

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

**ПЕДАГОГІЧНА
РИТОРИКА:
*історія, теорія,
практика***

Монографія

Відповідальний редактор – проф. О. А. Кучерук

Київ
2016

УДК 808.5 (075.8)
ББК 83.7я73
П24

*До друку рекомендувала вчена рада Житомирського державного
університету імені Івана Франка
(протокол № 2 від 30 вересня 2016 року)*

**Автори: О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман,
О. В. Караман, К. Я. Климова, Л. А. Башманівська, О. С. Березюк,
О. М. Власенко, Г. В. Грибан, А. М. Лісовський, В. А. Ницета,
А. В. Усатий, Л. С. Шевцова, В. І. Пустохіна, Т. В. Маліновська.**

Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук,
професор **О. А. Кучерук.**

Рецензенти:

Нікітіна А. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка";

Омельчук С. А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання, декан факультету іноземної філології Херсонського державного університету;

Дроздова І. П. – доктор педагогічних наук, професор кафедри природничих і гуманітарних дисциплін Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

П24 **Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.] ; за ред. О. А. Кучерук. – Київ : КНТ, 2016. – 258 с.**

ISBN 978-966-485-103-6

Монографію присвячено педагогічній риторичі, інтерес до якої стрімко зростає з боку сучасних учених і освітян. У книзі виділено історичні аспекти риторичі крізь призму розвивального педагогічного впливу, розглянуто найбільш актуальні теоретичні та практичні питання риторичі діяльності педагога, зокрема вчителя-словесника.

Видання адресоване насамперед фахівцям із дидактичної філології, педагогам, а також усім тим, хто цікавиться риторичними аспектами педагогічного мовлення.

**УДК 808.5 (075.8)
ББК 83.7я73**

ISBN 978-966-485-103-6

© О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб,
О. М. Горошкіна, С. О. Караман
та ін., 2016
© ТОВ «КНТ», 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІЧНА РИТОРИКА: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ	7
1.1. Педагогічна риторика як об'єкт наукового дослідження (О. А. Кучерук).....	7
1.2. Історія красномовства крізь призму педагогічної риторики: європейський досвід (О. А. Кучерук).....	25
1.3. Історія педагогічної риторики в Україні (О. А. Кучерук).....	47
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ	69
2.1. Стил і жанри педагогічного красномовства (Н. Б. Голуб).....	69
2.2. Риторичний канон у педагогічному дискурсі (К. Я. Климова)...	87
2.3. Мовленнєві стратегії і тактики в риторичній діяльності педагога (О. М. Горошкіна).....	105
2.4. Особливості педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях (С. О. Караман, О. В. Караман)	119
2.5. Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників (В. А. Нищета).....	134
2.6. Проблема формування риторичної компетентності студентів-філологів: теоретичний аспект (Л. А. Башманівська).....	153
РОЗДІЛ III. ПЕДАГОГІЧНА РИТОРИКА В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ...	171
3.1. Риторичний потенціал учителя в шкільній практиці мовно-літературної освіти	171
3.1.1. Риторика вчителя в досягненні пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання української мови (Л. С. Шевцова).....	171
3.1.2. Риторика і сучасна літературна освіта (А. М. Лісовський).....	188
3.1.3. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід (В. І. Пустохіна).....	196
3.1.4. Формування етнокультурного досвіду учнів засобами риторики вчителя-словесника (О. С. Березюк, О. М. Власенко).....	207
3.2. Підготовка риторично вихованого вчителя-словесника в педагогічному ВНЗ	217
3.2.1. Формування риторичної культури майбутнього вчителя-словесника (А. В. Усатий).....	217
3.2.2. Розвиток у студентів-філологів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних текстів (Г. В. Грибан)	229
3.2.3. Виразне читання текстів у системі роботи з розвитку риторичної майстерності майбутніх учителів-словесників (Т. В. Маліновська).....	238
ВИСНОВКИ	248
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	256

ПЕРЕДМОВА

Демократичні процеси в українському суспільстві в наш час актуалізують питання ефективного, впливового, переконливого мовлення. У контексті таких процесів закономірно відбувається відродження загальної і галузевих риторик, стає актуальною риторична освіта в школі та вищих навчальних закладах, посилюється роль засобів риторики в різних комунікативних ситуаціях.

