самим бути красивими людьми. Красивими душою. Благородними. Щоб навчитися бути такими, треба бути завжди уважними до себе: до своїх думок, до своїх слів, до своїх учинків. Знати себе й завжди намагатися бути кращими.*

Запропонована робота може бути здійснена на уроці розвитку усного мовлення (зокрема як підготовка до написання домашнього твору на тему “*Я бачив красу*”), а також на аспектному уроці української мови, на якому на текстовій основі вивчалися б певні мовні явища. У такому випадку риторичний аналіз тексту супроводжував би, наприклад: 1) узагальнення повторення вивченого в початкових класах на останньому уроці розділу (у тексті визначаємо й аналізуємо частини мови, підкреслюємо члени речення, знаходимо слова в переносному значенні, омоніми, здійснюємо звуко-буквений аналіз слова “*мерехтіння*”, розбір за будовою слів “*вечірньої*” й “*розквітне*” тощо); 2) узагальнення й систематизацію вивченого з розділу “Синтаксис. Пунктуація” (знаходимо й аналізуємо головні та другорядні члени речення, однорідні члени речення, складений іменний присудок, односкладне речення, складне речення, вивчені пунктограми тощо).

Проаналізований навчальний текст вважаємо риторичним, адже в ньому наявні всі ознаки риторичності: авторська суб’єктність, адресність, прагматична установка, функційна спрямованість, комунікативна (діалогічна) орієнтованість, обумовленість ситуацією спілкування, рефлексійність. Залучені до риторичного аналізу риторичного тексту учні були включені в риторичну діяльність, оскільки в процесі уроку створювали риторичні тексти у відповідь на запитання вчителя і як розмову з автором тексту – розгортався риторичний діалог “учитель – учні”, “учні – риторичний текст”, “учні – власне «Я»” (рефлексія як риторичний діалог із собою); дидактична комунікація була організована на суб’єкт-суб’єктному ґрунті в контексті реалізації принципу текстоцентричності (текстоорієнтованості) та принципів риторичного підходу, учні активно виявляли суб’єктність, спираючись на власний чуттєвий досвід і досвід життєдіяльності. Навчальна діяльність була спрямована на формування в учнів таких риторичних умінь:

- аналітичних (аналізувати мовленнєву ситуацію, її компоненти; аналізувати невербальні засоби спілкування; аналізувати тексти; визначати тему, задум висловлювання й комунікативне завдання мовця, вид спілкування;

- визначати сутність; дошукуватися причин явищ, процесів; ставити запитання й відповідати на поставлені запитання);
- щодо емоційної сфери (бути природним у мовленні, щирим);
  - щодо міжособистісної взаємодії (урахувати погляди інших людей);
  - продуктивних (орієнтуватися в ситуації спілкування ефективно й правильно; сприймати усні й писемні висловлювання різних стилів і типів мовлення);
  - щодо міжособистісної взаємодії (розуміти позицію партнера по спілкуванню; у мовленнєвій діяльності “читання” уважно ставитися до прочитаного);
  - критеріально-оцінювальних (оцінювати текст з погляду його змісту, форми задуму, мовного оформлення; робити висновок про реалізацію комунікативного завдання (наміру) мовця).

Приклади текстів для риторичного аналізу подано в додатку Л 3.

Другий напрям формування риторичних умінь школярів передбачає виконання ситуаційних риторичних вправ, пов’язаних із ситуаціями стосунків (комунікативними ситуаціями), виконувати які пропонуємо із застосуванням ситуаційного моделювання. Наприклад:

*З Оленкою ми познайомилися на минулому тижні. У парку гуляли зі своїми песиками. Кожного дня бували там, та раніше не перетиналися.*

*В Оленки бадьорий і гавкучий спанієль Тимко, у мене – крихітна тремтлива такса Манюня. Ми потоваришували одразу (авжеж, наші вихованці з першої миті були в захваті одне від одного!). Наші розмови крутяться навколо волохатих друзів, про себе ми говоримо мало. Нам добре разом – усім чотирьом! – це видно без підказок. Правда, іноді ... Чи варто це уваги? Інколи перехоплюю погляд Оленки: з Тимка на Манюню, потім на мене. Секундна пауза, посмішка. Про що вона думає? Нехай ...*

*Сьогодні. Виходимо з парку – із куців двоє розбишак! і кошеня нам під ноги!... Сміх, крики, торжество, п’ятами накиваючи, – у мене серце похолело (знаю – в Оленки теж)! Що в голові – немає слів! Та головне – собаки! Моє*

*мале оскажено від гавкоти! Не від страху, від злості на лиху витівку! Тимко ж притиснувся до Оленки й ховав носа їй під ноги ... Моя подруга якось дивно дивилася на нього. І плакала ...*

*Завдання: проаналізувати ситуацію та змодельовати подальшу мовленнєву поведінку дійових осіб.*

Аналіз ситуації передбачає з'ясування мотивів, цілей і цінностей дітей (чому потоваришували; що їх об'єднує; чи були щирими в спілкуванні; чим вони дорожили); потенційних проблем у взаєминах (що можуть означати втаємничені погляди Оленки; про що вона могла думати; що могла відчувати; як автор ставився до поведінки дівчинки); наявності в досвіді учнів подібних ситуацій; безпосередніх причин і мотивів майбутнього спілкування (чи важко хлопцеві знайти слова й чому; про що думала Оленка; чому вона плакала). Моделювання спілкування передбачає визначення жанрової специфіки мовлення, мовних і мовленнєвих засобів, невербальної поведінки, уваги до собак і реагування на їхні дії, прогнозування ефективності й оптимальності мовлення. У подальшому пропонуємо учням варіювати моделі мовленнєвої поведінки дійових осіб у таких позиціях: 1) припустити, що Тимко – пес хлопчика, а дівчинка – хазяйка Манюні; 2) злякалася Манюня, а Тимко виявився захисником дітей; 3) хлопчик почав розмовляти з позиції “Батька”; 4) спілкування завершилося відчуженістю дітей; 5) потенційна ієрархія в стосунках змінилася на рівність тощо.

Під час виконання риторичних ситуаційних вправ спонукаємо учнів до “занурення” в уявні події й активного використання суб'єктного досвіду життєдіяльності. Якщо пропозиція проаналізувати ситуацію супроводжується лише називанням її, подаємо з риторичною метою яскраві смислові й мовленнєві деталі (“біль був не лише в нозі, і якщо б не щільне оточення автобусного колективу, зойкнув ба на повні груди”; “зачепилися плечима злегка, а погляд відчув на собі вбивчий”; “холодністю від вахтерки повіяло суто радянською, як мама розповідала”), переслідуючи дві цілі: 1) створити “емоційний” вибух, який неможливо пережити без звернення до чуттєвого

досвіду; 2) запропонувати зразок використання яскравих мовленнєвих формул, мовно-стилістичних, риторичних засобів.

Приклади ситуаційних риторичних вправ подано в додатку Л 4.

Систематична робота щодо комплексного опрацювання навчальних текстів-зразків постає підґрунтям формування в учнів текстотворчих умінь.

### ***III. Текстотворення***

Експериментальною методикою формування риторичної компетентності як вищій рівень реалізації “риторичного” в процесі навчання української мови визнано напрям текстотворення, реалізація якого передбачає активне залучення учнів до активного говоріння й письма як продуктивної текстотворчої діяльності (монологу, діалогу, полемічного й ораторського мовлення), до створення власних висловлювань (текстів) як вільної творчості.