Особливе значення ефективна мовленнєва взаємодія має в педагогічній сфері. Теорію і практику побудови професійно-педагогічного мовлення на засадах істини, добра, краси досліджує педагогічна риторика. Проблема педагогічної риторики актуальна вже тому, що вона пов'язана з майстерністю педагогічного впливу словом, дієвістю комунікативно-професійної технології розвивального культуровідповідного навчання та виховання. Сьогодні багато людей замислюються над тим, як знайти вчителя, здатного вплинути на дитину за допомогою культуродоцільного слова так, щоб завдяки цьому навчально-виховному впливові вона могла реалізувати себе в різних комунікативних ситуаціях.

У монографії закладено концепцію педагогічної риторики, яка будується на ідеях класичної загальної риторики, загальної педагогічної риторики і фахової педагогічної риторики вчителя-словесника. Як справедливо зазначає Г. Клочек, про розроблення так званих фахових риторик у нас ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидно: кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним – навчальним і виховним – словом.

Відповідно до сказаного виявлено закономірність: якщо дослідник розглядатиме специфічні аспекти фахової педагогічної риторики без попереднього розв'язання загальних, то неодмінно буде мимовільно натрапляти на загальні питання педагогічної риторики. Цю закономірність ураховано в змісті і структурі пропонованої колективної праці: специфічні аспекти риторики вчителя-словесника

розкриваються з опертям на попередньо досліджені загальні питання педагогічної риторики.

Завдання монографії – розкрити характерні особливості педагогічної риторики, показати її складність, багатоаспектність, подати інформацію про історичне становлення та розвиток педагогічної риторики в Європі, Україні зокрема; розглянути низку теоретичних питань щодо риторичної діяльності педагога; привернути увагу науковців і педагогів-практиків до сучасних проблем: з одного боку, досягнення цілей шкільної мовно-літературної освіти за допомогою засобів риторики вчителя, а з іншого – формування риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Монографія складається з трьох розділів, які відображають основні напрями дослідження: сучасні тенденції педагогічної риторики та її історичний розвиток, теоретичні основи риторизації мовленнєвої поведінки педагога, практичні аспекти педагогічної риторики. Автори дослідження пропонують власну інтерпретацію понять педагогічної риторики, діляться думками щодо жанрів педагогічного мовлення, акцентують увагу на особливостях побудови монологічного і діалогічного мовлення педагога за законами риторики, визначають мовленнєві стратегії і тактики, які мають силу педагогічного впливу, наголошують на необхідності взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів для досягнення переконувального впливу на учнівську аудиторію, поглиблюють розуміння педагогічної риторики як науки, професійно-мовленнєвої майстерності та процесу ефективного спілкування педагога-ритора зі співрозмовниками, обґрунтовують доцільність уведення відповідної навчальної дисципліни в систему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів-словесників, тощо.

У першому розділі розкрито суть і специфічні особливості педагогічної риторики та визначено сучасні підходи до її вивчення; розглянуто європейський історичний досвід красномовства крізь призму розвивальної освіти, наведено окремі факти з історії красномовства українських педагогів, які розуміли розвивальний потенціал риторики й реалізовували його в освітній практиці.

Другий розділ книги присвячено теоретичним засадам педагогічної риторики, зокрема дослідженню стилів і жанрів педагогічного красномовства, вивченню закономірностей розвитку мистецтва красномовства в сучасному педагогічному процесі, розгляду мовленнєвих стратегій і тактик у риторичній діяльності педагога, аналізу типів діалогічного мовлення вчителя з учнями та визначенню ознак риторичного діалогу з погляду навчальної діяльності вчителя-словесника, з'ясуванню функцій риторичних засобів у педагогічному мовленні, студіюванню умов і розробленню концептуальної моделі формування риторичної компетентності майбутнього педагога-філолога тощо.

Зміст *третього розділу* має практичне орієнтування. Автори розглядають такі важливі питання, як, з одного боку, риторичний потенціал учителя в шкільній практиці мовно-літературної освіти (формування етнокультурного досвіду учнів засобами риторики вчителя-словесника, риторика вчителя в досягненні цілей навчання на уроках української мови, у формуванні культурологічної компетентності старшокласників під час навчання української літератури), а з іншого – підготовка риторично вихованого вчителя-словесника в педагогічному ВНЗ, зокрема значення виразного читання, наслідування риторичних зразків у системі формування риторичної майстерності майбутнього вчителя-словесника, удосконалення його риторичної культури.

Колектив авторів висловлює щиро вдячність рецензентам рукописного тексту монографії – доктору педагогічних наук, професору *Аллі Василівні Нікітіній*, доктору педагогічних наук, професору *Сергію Аркадійовичу Омельчуку* та доктору педагогічних наук, професору *Ірині Петрівні Дроздовій*.