Реалізація напряму “Текстотворення” забезпечує формування в учнів таких риторичних умінь:

- 5 кл.: бути цікавим співрозмовником; ставити запитання й відповідати на поставлені запитання; розуміти позицію партнера по спілкуванню; брати участь у рольових іграх, діалозі; створювати висловлювання (діалог) відповідно до задуму, надаючи виразності його мовному оформленню; у мовленнєвій діяльності “письмо” (переказ, твір) усно та письмово передавати чужі й свої думки;
- 6 кл.: аналізувати публічне мовлення; аналізувати невербальні засоби спілкування; дотримуватися міри (поміркованість); протистояти страху (долати страх); дотримуватися дистанції в спілкуванні; захоплювати й утримувати ініціативу в спілкуванні; проектувати діалогічне мовлення;
- 7 кл.: наслідувати навички ораторів; вести конструктивний, гармонійний, етикетний діалог; брати участь у рольових іграх, діалозі, полеміці; вести дискусію, полеміку; орієнтуватися в часі;
- 8 кл.: виступати з ораторським мовленням (ефектно, ефективно, переконливо); налагоджувати й підтримувати контакт з аудиторією; спілкуватися в усіх сферах життя; знаходити розв’язання проблемних

(конфліктних) ситуацій у спілкуванні, адекватно долати бар'єри;

- 9 кл.: формувати власний ораторський стиль.

Рівні впливовості мовленнєвого акту й організаційно-методологічний визнаємо провідними у структурі риторичної компетентності, тому риторичні вміння учнів саме в цих площинах є показовими в сенсі становлення в них формованої особистісної характеристики, і саме на їх формування спрямована реалізація напряму текстотворення в сенсі навчання школярів виступати з риторичним мовленням.

Експериментальною методикою передбачено організовувати підготовку до ораторського виступу в процесі групової роботи на уроці до 8 кл. включно. Наприклад, тему *“Байдужість”* (тематика морально-етичного й суспільного спрямування) розглядаємо в класі на уроці розвитку усного мовлення в групах, кожна з яких опрацьовує підтеми:

1. Група обговорює питання *“Байдужість – ворог для стосунків”*, акцентуючи увагу на різних сферах взаємин (у родині, службовій сфері, приятелюванні, дружбі, коханні). Відправними точками для роздумів постають такі аспекти: що є ґрунтом взаємин, які почуття пов'язують людей, яку користь отримує кожен із учасників співіснування, як зміниться життєдіяльність людей, якщо у взаємини *“втручається”* байдужість.

2. Групове обговорення питання *“Байдужість впливає на діяльність”* полягає в аналізі мотивів, причин, бажань та обов'язків людини в ланцюжку *“діяльність – ефективність процесу – продуктивність дій – результат діяльності”*. Учні моделюють ситуації діяльності в різних сферах (у побуті – прибирання квартири, у школі – підготовка до новорічного свята тощо) і з різним складом учасників (діяльність індивідуальна й спільна), приходячи до висновку про співвідносність байдужості й почуття обов'язку та результативності дій байдужої людини.

3. Опрацювання питання *“Байдужість – ворог для людини”* полягає в обговоренні негативного впливу байдужості на сутність людини: людини як особистості, людини як суспільної істоти, на емоційно-вольову сферу,

моральність, духовність людини. Учні моделюють ситуації, проєктують наслідки для життєдіяльності людини.

4. Питання *“Байдужість – ворог для життя”* потребує від учнів проєктивної культури й прогностичного мислення, адже вони мають передбачити: як байдужість впливає на розвиток особистості; яким може бути спосіб життя байдужої людини; якою може бути біографія байдужої людини (чого досягнула в житті, скільки витратила душевних і фізичних сил). Школярі обговорюють аспекти питання, висловлюючи оцінювальні судження й акцентуючи увагу на двох моментах: 1) чому варто уникати байдужих людей і боротися з проявами байдужості в собі; 2) як виховувати себе небайдужою особистістю.

І вже з 8 кл. формуємо в учнів уміння особисто виступати з риторичним мовленням: школярі отримують завдання за тиждень підготувати виступ на певну тему, послуговуючись *“картками-дороговказами”* (наприклад, тема *“Я – українець”*, табл. 5.2.6).

Кожний учень відповідно до алгоритму методу проєктів готується до публічного виступу (розглядає як проєкт майбутній виступ, власне мовлення, себе-ритора), послуговуючись *“картками-дороговказами”*, суб’єктивним усвідомленням риторичного канону й законів риторики, схемою аналізу риторичного мовлення (рис. 4.3.2), добирає власні приклади, формулює аргументи, моделює невербальну поведінку тощо. У визначений час виступає перед однокласниками з промовою. Підсумкове оцінювання складається із трьох складників: самооцінки, оцінки однокласників, оцінки вчителя.

Темою для публічного виступу можуть слугувати афоризми відомих представників світової культури:

- *Базика подібний до маятника: і того, і того необхідно спиняти (Козьма Прутков);*
- *Бесіда – смачна родзинка в прісному тісті існування (О. Генрі);*
- *Гарно сформульована проблема – наполовину розв’язана проблема (Дейл Карнеті);*

- Існує два способи самозвеличення: один – говорити про себе добре, другий – ганьбити інших (Клод Адріан Гельвецій);

Таблиця 5.2.6

**“Картки-дороговкази” до публічного виступу “Я – українець”**

<p><b>I. Моя мова</b></p> <p>Опрацюй лексему “українець” як лексикографічну одиницю з метою формування суб’єктного усвідомлення її.</p> <p>Чи вважаєш українську мову величною. Сформулюй ставлення.</p> <p>Чи повинен ти знати українську мову? Чому? Навіщо українцеві знати українську мову?</p> <p>Яку мову ти вважаєш для себе рідною? Чому?</p> <p>Яке твоє ставлення до двомовності в Україні як до реальності сьогодення? Скільки мов в Україні повинні мати статус державних?</p> <p>Уяви: в Україні конституційно закріплено статус української й російської мов як державних. На російськомовних теренах живуть українці й спілкуються російською мовою. Чи повинні ці люди володіти ще й українською мовою?</p> <p>Ти українець?</p>
<p><b>II. Ментальні риси українців</b></p> <p>Які традиції існують у твоїй родині? Чи є ці традиції частиною великої й багатой культури українського народу?</p> <p>Чи притаманні ментальні риси українців тобі, твоїй родині (вільнолюбство, поєднання релігійності й забобонності, повага до батьків, провідна роль жінки в родині, культ їжі, працьовитість, піснність)?</p> <p>Чи вважаєш ти себе частиною культури українців? Чи причетний ти до багатой культурної спадщини нашого народу?</p> <p>Ти українець?</p>
<p><b>III. Я пишаюся Україною (!) (?)</b></p> <p>Чи соромно молодій людині сьогодні називатися українцем? Чому?</p> <p>Хто винен у негараздах України (сама людина, суспільство, держава)?</p> <p>Що заважає сьогодні українцям пишатися своєю державою?</p> <p>Який розділовий знак ти поставиш після назви картки?</p> <p>Ти українець?</p>
<p><b>IV. Вірю в майбутнє України</b></p> <p>Чи віриш ти в майбутнє України? Чому? Які умови мають бути виконаними?</p> <p>Східна мудрість проголошує: “Щоб побудувати майбутнє, треба знати своє коріння й знати, хто ти є”. Поміркуй.</p> <p>Чи може патріотизм підняти (урятувати) Україну? Ти патріот своєї країни? Що ти можеш зробити для майбутнього України? Чи будеш щось робити?</p> <p>Г. Скворода сповідував істину необхідності самовдосконалення людини з метою приносити користь своїй країні. Чи актуальна ця думка сьогодні?</p> <p>Ти українець?</p>