Сподіваємося, що пропонована монографія стане для читачів стимулом у дослідженні проблем педагогічної риторики, надихне науковців на творчий підхід до їх розв'язання.

РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНА РИТОРИКА: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ

Педагогічна риторика – це галузь людської культури, що включає в себе мистецтво, науку і практику переконливого, ефективного мовлення, обов'язково пафосного, модального, громадянського в різних жанрах педагогічного спілкування (Л. Горобець).

1.1. Педагогічна риторика як об'єкт наукового дослідження

З розвитком процесів гуманізації та демократизації в українському суспільстві закономірно поживається науковий інтерес до загальної риторики, її теорії і практики, яка формує думку, мовленнєву майстерність, морально-етичні почуття, виховує мовно-естетичний смак. Проблеми ж сучасної педагогічної риторики (загальної і фахової) у вітчизняній школі та ВНЗ потребують більшої уваги. Над ними працюють А. Габідуліна, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, Г. Клочек, С. Мартиненко, Л. Мацько, В. Ницета, С. Омельчук, Ю. Романенко, Г. Сагач та ін. Зокрема, А. Нікітіна в монографії "Педагогічний дискурс учителя-словесника", услід за О. Мурашовим, зазначає, що педагогічна риторика дає змогу застосовувати оптимальні мовленнєві технології, творчо використовувати їх так, аби мовлення досягало поставленої мети й було організовано відповідно до завдань і надзавдань педагогічної діяльності, щоб через грамотну організацію спілкування можна було досягти справжнього професійного успіху й самореалізації [16, с. 126]. А. Курінна пропонує методичні рекомендації до спецкурсу "Виховання словом: лінгвориторичний аспект педагогічної взаємодії", мета якого – підвищення комунікативної грамотності та культури педагога засобами педагогічної риторики в системі професійної підготовки керівників освіти, фахівців з виховання й додаткової освіти дітей, учителів, методистів [11, с. 33]. Важливість окресленої проблеми зумовила те, що у 2007 році в межах наукового семінару "Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки" розглянуто роль педагогічної

неориторики у формуванні комунікативної компетентності сучасного викладача, красномовство викладача як передумову успіху його діяльності, комунікативні стратегії педагогічного дискурсу та інші питання [22]. У 2015 році К. Климова провела Всеукраїнську науково-практичну Інтернет-конференцію "Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі" на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. За матеріалами цієї конференції, І. Дроздова, наприклад, розробляє питання формування риторичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, дослідниця виходить із того, що основними показниками сформованості риторичної особистості викладача інженерно-технічного профілю дисциплін вищої школи є довершені риторичні вміння, досвід спілкування, комунікативні риси характеру, гуманістичні цінності, високі професійні ознаки [7, с. 48–49]. Незважаючи на очевидний інтерес учених до питань педагогічної риторики, теорія проблеми розроблена недостатньо, а в навчально-виховній практиці розвивальний потенціал риторики педагога використовується неповною мірою. Натомість засобами педагогічної риторики можна вдосконалити професійну діяльність учителя, особливо словесника.

Відповідно до сказаного ставимо за *мету* розкрити суть і особливості педагогічної риторики, визначити сучасні підходи до її вивчення.

У публікаціях, присвячених проблемі переконливого мовлення педагога, термін "педагогічна риторика" використовується вченими по-різному – на позначення вузького (один аспект) і ширшого (два й більше аспектів) значення відповідного міжгалузевого поняття. Широке трактування педагогічної риторики охоплює її як науку, мистецтво, практику ефективного педагогічного мовлення, технологію організації культуродоцільного діалогового спілкування (Л. Горобець), технологію розвивального навчання, педагогічної творчості, інтенсивного шляху розвитку людини (О. Юніна) і т. ін. Зазначимо, що чітко виділити предмет дослідження педагогічної риторики навряд чи вдасться через його складність, цим можна пояснити й застосування дослідниками по кілька підходів до вивчення педагогічної риторики, один із яких, зазвичай, є домінуювальним. До того ж, сам термін "риторика", як слушно зазначає А. Капська, ніколи не мав

однозначного витлумачення. Дослідниця спрямовує увагу на те, що різні його інтерпретації сягають глибокої давнини, у якій простежуються два підходи до сприйняття риторики як виду красномовства: з одного боку, Платон, Сократ, Ісократ, Аристотель, Цицерон розвивали концепцію змістовної риторики, де серед головних компонентів була ідея; з другого боку, школа Квінтіліана розглядала риторику як мистецтво прикрашання мовлення. У розумінні А. Капської, риторика є наукою, а не мистецтвом [8, с. 34]. Розглянемо детальніше сучасні підходи вчених до педагогічної риторики.