- Крапцюю похвалою ораторові буде, якщо кожний, хто чув його промову, скаже собі: “Але я сам так думав, він лише висловив те, що я почував” (Ежен Віолле-ле-Дюк);
- Критикувати – це означає пояснювати, як зробив би я, коли б умів (Карел Чапек);



- *Люди схожі на слова: якщо не поставити їх на потрібне місце, вони втрачають своє значення (П'єр Буаст);*
- *Не варто орієнтуватися на громадську думку. Це не маяк, а блукливі вогні (Андре Моруа);*
- *Перш ніж сказати іншим, скажи це собі (Сенека);*
- *Усе ораторське мистецтво полягає в тому, щоб бути пристрасним (Оноре Габріель Мірабо);*
- *Щоб любити людей, треба від них мало очікувати (Клод Андріан Гельвецій);*
- *Якщо людина говорить дійсно те, що думає, то знайдуться слухачі, хоч би якими були перешкоди (Томас Карлайл);*
- *Якщо мова не має значення, то нехай буде українська (Дядько Яр).*

Інтегровальним чинником для всіх трьох етапів формування риторичних умінь учнів постає систематична робота щодо **опанування мовленнєвих жанрів**, яка, у свою чергу, також вибудовується відповідно до цих напрямів (систему роботи описано в підрозділі 4.3.2): від (1) засвоєння *риторичної теорії* (понять “мовленнева ситуація”, “риторична ситуація”, “риторичний текст”, “мовленнєвий жанр”) й (2) опрацювання *текстів-зразків* (риторичний аналіз текстів-жанрів; визначення жанрових особливостей текстів) до (3) *текстотворення* (створення текстів-жанрів; риторична діяльність з оперування в мовленні текстами-жанрами).

Вивчаючи мовленнєві жанри, організовуємо засвоєння учнями змісту (подієвих (сюжетних) основ висловлювання) у конкретних текстах-зразках, комунікативну мету й мовленнєву організацію мовленнєвих жанрів у сенсі використання риторичних засобів.

Наприклад, у процесі аналізу в 6-му кл. оголошення про казкову міні-виставу учасників драмгуртка (приклад 1), розміщеного на “Дошці оголошень”, та приватного оголошення в смс-повідомленні другові (приклад 2) звертаємо увагу на: слова, які передають інтонацію повідомлень; слова розмовного стилю; слова-побажання; стилістично забарвлені синоніми “гардероб – роздягальня”

ТОЩО.

Приклад 1

*До уваги п'ятикласників!*

*Сьогодні, 21 жовтня, на великій перерві, об 11 годині 20 хвилин, юні актори покажуть вам міні-виставу “Чарівні слова”. Місце зустрічі – перший поверх, коло гардеробу. Поспішайте бачити! Не спізнуйтеся! На все добре!*

*Майбутні зірки великої сцени*

Приклад 2

*Миколо, привіт!*

*Чув – після нашого шостого первачки у футбол різатимуться. Зустрінемося біля роздягальні! Бувай!*

Повертаючись у 8-му кл. до засвоєного в 6-му кл. мовленнєвого жанру “комплімент”, розглядаємо різновиди компліментів відповідно до адресанта (жінці, чоловікові, учителеві, начальникові, незнайомій бабусі) і комунікативної мети (передати щирість, захоплення, здивування, лестощі, гумор, сарказм), поєднуючи роботу з повторенням мовленнєвого жанру “прислів'я” (“Добре слово й кішці приємне”; “Інша лестощі може зовсім з'їсти”; “Лестоцями й душу виймають”; “Лисицею доглядають, кішкою увиваються”; “Лихва та лестощі – дияволу честь”) й усвідомленням життєвої мудрості “Найкращий комплімент жінці той, якого вона очікує”, аналізуємо лексико-семантичні, граматико-стилістичні, риторичні засоби, за допомогою яких відбувається реалізація комунікативної мети (“До нас завітав вельми поважний гість”; “Зглянвся на нас, нищих”; “Вельми сподіваємося на Вашу прихильність”; “Велике щастя бачити Вас”; “Затьмарюєш усіх своїм вишуканим убранням”). У 9-му кл., опрацьовуючи мовленнєвий жанр “офіційний лист”, звертаємо увагу учнів на їхні різновиди (між приватними особами, які перебувають в офіційних стосунках; між суб'єктами листування офіційні, але довірливі стосунки тощо), на палітру комунікативних намірів автора (порадити, висловити думку, висловити захоплення й повагу), на розмаїття стилістично забарвлених мовних і риторичних засобів, на етикетні мовленнєві формули

вітання, привітання, звертання, прощання тощо.

Окремі мовленнєві жанри опрацьовуємо також і на уроках української літератури. Наприклад, розглядаючи казку, моделюємо ситуацію (або реагуємо на реальну ситуацію, яка виникла на уроці), коли казка не сподобалася дитині. Обговорюючи можливі причини, зупиняємося на трьох головних: 1) чарівність і моральність казки “не спрацювала” через особливості адресанта (невідповідність віку чи емоційному стану дитини в конкретний момент); 2) зміст казки далекий від чуттєво-сміслових орієнтацій сучасної дитини, яка дорослішає рано; 3) оповідач / читач казки не використав (або використав не в повній мірі чи неправильно) власний психофізіологічний апарат (засоби емоційної виразності, темп і силу голосу, темброву імітацію характерологічних особливостей персонажів тощо), що особливо важливо для адекватного сприймання казки. Таким чином на уроці української літератури вводимо новий елемент – важливість невербальної поведінки для оптимальної реалізації мовленнєвого жанру. Продовжуючи ситуаційне моделювання, обговорюємо потенційні причини невідповідності мовленнєвої поведінки, наприклад, бабусі-оповідача казки, яка як представник народу одночасно постає співавтором мовленнєвого жанру (“бабуся спішила приспати онуку, щоб якнайшвидше повернутися до улюбленого серіалу”; “бабуся в глибині душі продовжувала сердитися на онуку за зламані окуляри”; “бабуся сама хотіла спати”), і доходимо висновку, що нереалізація мовленнєвим жанром комунікативної мети спричиняє порушення гармонізації взаємин комунікантів, адже дитина врешті образилася на бабусю й довго ще не могла заснути.

Риторичні вправи стосовно опрацювання мовленнєвих жанрів подано в додатку Л 5.

Експериментальною методикою передбачено активне використання в процесі навчання української мови *риторичних ігор* (додаток Л 6), наприклад:

“Сніжне груддя”

- 1) перевірте, наскільки уважно ви слухаєте один одного;
- 2) перший учень починає вигадану історію, склавши два речення; другий

повторює сказане першим учнем і додає одне речення; третій учень повторює почуте й додає своє речення тощо;

3) виграє той, хто якнайточніше передасть почутий зміст, і той, хто запропонує найцікавіше продовження;

варіанти ситуацій:

- у вікно залетів Карлсон і запросив разом із собою політати;
- Котигорошко загубив свою булаву й просить допомогти її знайти;
- прибулець із далекої планети заглядає у вікно класу й чує, що Іванко не виконав домашнє завдання;
- у рукавичку, повну звірят, проситься оса, а місця навіть для неї вже немає;
- фея-чарівниця збиралася навідати Попелюшку, але заблукала й потрапила у клас.

“Не скажемо! Покажемо!”

1) за елементами невербальної поведінки дідусь і глядачі мають здогадатися, де були та що робили онуки;

2) “дідусь” – ведучий (учень зображає стару людину), “онуки” – команда з 3–4 учнів; на підготовку пантоміми – 1 хвилина;

3) учні промовляють віршик-діалог:

- Дідусю сивочолий! Будь завжди здоровий!
- Малята, вас вітаю! Де були – питаю?
- Нічого Вам не скажемо, а лише покажемо.

*Більше не питайте! Просто відгадайте.*

4) “онуки” зображають дії (купання в морі; гонитву за метеликами; збирання грибів; поливання квітів; написання листа; знімання селфі тощо).

Реалізована в системі дослідно-експериментального навчання система риторичних вправ (рис. 4.3.3) відповідно до особливостей експериментальної методики формування риторичної компетентності ґрунтується за ситуаційних вправах: ситуаційні завдання постають основою для риторичного аналізу тексту, риторичних ігор і задач, імпровізаційних завдань, завдань щодо роботи з / над текстами й опрацювання мовленнєвих жанрів.

У ході формувального етапу експерименту відбувалася апробація експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі дослідно-експериментального навчання української мови. Учителі-словесники експериментальних класів отримали детальні інструкції щодо провадження експериментальної роботи (роз'яснення мети, завдань, педагогічних умов, психолого-педагогічних чинників) й методичне забезпечення процесу (додаток Л):

- програму дослідно-експериментального навчання української мови;
- методичні рекомендації щодо різних аспектів експериментального навчання;
- комплекс довідкової літератури з риторики й проблематики шкільної риторичної освіти;
- функційну модель формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови;
- структуру риторичної компетентності, перелік риторичних умінь і їх класифікації;
- опис етапів дослідно-експериментальної роботи;
- схеми шляхів та основних напрямів формування риторичних умінь;
- схеми риторичного аналізу тексту й аналізу риторичного мовлення;
- приклади “карток-дороговказів” для підготовки учнів до публічних виступів;
- систему риторичних вправ (ситуаційних, імпровізаційних, інтерактивного, щодо роботи з / над текстами);
- риторичні задачі й риторичні ігри;
- риторичний цитатник і мовні цікавинки;
- рекомендації стосовно система роботи з опрацювання мовленнєвих жанрів;
- модель запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті;
- технологічні схеми й технологічні карти технологій риторизації шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку, навчальних завдань і методичні рекомендації щодо організації технологічного процесу;

- методичні рекомендації стосовно уроку української мови в системі дослідно-експериментального навчання;
- комплект контрольних завдань для підсумкової діагностики рівнів сформованості в учнів 9 кл. риторичної компетентності (риторичних умінь за п'ятьма змістовими параметрами);
- навчальний посібник [7].

#### 5.2.4.3. Результати експерименту та аналіз їх

Третій етап педагогічного експерименту *контрольний*, мета якого – (1) виявити рівень сформованості риторичної компетентності в учнів після проведення формувального етапу експерименту, (2) порівняти рівень становлення формованої якості в учнів контрольної й експериментальної груп, (3) сформулювати висновки про вірогідність гіпотези дослідження та ефективність авторської методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

Діагностичний контроль (*підсумкова діагностика*) сформованості в учнів 9 кл. риторичних умінь за п'ятьма змістовими параметрами риторичної компетентності – об'єктів діагностики – став підставою для визначення результативності формувального етапу експерименту.

Учні контрольних та експериментальних класів в однакових умовах педагогічного процесу отримали п'ять контрольних завдань (додаток М), оцінювання виконання яких було здійснено за критеріями, описаними в таблиці 5.2.3.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було підраховано індекси класів – суму балів учнів за всіма рівнями ( $K_2$  – контрольний етап): низький рівень – 0 балів, середній – 1 бал, достатній – 2 бали, високий – 3 бали, а також складено порівняльну таблицю (табл. 5.2.7) результатів формувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних класах (результативність сформованості риторичної компетентності  $K_2$  обраховано аналогічно до обчислення  $K_1$ ) і діаграму, у якій відображено показники

результативності формувального етапу експерименту у відсотках (рис. 5.2.3).

Таблиця 5.2.7

### Результати контрольного етапу експерименту

Змістові параметри вимірювання	Групи		Рівень				Індекс групи (К <sub>2</sub> ) (бали)
			н	с	д	в	
теоретико-практичний	КК	кількість учнів	10	152	91	16	382
		%	4	56	34	6	
	ЕК	кількість учнів	16	126	129	22	453
		%	5	44	43	8	
активності	КК	кількість учнів	14	154	89	12	368
		%	5	57	33	5	
	ЕК	кількість учнів	15	149	111	18	426
		%	5	51	38	6	
процесуально-діяльнісний	КК	кількість учнів	8	139	105	17	383
		%	3	52	39	6	
	ЕК	кількість учнів	15	144	111	23	438
		%	5	49	38	8	
упливовості мовленнєвого акту та організаційно-методологічний	КК	кількість учнів	14	149	98	8	369
		%	5	55	37	3	
	ЕК	кількість учнів	11	138	126	18	445
		%	4	46	44	6	
соціокультурний (морально-етичний)	КК	кількість учнів	18	169	79	3	336
		%	7	63	29	1	
	ЕК	кількість учнів	5	97	179	12	492
		%	2	33	61	4	
РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КК	кількість учнів	13	153	92	11	370
		%	5	57	34	4	
	ЕК	кількість учнів	12	127	132	20	451
		%	4	44	45	7	

Показники сформованості риторичної компетентності в контрольних та експериментальних групах на низькому й високому рівнях суттєво не відрізняються, і це не є показовим фактом, оскільки, як свідчить досвід роботи вчителем-словесником, практично в кожному класі є певна кількість учнів із низьким рівнем навчальних досягнень і лише невеликий відсоток школярів, які оволодівають змістом освіти на високому (творчому) рівні. Показовою вважаємо результативність на проміжних рівнях: учнів із достатнім рівнем сформованості риторичної компетентності більше в експериментальних класах, ніж у контрольних (45 % проти 34 % відповідно).