За Н. Десяєвою, *педагогічна риторика* – це галузь знань про закономірності створення й умови ефективності професійного публічного мовлення педагога. Основна мета педагогічної риторики – формування й розвиток мовної особистості майбутнього вчителя, який свідомо володіє засобами педагогічної комунікації для управління пізнавальною діяльністю учнів, їхнім особистісним розвитком, для організації професійного спілкування членів педагогічного товариства, для репрезентації професійних цінностей у публічному мовленні [18, с. 4]. У наведеному поясненні поєднано теоретичне бачення об'єкта дослідження й розгляд педагогічної риторики як навчальної дисципліни. Водночас лінгвометодичний антропоцентричний підхід до педагогічної риторики як навчальної дисципліни (її мети) посилює увагу до мовної особистості майбутнього вчителя-ритора й особистісного розвитку учнів засобами педагогічної комунікації.

Н. Десяєва зіставляє педагогічну риторику та академічну як розділи галузевої риторики й цілком слушно вказує на відношення взаємодоповнення між ними. Зокрема, зазначає, що багато закономірностей творення й сприймання мовлення, зверненого до учнівської аудиторії, які розглядаються в педагогічній риториці, пересікаються зі змістом академічного красномовства. Попри спільні компоненти змісту цих розділів галузевої риторики, академічне красномовство має свою специфіку, бо вивчає особливості мовленнєвої діяльності в академічному середовищі, тобто в науковому середовищі вишу. Одна з ознак академічного красномовства – реальна публічність. Саме публічні, тобто доступні усім охочим, публіці, лекції лягли в основу системи жанрів цього розділу галузевої риторики. У жанрах академічного красномовства також менше, ніж у жанрах педагогічної риторики,

акцентується дидактичне спрямування мовлення. За Н. Десяєвою, цілі названих видів красномовства збігаються частково: мета впливового мовлення педагога – забезпечити розв'язання завдань виховання, навчання й освіти людини; мета академічного впливового мовлення – викласти матеріал доступно й цікаво. Про тісний зв'язок цих видів красномовства свідчить і той факт, що одне із завдань академічного красномовства й педагогічної риторики – це передавання адресату наукових знань, тому результати аналізу зразків академічного красномовства активно використовуються в педагогічній риторичі [18, с. 11].

Про академічне красномовство як один із найдавніших видів ораторського мистецтва зазначає Г. Сагач. Дослідниця розглядає шкільне красномовство в межах академічного. За її теорією, академічне красномовство поділяється на три види: 1) власне академічне (наукова доповідь, реферат, огляд, дискусія); 2) вишівське красномовство (лекція, цикл лекцій); 3) шкільне красномовство (шкільна лекція, розповідь, опис, бесіда тощо) [21, с. 118]. Схожу думку висловлюють С. Абрамович, М. Чікарькова, За їхнім поясненням, академічне красномовство – це ораторська діяльність науковця та викладача, що доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки; сфера застосування його – шкільна (різних рівнів) та наукова аудиторія. Основні риси академічного красномовства – доказовість, бездоганна логічність, точність мислення, чітка, позбавлена двозначності, термінологія. Адаптувати матеріал до свідомості учнів допомагає використання різноманітної наочності, насамперед – із застосуванням технічних засобів. До жанрів академічного красномовства належать: наукова доповідь, наукове повідомлення, наукова лекція (вишівська та шкільна), реферат, виступ на семінарському занятті, науково-популярна (публічна) лекція, бесіда. С. Абрамович і М. Чікарькова також акцентують увагу на тому, що в сучасній школі переважають діалогічні форми викладання: наприклад, у західних навчальних закладах лекція давно втратила свою провідну роль [1, с. 110–112]. Отже, зі сказаного можна зробити висновок, що серед науковців є вчені, які розглядають поняття педагогічної та академічної риторики в комплексі.

Питання педагогічної риторики у зв'язку з академічною сучасні вчені, зокрема А. Мацько, О. Мацько, порушують у

контексті публічного красномовства [13, с. 197–200]. Педагогічній риторичі як різновиду публічного красномовства притаманні такі характеристики: а) за тематикою й цілями вона багатоаспектна; б) за змістом педагогічне красномовство багатогранне та має важливе значення для суспільства й освіти; в) за формою вираження педагогічна риторика може бути усною чи писемною; г) за функціональним типом мовлення риторика педагога може бути розповіддю, описом, міркуванням або змішаного типу (на основі поєднання елементів названих типів мовлення); ґ) за різновидом усного мовлення – діалогом чи монологом; д) за характером мовленнєвої діяльності риторика вчителя є складною, тобто, з одного боку, підготовленою, а з іншого – імпровізаційною; е) за характером ситуацій педагогічного спілкування вона може бути формальною чи неформальною.