Індекс учня групи (P<sub>2</sub>) на контрольному етапі експерименту вирахований за формулами:

$$P_2 (KK) = \frac{K_2}{n (KK)} \quad \text{і} \quad P_2 (ЕК) = \frac{K_2}{n (ЕК)},$$

де  $P_2 (KK)$  – індекс учня контрольних класів на контрольному етапі експерименту;  $P_2 (ЕК)$  – індекс учня експериментальних класів на контрольному етапі експерименту;  $K_2$  – індекс класів як сума балів учнів за всіма рівнями на контрольному етапі, а  $n$  – кількість учнів у групі. Це дало змогу визначити середнє значення міри сформованості риторичної компетентності в учня групи й наочно відобразити в таблиці 5.2.8.

$$P_2 (KK) = \frac{K_2}{n (KK)} = 1,375464684014 \approx 1,4$$

$$P_2 (ЕК) = \frac{K_2}{n (ЕК)} = 1,481228668941 \approx 1,5$$



Рис. 5.2.3. Порівняльні результати сформованості риторичної компетентності (%)



Таблиця 5.2.8

**Сформованість риторичної компетентності в учня групи  
(контрольний етап)**

Рівень компетентності	Групи		Рівень				Індекс групи (К <sub>2</sub> ) (бали)	Індекс учня групи (Р <sub>2</sub> ) (%)
			н	с	д	в		
риторична компетентність	КК	кількість учнів	13	153	92	11	370	1,4
		%	5	57	34	4		
	ЕК	кількість учнів	12	127	132	20	434	1,5
		%	4	44	45	7		

Порівняння якості результатів у контрольних та експериментальних класах стало можливим завдяки розрахункам. Якісне зростання індексу кожної групи становить різницю  $K_2 - K_1$ . Динаміку якісних змін (Q) вираховано за формулою:

$$Q = \frac{K_2 - K_1}{K_1} \cdot 100 \%$$

де Q – динаміка якісних змін у порівнянні “контрольний етап – констатувальний етап”,  $K_1$  – індекс класів як сума балів учнів за всіма рівнями на констатувальному етапі;  $K_2$  – індекс класів як сума балів учнів за всіма рівнями на контрольному етапі.

У підсумку отримали порівняльну таблицю результатів контрольного експерименту з погляду динаміки якісних змін (табл. 5.2.9), із даних якої зрозуміло: за всіма змістовими рівнями якісний приріст індексів фактичної результативності експериментальних і відповідно контрольних класів виявився позитивним (вираженим додатною величиною:  $(K_2 - K_1) > 0$ ); порівняно з контрольними в експериментальних класах виявилася вищою динаміка якісних змін ( $Q_2 > Q_1$ ), про що свідчить змінна величина S (коефіцієнт динаміки якісних змін), яка була вирахована за формулою:

$S = Q_2 - Q_1$  – і за всіма показниками виявилася позитивною (вираженою додатною величиною:  $(Q_2 - Q_1) > 0$ ).

Зазначимо, що за всіма показниками спостерігаються позитивні якісні зрушення й у контрольних класах (горизонтальний зріз), що пов'язано з багатьма чинниками: (1) процесом загального дорослішання учнів, (2) впливом освітнього процесу в школі, (3) родинним вихованням, (4) психологічними особливостями періоду ранньої юності, (5) успішністю реалізації комунікативної спрямованості шкільної мовної освіти тощо. Про це свідчать значення величини  $Q_1$  (у контрольних класах наявна позитивна динаміка якісних змін) і збільшення індексу учня контрольної групи:  $(P_2 - P_1) > 0$  (додатна величина).

Таблиця 5.2.9

**Порівняльні результати формувального етапу експерименту  
з погляду динаміки якісних змін**

Змістові параметри вимірювання	Класи	Результати (якісний вимір)		Аналіз			
		Констатувальний етап	Формувальний етап	Якісний приріст	$Q_1$ (%)	$Q_2$ (%)	S (%)
		$K_1$	$K_2$	$K_2 - K_1$			
		(у балах)					$Q_2 - Q_1$
теоретико-практичний	КК	374	382	8	2		6
	ЕК	419	453	34		8	
активності	КК	354	368	14	4		10
	ЕК	373	426	53		14	
процесуально-діяльнісний	КК	368	383	15	4		17
	ЕК	376	438	62		21	
впливовості мовленнєвого акту та організаційно-методологічний	КК	344	369	25	7		18
	ЕК	372	445	73		25	
соціокультурний (морально-етичний)	КК	322	336	14	4		48
	ЕК	341	492	151		52	
РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	КК	353	370	17	5		21
	ЕК	376	451	75		26	

Наочно порівняльні результати контрольного етапу експерименту зображено на пелюстковій діаграмі (рис. 5.2.4), і в якості підстави для порівняння взято значення динаміки якісних змін у відсотках ( $Q_2$  і  $Q_1$ ).

Застосуємо статистичні методи для підтвердження виявлених відмінностей в експериментальних і контрольних класах щодо рівнів сформованості риторичної компетентності після впровадження

експериментальної методики та визначення ефективності впливу запропонованої експериментальної методики, скориставшись для цього критерієм Пірсона (критерієм  $\chi^2$ ).

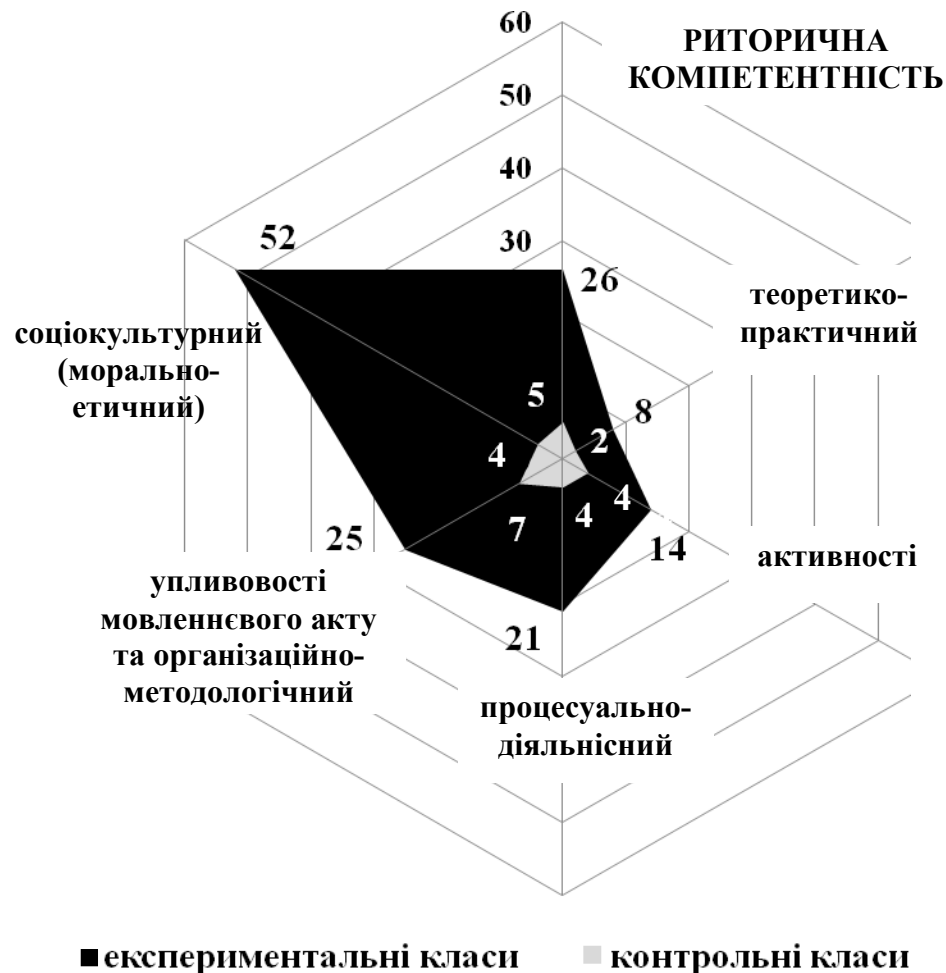


Рис. 5.3.4. Динаміка позитивних якісних змін сформованості риторичної компетентності за основними змістовими параметрами її (%)

Ураховуючи загальноприйнятий в психолого-педагогічних дослідженнях рівень значущості  $\alpha = 0.05$  та число ступенів вільності для нашого випадку  $\nu = 3$ , за таблицею критичних значень критерію  $\chi^2$ , знаходимо критичне значення статистики  $\chi_{кр}^2 = 7,815$  [5, с. 261; 6, с. 278; 28, с. 165].