Педагогічна риторика – міжгалузєва дисципліна, що увібрала в себе сукупність міжпредметних аспектів. А. Михальська на тлі історії риторико-педагогічного ідеалу показує, що сучасна *педагогічна риторика* – це не стільки лінгвометодична дисципліна, спрямована на вдосконалення техніки педагогічного мовленнєвого спілкування й конструйована переважно на фундаменті теорії мовлення, скільки обґрунтована власною тривалою й давньою історією лінгвокультурологічна та педагогічна галузь теоретичного знання і практики, що має особливу, тобто риторико-філософську базу, особливий концептуальний апарат і методологію [15, с. 20]. Як бачимо, для А. Михальської, поза іншим, важливим є лінгвокультурологічний підхід до педагогічної риторичі та її філософське підґрунтя.

А. Горобець, проаналізувавши три провідні російські підходи до педагогічної риторичі (представників Московської школи – Т. Ладигенської, Н. Іпполітової, З. Смєлкової та ін.; А. Михальської; О. Юніної), виробила власну концепцію, в якій пропонує свій підхід до окресленої проблеми, дає своє розуміння "педагогічної риторичі" як самостійної наукової галузі та навчального предмета, а також визначає завдання педагогічної риторичі для немовних факультетів [6, с. 140]. У контексті сказаного важко погодитися з тим, що це самостійна наукова галузь, бо зміст її формувався під впливом різних наук, розвиток її залежить від надбань педагогіки, лінгвістичної риторичі, логіки тощо. По суті, А. Горобець насамперед розвиває

культурологічний підхід до педагогічної риторики та лінгвометодичний підхід до розуміння її предмета, зокрема зазначає: *педагогічна риторика* – це сфера людської культури, що включає в себе мистецтво, науку та практику переконливого, ефективного мовлення, обов'язково пафосного, модального, громадянського в різних жанрах педагогічного спілкування. Це мистецтво впливу на учня за допомогою красномовства. Це наука про умови й форми ефективної педагогічної комунікації. Вона відрізняється від інших галузевих риторик (судової, політичної, ділової та ін.) тим, що розглядає міжособистісні мовленнєві стосунки (вчителя / викладача / студента / учня) у сфері педагогічного спілкування, практику оптимізації їх, а також характеризується зверненням свідомості вчителя всередину свого "Я", на процес і продукт власної мовленнєвої творчості, тобто рефлексійністю. *Об'єктом* педагогічної риторики є процес формування риторичної культури вчителя, *предмет* її – система принципів, прийомів, умов, моделей ефективного риторичного навчання вчителя як мовної особистості елітарного типу. Педагогічна риторика вивчає мовлення вчителя з погляду, по-перше, втілення думки у слово через аргументацію, вербальні та невербальні засоби, по-друге, риторичних категорій "логос", "етос", "пафос". *Основна мета* – формування комунікативно-розвиненої мовної особистості елітарного типу, яка усвідомлено й гнучко володіє мистецтвом пояснення, переконання, впливу, здатна до результативних виступів у різних видах і жанрах, до керування пізнавальною діяльністю учнів [6, с. 139]. В аналізованій концепції заслуговує на увагу диференційований підхід до педагогічної риторики: з огляду на те, що відсутність конкретного адресата педагогічної риторики є слабким місцем відомих риторик, Л. Горобець висловлює думку про необхідність розділити теми, проблеми й питання педагогічної риторики на загальні, які вивчаються студентами будь-якого факультету в педагогічному виші, і спеціальні, які безпосередньо спрямовані до майбутньої спеціальності (об'єктом спеціальної педагогічної риторики є процес формування риторичної культури вчителя конкретної спеціальності). Дослідниця вважає, що лише основні "риторичні" теми можуть бути загальними (базовими) на всіх факультетах у педагогічному виші, наприклад: "Культура спілкування", "Особливості усного і писемного мовлення", "Публічне мовлення та його особливості", "Роди і види публічних виступів", "Види