Задля наочності та спрощення обчислень зведемо експериментальні дані в таблиці 5.2.10.

Для перевірки статистичних гіпотез на основі частотних розподілів

таблиці 5.2.10 обчислюємо спостережуване значення  $\chi_{cn}^2$  за формулою:

$$\chi_{cn}^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – кількість учнів в експериментальних і контрольних групах,  $O_{1i}$  і  $O_{2i}$  – частота  $i$ -го розряду (рівня) експериментальної та контрольної груп,  $i = \overline{1,4}$  (високий, достатній, середній та низький рівні) [5, с. 290; 6, с. 276, 283; 20, с. 155; 28, с. 137].

Таблиця 5.2.10

### Експериментальні дані для обчислень за критерієм Пірсона

Рівень	Контрольні класи		Експериментальні класи	
	констатувальний етап	контрольний етап	констатувальний етап	контрольний етап
Високий	9	11	12	20
Достатній	81	92	79	132
Середній	164	153	182	127
Низький	15	13	20	12
<b>Разом</b>	<b>269</b>	<b>269</b>	<b>293</b>	<b>293</b>

Підставивши відповідні значення з таблиці 5.2.10 у формулу, знаходимо для контрольних класів  $\chi_{cn}^2 = 2.89$ . Це значення є суттєво меншим за  $\chi_{кр}^2$ , і відхиляти гіпотезу  $H_0$  підстав немає. Отже, розподіл рівнів сформованості риторичної компетентності в контрольних класах до та після впровадження експериментальної методики статистично не відрізняються.

Для експериментальних класів значення критерію Пірсона становить  $\chi_{cn}^2 = 15.97$ , що є значно більшим за  $\chi_{кр}^2 = 7,815$ . У цьому випадку приймається статистична гіпотеза  $H_1$  про те, що розподіли рівнів сформованості риторичної компетентності в експериментальних класах до та після впровадження експериментальної методики відрізняються.

Отже, отримані результати засвідчують позитивну динаміку підвищення рівнів сформованості риторичної компетентності учнів експериментальних класів. Це дає можливість стверджувати, що запропонована

**експериментальна методика навчання є ефективною.**

### **Висновки до розділу 5**

Анкетування вчителів української мови та літератури й учнів, а також якість виконання школярами контрольних завдань на констатувальному етапі експерименту засвідчили незадовільний актуальний стан розв'язання проблеми формування риторичних умінь в учнів основної школи, причиною якого є передусім відсутність риторичного аспекту в нормативній базі шкільної мовної освіти.

Вихідний рівень сформованості риторичних умінь і риторичної компетентності в учнів контрольних та експериментальних класів на констатувальному етапі експерименту виявився однаковим.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність розроблення експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови й апробацію її з метою доведення ефективності.

Експериментальна методика формування риторичної компетентності учнів основної школи, упровадження якої становило зміст формувального етапу експерименту, розроблена на підставі програми дослідно-експериментального навчання української мови й полягає в практичній реалізації риторичного аспекту української мови, уведенні риторичного компонента в зміст навчання, застосуванні традиційних, інтерактивного й специфічних методів (ситуаційного, імпровізаційних завдань, риторичного аналізу тексту, риторичних задач, риторичної гри) щодо системи риторичних вправ у контексті трьох напрямів формування риторичних умінь (засвоєння риторичної теорії, опрацювання текстів-зразків, текстотворення) і вивчення мовленнєвих жанрів.

Контрольний етап експерименту засвідчив, що (1) показники сформованості риторичної компетентності в контрольних та експериментальних класах на низькому й високому рівнях практично

збігаються, (2) кількість учнів експериментальних класів із середнім рівнем риторичної компетентності становить 44 % порівняно з контрольними класами (57 %), а з достатнім рівнем – 45 % проти 34 % відповідно.

Аналіз результатів із погляду динаміки якісних змін засвідчив, що за всіма змістовими параметрами якісний приріст індексів фактичної результативності в експериментальних і відповідно контрольних класах виявився позитивним, тобто результативність підвищилася в учнів обох груп; порівняно з контрольними в експериментальних класах динаміка якісних змін виявилася значно вищою (теоретико-практичний змістовий параметр – на 6 %, змістовий параметр активності – на 10 %, процесуально-діяльнісний змістовий параметр – на 17 %, параметри впливовості мовленнєвого акту й організаційно-методологічний – на 18 %, соціокультурний змістовий параметр – на 48 %, загальний рівень риторичної компетентності – на 21 %).

Параметри впливовості мовленнєвого акту й організаційно-методологічний визначено провідними у структурі риторичної компетентності, тому факт, що рівень сформованості саме цих параметрів виявився вищим в учнів експериментальних класів порівняно з учнями контрольних класів (динаміка якісних змін 25 % проти 7 % відповідно), свідчить про ефективність апробованої експериментальної методики, що й було підтверджено за допомогою статистичних обчислень за критерієм Пірсона.

Риторику насправді можна вважати культурним і соціокультурним феноменом, адже експериментально доведено, що введення риторики й “риторичного” в процес шкільної мовної освіти зумовило зростання на 48 % рівня сформованості риторичних умінь соціокультурного (морально-етичного) параметру в учнів експериментальних класів у порівнянні з учнями контрольних класів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та вживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
3. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 509 с.
4. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 135 с.
5. Донченко В. С., Сидоров М. В.-С. Теорія ймовірностей та математична статистика для соціальних наук: навч. посіб. К.: ВПЦ "Київський університет", 2015. 400 с.
6. Жильцов О. Б. Теорія ймовірностей та математична статистика у прикладах і задачах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. Г. О. Михаліна. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 336 с.
7. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / авт.-укл. В. А. Нищета. К.: Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
8. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений Москва: Просвещение, 1996. 415 с.
9. Нищета В. Дидактичний потенціал робіт з текстом у контексті риторизації шкільної мовної освіти. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2012. Вип. 12. С. 76–82.
10. Нищета В. Формуємо риторичні вміння та риторичну компетентність: програма дослідно-експериментального навчання української мови.