мовлення"; а такі, як "Жанри усного і писемного мовлення", "Культура несловесного мовлення", "Види мовленнєвої діяльності вчителя", необхідно диференціювати залежно від специфіки фахової підготовки (словесники, загальна філологія; нефілологі-гуманітарії – історики, правознавці, учителі початкових класів, нефілологі-негуманітарії – фізики, математики, інформатики, технологи). Отже, на думку Л. Горобець, у створенні програм із педагогічної риторики ефективним є поділ матеріалів на два блоки: 1) загальна педагогічна риторика і 2) галузева, спеціальна, педагогічна риторика [6, с. 137–141]. У контексті проблеми такої диференціації Г. Клочек справедливо зазначає, що про розроблення так званих фахових риторик у нас (розуміємо – в українській науці та освіті) ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидно: кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним – навчальним і виховним – словом. Ідеться про важливість розроблення прикладної риторики для словесника, історика, математика, вчителя початкових класів [10, с. 7].

Ю. Пінчук, на основі осмислення положень Л. Горобець, О. Мурашова, А. Михальської, підкреслює, що *педагогічна риторика* – це теорія ефективної мовленнєвої комунікації у сфері педагогічного спілкування. Це наука про оптимальне, педагогічно доцільне й впливове висловлювання та спілкування. У контексті сказаного Ю. Пінчук спрямовує увагу на мовленнєву майстерність педагога й зазначає, що вона близька до мистецтва сценариста, режисера й актора. Особливості педагогічної риторики як навчальної дисципліни Ю. Пінчук чітко не виділяє й окремо не розглядає, хоча зазначає, услід за Л. Горобець, що об'єктом педагогічної риторики є процес формування риторичної культури вчителя, а предметом – система принципів, прийомів, умов, моделей ефективного риторичного навчання вчителя як мовленнєвої особистості елітарного типу [19, с. 62–64]. Лінгвометодичний антропоцентричний підхід до предмета педагогічної риторики і в теорії Ю. Пінчук, і в концепції Л. Горобець центрується на мовній особистості майбутнього вчителя-ритора.

Лінгвометодичний підхід до педагогічної риторики простежуємо і в науковій публікації К. Климової "Лекційне красномовство у підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності", зокрема дослідниця зазначає: "риторизація не виключає, а навпаки – вимагає від викладача

керуватися як загальнодидактичними, так і специфічними принципами навчання української мови у ВНЗ" [9, с. 27]. Названий підхід має місце й у лінгвометодичній теорії С. Мартиненко та Г. Бондаренка, які досліджують особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності, зокрема досліджують використання метафори в риторизації пояснення навчального матеріалу учням початкових класів [12, с. 83]. За Г. Бондаренком, *педагогічна риторика* як різновид "часткової" риторики має забезпечити розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього педагога, оскільки дає змогу конкретизувати основні положення загальної риторики, продемонструвати специфіку використання правил риторики в реальній мовленнєвій практиці вчителя, вихователя, соціального педагога, визначити теоретичний і практичний аспекти оволодіння професійним мовленням [2, с. 5–6].

Лінгводидактичну інтерпретацію педагогічної риторики виявляє А. Габідуліна, спираючись на ідеї А. Михальської. У контексті дослідження навчально-педагогічного дискурсу А. Габідуліна зазначає, що студіює його не лише лінгвістика, а й лінгводидактика, зокрема педагогічна риторика. За А. Габідуліною, *педагогічна риторика* – це теорія ефективної мовленнєвої комунікації у сфері освіти. *Об'єктом* вивчення в педагогічній риториці є система професійно-педагогічних умінь учителя, що виявляються в мовленнєвій поведінці педагога. *Предметом* вивчення постає методика навчання доречному використанню мовних засобів активізації емоційно-інтелектуального потенціалу учасників навчально-педагогічного дискурсу. Методи педагогічної риторики орієнтуються на людину, що діє словом, як ключову фігуру мовленнєвої діяльності та передбачають спостереження за мовленнєвою діяльністю вчителя, проведення педагогічних вимірів, педагогічний експеримент із упровадження в навчальний процес системи риторичної підготовки фахівців, опитування, анкетування, тестування рівня підготовленості фахівців в освітній сфері і рівня сформованості їхніх риторичних знань. Специфічними риторичними категоріями є риторико-педагогічний ідеал, гармонізований педагогічний діалог, образ педагога-ритора [4, с. 1].

Філософсько-дидактичний підхід до інтерпретації педагогічної риторики має місце в риторичній теорії Г. Сагач.

Дослідниця зазначає, що класична риторика в другій половині ХХ століття оновлюється як наука філософсько-дидактичного спрямування – *педагогічна риторика*, мета якої – формування культури риторичної особистості вчителя, який володіє мистецтвом переконливого мовлення та може навчити цього мистецтва своїх учнів, студентів. "Педагогічна риторика сучасності є інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами переконуючої комунікації засобами живого слова" [21, с. 165-166].