- Українська мова і література в школах України*. 2015. № 7–8. С. 66–73.
11. Нищета В. А. Риторизація навчання засобами ігрової діяльності. *Ігри у навчанні історії в школі*: посібник / автор-упор. К. О. Баханов. Х.: Вид. група “Основа”, 2013. С. 75–84.
  12. Нищета В. А. Риторичні аспекти тексту. *Зб. наук. праць*: педагогічні науки. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 120–123.
  13. Нищета В. А. Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика*: колект. моногр. / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. К.: КНТ, 2016. С. 134–153.
  14. Нищета В. А. Риторичні ігри як засіб риторизації шкільної мовної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 6. С. 259–266.
  15. Нищета В. А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 4. С. 218–226.
  16. Нищета В. А. Формування риторичних умінь і навичок учнів основної школи у процесі роботи з текстом. *Теоретичні дослідження в психології та педагогіці*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 28 липня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2012. С. 109–113.
  17. Нищета В. А., Нехайчук Ю. А. Методичні особливості реалізації текстоцентричного принципу риторизації шкільної мовної освіти. *Сучасні тенденції в педагогіці та психології: новий погляд*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна, 30–31 березня 2012 р.). Одеса: ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. С. 75–77.
  18. Нищета В. А., Трюхан О. І. Групова навчальна діяльність у процесі риторизації шкільної мовної освіти. *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Львів,



- Україна, 11–12 листопада 2011 р.). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. С. 81–82.
19. Нищета В. А., Трюхан О. І. Інтерактивні методи навчання у процесі здобуття шкільної риторичної освіти. *Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке*: матеріали Международ. науч.-практ. конф. (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). Харьков: Восточнoукраинская организация “Центр педагогических исследований”, 2011. С. 14–16.
  20. Опря А. Г. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань): навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
  21. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: наказ МОН № 329 від 13.04.2011. *Офіційний вісник України*. 27.05.2011. № 37. Ст. 1539. С. 157. Код акта 56462/2011.
  22. Риторика в системі гуманітарного знання: сб. матеріалов VII-й Международ. конф. по риторике (29–31 января 2003 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2003. 154 с.
  23. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. 680 с.
  24. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1973. Т. IV. 840 с.
  25. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1976. Т. VII. 724 с.
  26. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1977. Т. VIII. 929 с.
  27. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за заг. ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
  28. Теорія ймовірностей та математична статистика: навч. посіб. / О. І. Кушлик-Дивульська, Н. В. Поліщук, Б. П. Орел, П. І. Штабалюк. К.: НТУУ “КПІ”, 2014. 212 с.

29. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–54; № 2. С. 38–59.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У світлі сучасних педагогічних концепцій, вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, чинної програми з української мови особливої актуальності набуває компетентнісне становлення шкільної молоді, тому поряд із формуванням комунікативно компетентного мовця важливим лінгводидактичним завданням постає формування в учнів основної школи риторичної компетентності, розв'язання якого покладено на вчителів української мови та літератури.

Згідно з метою й завданнями дослідження в дисертації обґрунтовано філософські, культурологічні, соціологічні, риторичні, психолого-педагогічні, лінгвістичні, лінгводидактичні аспекти визначеної проблеми, що стали підставами для усвідомлення сутності концептуальних теоретико-методологічних положень дослідження й уможливили дотримання стрункості й організованості процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

Обґрунтування філософських засад дослідження дало змогу визначити співвідношення сучасної риторики з основними філософськими напрямками, зокрема, із діалектикою, онтологією, релятивізмом, неопозитивізмом, епістемологією, доксологією; окреслити її функціонування в гуманістичній і гуманітарній парадигмах в опозиції “наук про природу” й “наук про дух”, у системах культурологічних і соціологічних теорій.

На підставі з'ясування співвідношення категорій “компетентність” і “компетенція” конкретизовано сутність цих понять, пояснено специфіку вживання їх в освітніх документах України та в контексті наукових доробків лінгводидактиків в актуальних умовах розвитку системи шкільної мовної освіти. Уточнено сутність поняття “компетентність”, конкретизовано його смисл і нормативність уживання в практиці шкільної мовної освіти. Компетентність визначено як результативну, буттєву особистісну властивість, що містить

інструментальні й діяльнісні характеристики та ґрунтується на досвіді успішної діяльності особистості.

2. Риторичну компетентність визначено як інтегративну особистісну якість, що включає володіння риторичними знаннями, уміннями й навичками, риторичним потенціалом, які в сукупності визначають здатність і готовність до ефективного й оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності.

У структурі риторичної компетентності учнів основної школи виокремлено теоретико-практичний, організаційно-методологічний, процесуально-діяльнісний, морально-етичний компоненти, компоненти комунікативної активності та впливовості мовленнєвого акту, співвідносні з теоретичним, аналітичним, діяльнісним, творчим, конфліктологічним, образно-мовленнєвим, емоційно-вольовим, мотиваційно-оцінювальним аспектами комунікативної компетентності. Провідними складниками риторичної компетентності визначено риторичні вміння як складні відповідно до авторської номенклатури – стосовно риторичних знань, мовленнєвої ситуації, тексту, цінностей, вербальних і невербальних риторичних засобів, монологічного, діалогічного, полемічного, публічного, власного риторичного мовлення, – комплекс яких становить діяльнісне тло процесу формування її.

Аналіз поняття “особистість” і дослідження класифікацій психологічної структури особистості став підставою для окреслення соціального рівня цього психологічного феномену й залежності побудови психологічного портрету її в контексті формування й розвитку від механізмів вербалізації у свідомості всіх психічних процесів і виявів емоційно-вольової сфери, від мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Виявлено, що суб’єктивне як індивідуальна свідомість, суб’єктність, самосвідомість і рефлексія особистості, суб’єктний досвід життєдіяльності її постають складниками вищого, центрального соціального рівня особистості в процесі формування.

Узагальнено зміст поняття “риторична особистість”, обґрунтовано, що це особистість, яка ефективно й оптимально взаємодіє з аудиторією та впливає на

неї завдяки своїй мовленнєвій поведінці, володіє практичними вміннями й навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення. Тому в процесі формування риторичної компетентності учнів основної школи учитель-словесник повинен бути риторичною особистістю, учителем-майстром, педагогом-професіоналом, мати риторичну підготовку, яка сприяє формуванню й виявленню в нього комунікативних здібностей та якостей, і відповідати риторичному ідеалові.

3. Як лінгвістичну основу дослідження визначено співвідношення риторики як науки живомовної й мовотворчої, учення про зразкове мовлення з низкою лінгвістичних дисциплін і лінгводидактикою, адже вона сприяє засвоєнню учнями мовних і мовленнєвих знань та формуванню відповідних умінь, залученню школярів до активної комунікації, ефективного й оптимального мовлення.

Обґрунтовано, що об'єднувальним чинником інтеграції лінгвістичного й лінгводидактичного компонентів шкільної мовної освіти постає текст – мовленнєва, комунікативна одиниця, суб'єктна адресна категорія, що має смислове наповнення, відкрите для сприймання й усвідомлення, оформлена відповідно до граматичних і стилістичних норм, створена з метою комунікативного впливу, імпліцитно чи експліцитно містить ознаки діалогічності.

Риторичний підхід у шкільній мовній освіті – спрямована на оволодіння ефективним та оптимальним мовленням сукупність педагогічно доцільних теоретико-методологічних і прикладних заходів у процесі навчання мови, суб'єкти якого залучені до усвідомленої та рефлексійної мовленнєвої комунікації з використанням мовних і риторичних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення, – визнано однією з провідних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи. Обґрунтовано концептуальні параметри риторичного підходу: стратегічну ідею, специфічні принципи (позитивної педагогічної взаємодії, гармонізувального діалогу, аксіологізації, антропоцентричності, формування особистості силою слова, розвивального

впливу, активного сприймання, громадянського виховання школярів, евристичності, “живої комунікативності”, “мовленнєвого вчинку”, духовного становлення особистості), категорійний апарат (ефективне й оптимальне мовлення, мовленнєва комунікація, риторичний текст, риторичний діалог, риторичні засоби, риторична діяльність, мовленнєвий учинок, рефлексія як внутрішній риторичний діалог із собою).

Необхідною умовою запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті визнано риторизацію як тактичний прийом та обґрунтовано сутність її як лінгводидактичної категорії. Риторизація є процесом поступового, перманентного цілеспрямованого “входження” риторики в освітній процес, і педагогічною інновацією (дидактичною, методичною, організаційною, соціальною, управлінською, ідеологічною). Визначено прогресивне значення риторизації, яке полягає в збагаченні шкільної мовної освіти в поняттєво-знаннєвій площині внаслідок взаємного проникнення мовно-мовленнєвих і риторичних знань і смислів, у діяльнісно-процесуальному аспекті (розширення можливостей навчального процесу завдяки досягненню риторичних способів і засобів діяльності); у практичному плані (розширення й поглиблення практичної спрямованості процесу навчання української мови внаслідок перенесення смислів риторики як технології); у контексті результативності (проектування й реалізація процесу формування риторичних умінь – складників риторичної компетентності учнів).

4. Здійснено обґрунтування педагогічних технологій риторизації, виявлено їхні концептуальні параметри: провідні чинники розвитку суб’єктів, наукову концепцію засвоєння досвіду, характер змісту, різновиди соціально-педагогічної діяльності, домінуючі засоби, категорії об’єктів педагогічного впливу. Розроблено модель готовності вчителів-словесників до запровадження технологій риторизації в процесі навчання української мови в школі. Описано дескриптивний аспект технологій риторизації на рівні цілей та очікуваних результатів, змісту дослідно-експериментальної діяльності, алгоритмів дій і методів роботи на етапі реалізації цілей (здійснення технологічної діяльності

відповідно до технологічних схем і технологічних карт). Запропоновано запровадження риторизації в шкільному курсі української мови, у процесі мовленнєвого розвитку учнів, під час виконання ними навчальних завдань.

5. Відповідно до провідної мети й завдань педагогічної діяльності розроблено програму дослідно-експериментального навчання української мови, функційну модель формування риторичної компетентності учнів основної школи й визначено низку психолого-педагогічних умов: мотивація вчителів-словесників до реалізації риторичного аспекту української мови та формування в учнів риторичної компетентності; готовність педагогів до запровадження технологій риторизації в шкільній мовній освіті; інтеграція в шкільній мовній освіті методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного й риторичного як провідного), активних та інтерактивного методів навчання, форм кооперативного навчання; розроблення системи риторичних вправ і використання їх у навчальній діяльності; залучення учнів на уроках української мови та в педагогічному спілкуванні в позанавчальний час до активної й рефлексійної комунікативної й риторичної діяльності, до ефективного й оптимального спілкування; організація дидактичної комунікації й педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті на умовах діалогічності, адресної спрямованості, прагматичної настанови, рефлексійності. Схарактеризовано чинники, що зумовили необхідність розроблення експериментальної методики формування риторичної компетентності учнів основної школи.

6. Визначено, що в процесі запровадження інноваційних технологій риторизації з метою формування риторичної компетентності учнів основної школи відбувається трансформація й модернізація сучасного уроку української мови, який акумулюючи надбання в риторичній освіті й ґрунтуючись на здобутках сучасної лінгводидактики, зазнає позитивних змін від переорієнтування сталих структурних складників і введення до макроструктури

нових компонентів до переосмислення внутрішніх основ, що доведено в ході дослідно-експериментального навчання.

7. Розроблено програму дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі з метою формування в учнів риторичної компетентності та визначено його етапи – формувально-початковий, формувально-діяльнісний, узагальнювально-систематизувальний.

У проектуванні формування в учнів основної школи риторичної компетентності враховано державні вимоги до сучасної мовної освіти стосовно рівня навченості учнів і їхнього компетентнісного становлення; необхідність реалізації риторичного аспекту української мови, а також доступність риторичного матеріалу для школярів (відповідність їхнім віковим і психічним особливостям, природним нахилам, світоглядним позиціям, суб'єктному досвіду життєдіяльності); вихідний рівень сформованості в учнів риторичних умінь, визначений під час констатувального етапу експерименту.

8. Розроблено й науково обґрунтовано методику формування риторичної компетентності учнів основної школи, необхідність якої зумовлена такими чинниками: стратегічними завданнями та вимогами реалізації навчання й виховання компетентнісного спрямування, окресленими в нормативних освітніх документах; необхідністю реалізації риторичного аспекту української мови й непослідовністю активізації його в шкільній мовній освіті; існуванням суспільного запиту на високий рівень комунікативної й риторичної компетентностей випускників закладів середньої освіти; недостатньою кількістю дидактичних і методичних матеріалів риторичного спрямування.

Експериментальною методикою формування риторичної компетентності учнів основної школи передбачено реалізацію програми дослідно-експериментального навчання української мови з метою формування в школярів риторичних умінь, виявлення їх у процесі освітньої діяльності, організованої як риторичної, набуття учнями досвіду риторичної діяльності – основи риторичної компетентності.



9. Проведене експериментальне дослідження (педагогічний експеримент) підтвердило ефективність запропонованої методики й висунутої гіпотези.

Виявлено, що на ґрунті дотримання психолого-педагогічних умов, інтеграції методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, соціокультурного, проблемного, проектного й риторичного як провідного, що передбачає перманентну реалізацію риторизації шкільного курсу української мови, мовленнєвого розвитку учнів, навчальних завдань), дотримання специфічних принципів шкільної риторики (духовного становлення особистості, гармонізувального діалогу, антропоцентричності, “живої” комунікативності, громадянського виховання учнів, позитивної педагогічної взаємодії, формування особистості силою слова, доречності слова, евристичності, аксіологізації, активного сприймання, новизни, “мовленнєвого вчинку”, розвивального впливу), використання традиційних, інтерактивного й специфічних методів навчання (риторичних вправ, ситуаційного методу, риторичного аналізу, методу риторичних задач, риторичних ігор, методу імпровізаційних завдань) рівень сформованості риторичної компетентності в учнів експериментальних класів зріс із 1,3 умовних одиниць у балах (середнє значення) до 1,5 умовних одиниць у порівнянні з ростом 1,3 – 1,4 у контрольних класах. Динаміка якісних змін в експериментальних класах за всіма змістовими параметрами риторичної компетентності виявилася значно вищою, ніж у контрольних класах, про що свідчить коефіцієнт динаміки якісних змін, який склав від 8 % до 52 % за окремими змістовими параметрами й 26 % за загальним рівнем сформованості риторичної компетентності.

Статистичне оброблення експериментальних даних за критерієм Пірсона підтвердило ефективність експериментальної методики формування риторичної компетентності в учнів основної школи в процесі навчання української мови.

10. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів розроблюваної проблеми, але актуалізує потенції використання авторської експериментальної методики в шкільній мовній освіті.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні прикладних аспектів проблематики формування в учнів риторичних умінь і риторичної компетентності стосовно лінгводидактичного інструментарію запровадження риторичного підходу в шкільній мовній освіті.