Лінгвістичний підхід до феномена "педагогічна риторика" простежується в статті Г. Палиці "Метамова педагогічної риторики як актуальна проблема комунікативної лінгвістики". Дослідниця пропонує визначення та характеристику ключових термінів педагогічної риторики: "педагогічний дискурс", "концептосфера "навчання / виховання"", педагогічна ситуація" тощо [17].

Отже, на сьогодні умовно можна виділити кілька підходів до вивчення науковцями суті й особливостей педагогічної риторики: *філософсько-дидактичний, лінгвометодичний, лінгвістичний, лінгвокультурологічний, культурологічний, диференційований* тощо. Ці та інші підходи взаємодоповнюють один одного в межах авторських концепцій педагогічної риторики.

На основі узагальнення підходів учених до тлумачення поняття "педагогічна риторика" виділяємо *комплексний двовимірний підхід* до вивчення його суті. Такий підхід ґрунтується на горизонтальному членуванні досліджуваного поняття (за аспектами, визначальними для розуміння особливостей поняття педагогічної риторики) та вертикальному членуванні (за загальністю і специфічністю галузевого, педагогічного, спрямування риторики). У *горизонтальному* вимірі педагогічна риторика виявляє трьохаспектну суть: 1) наука про механізми доцільного й переконливого мовлення педагога та відповідна навчальна дисципліна, 2) ораторська майстерність педагога, 3) процес доцільного впливового мовлення педагога, зокрема як практична технологія розвивального навчання за допомогою переконливого слова; у *вертикальному* вимірі – двохаспектну: 1) загальна педагогічна риторика та

2) специфічна, тобто фахова, педагогічна риторика, яка становить окрему частину педагогічної риторики, конкретизує загальні положення педагогічної риторики в напрямі фахової діяльності педагога, наприклад учителя історії, учителя математики та інших фахівців освітньої сфери. Саме такий двовимірний підхід беремо за основу нашої концепції педагогічної риторики. Цей підхід увиразнює складність досліджуваного поняття й водночас уможлиблює глибше й ширше вивчення його. У контексті сказаного підкреслимо таку закономірність: якщо дослідник розглядатиме специфічні питання фахової педагогічної риторики без попереднього розв'язання загальних, то неодмінно буде щоразу мимовільно, незалежно від свідомості, натрапляти на загальні питання педагогічної риторики.

Відповідно до сказаного **педагогічну риторичу** визначаємо як міжгалузеве поняття, що охоплює кілька аспектів: по-перше, наукову *теорію* про механізми створення, виголошення й самоаналізу педагогом публічного виступу, про ведення ефективного міжособистісного діалогу та відповідну цій теорії навчальну дисципліну; по-друге, *мистецтво* педагогічного впливу словом, переконанням; по-третє, *процес* доцільного, переконливого мовлення, побудованого на засадах логосу, етосу, пафосу. Закономірно, що суть досліджуваного поняття має риторичну й професійно-педагогічну природу, однак у вітчизняних словниках з риторики та педагогіки цього поняття немає, та, зрозуміло, вчені намагаються заповнити відповідну прогалину, зокрема в термінологічний словник, який уміщено в додатку до посібника "Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі" (за ред. О. Горошкіної, С. Карамана), введено досліджуване поняття: "педагогічна риторика – одна з часткових сучасних риторичних дисциплін, теорія ефективної мовленнєвої комунікації у сфері педагогічної комунікації" [20, с. 233].

Перший аспект досліджуваного поняття виражає єдність наукової теорії і практики професійно-педагогічної освіти, оскільки основу професійно орієнтованої навчальної дисципліни "Педагогічна риторика" становить відповідна наукова теорія. Одне з важливих понять у такій теорії – риторичний текст як продукт риторичної діяльності, характерною ознакою якого є впливовість, що досягається на основі доцільного поєднання в ньому логічного, етичного й пафосного начал. Наукова галузь

педагогічна риторика виникла на ґрунті поєднання філологічного й педагогічного знання, досліджує закони ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності в педагогічній сфері й обґрунтовує умови професійно доцільного, впливового, гармонійного педагогічного спілкування, наповненого духовно-культурними смислами. Як професійно орієнтована дисципліна в педагогічному виші чи в системі післядипломної педагогічної освіти педагогічна риторика покликана розкривати засади риторично-педагогічної діяльності й має бути підпорядкована цілям професійної мовленнєвої підготовки педагогів, розвитку в них риторичної компетентності й удосконаленню риторичної культури. На жаль, такий навчальний предмет "перебуває у нас на початковій, навіть ембріональній стадії", – про це справедливо зазначає Г. Клочек [10, с. 7]. Потрібно підкреслити, що педагогічна риторика як наукове знання й особлива навчальна дисципліна формується на основі понять, законів і принципів загальної риторики.

Одне із значень педагогічної риторики – мистецтво професійного впливового мовлення (красномовства, переконливого спілкування в педагогічному дискурсі), що має мовно-естетичну цінність, оскільки становить систему досконалих умінь публічного мовлення, які забезпечують високий рівень риторичної діяльності педагога. У цьому контексті риторичне мистецтво – це педагогічно-ораторська майстерність як вправність педагогічного впливу словом і комунікативними діями на розум і душу учнів, колег, батьків, керівників освітніх установ, представників різних соціальних інститутів. Така майстерність виявляється в професійно-риторичній діяльності педагога й водночас є необхідним компонентом цієї діяльності, її умовою. Риторична майстерність педагога в дискурсній практиці простежується в його риторичних уміннях, які визначають досягнення вагомих результатів риторично-педагогічної діяльності. З огляду на функції педагогічної риторики як майстерності педагога-ритора, які виявляються, з одного боку, в структурі особистості, а з іншого – в процесі риторико-педагогічної діяльності, важливими є такі вміння: *організаційні* (вміння орієнтуватися в ситуації педагогічного спілкування, визначати цілі й проектувати програму публічного виступу та мовленнєвої діяльності, об'єднувати учасників педагогічного дискурсу відповідно до навчальних, розвивально-виховних та інших

цілей, спрямовувати й упорядковувати індивідуальні та колективні пізнавально-мовленнєві дії, організувати процес педагогічного мовлення з певною метою за законами риторики); *пізнавальні* (вміння володіти способами пізнання дійсності, пошуку й опрацювання відомостей – спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти, структурувати, аналізувати факти, аргументи, узагальнювати); *лінгвориторичні* (по-перше, уміння виконувати операції з мовними одиницями; по-друге, адекватно сприймати, інтерпретувати й створювати риторичний текст відповідно до мовних норм; по-третє, здійснювати ефективну мовленнєву діяльність із урахуванням комунікативної ситуації – інформативні, перцептивні, інтерактивні дії, – ідеться про вміння викласти велику кількість інформації у формі монологу і діалогу, пізнати й сприйняти людину в процесі спілкування шляхом слухання, розуміння, оцінювання співрозмовника, взаємодіяти зі співрозмовником, здійснювати взаємний вплив один на одного під час міжособистісного спілкування); *контрольно-оцінні* (контролювати, оцінювати мовленнєву поведінку співрозмовника, стимулювати його до конструктивного діалогу, здійснювати рефлексію власної мовленнєвої діяльності) тощо.

Як процес професійного мовлення педагогічна риторика становить застосування риторичної теорії в практичній роботі педагога певного фаху й виражається в послідовних діях, процедурах мовотворчої діяльності, мовленнєвої взаємодії, співтворчості, спрямованих на досягнення цілей риторично-педагогічної діяльності фахівця. За словами В. Нищети, "навчений основам риторичної діяльності педагог спроможний організувати педагогічне спілкування в процесі освітньої діяльності як ефективну комунікацію з погляду цілей педагогічного впливу на учнів. Освітня діяльність педагога як риторична дозволить встановити з вихованцями оптимальні комунікативні стосунки у вигляді гармонізуючого діалогу" [14, с. 27]. Дуже важливо в риторично-педагогічній діяльності вчителя вміти не лише продукувати мовлення, а й слухати, чути, вислуховувати співрозмовника. У процесі риторичної діяльності педагог вступає в безпосередні міжособистісні комунікативні зв'язки з різними суб'єктами комунікації: учнями, батьками, колегами-вчителями, соціальним педагогом, психологом, представниками адміністрації, громадськості та ін. Ці зв'язки можуть опосередковуватися за умови використання

засобів і способів, що передають інформацію (комп'ютер, телефон; електронна пошта, соціальні мережі, відеоконференції та ін.), та суб'єктів-інформантів, роз'єднаних у часі й віддалених у просторі. Цілком слушно Н. Волкова зазначає, що професійно-педагогічна комунікація – це "система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин" [3, с. 8].

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що в освітньо-риторичній практиці дуже часто поєднуються два модуси: *мовленнєвий* (монолог, діалог) і *візуальний*, співвідношення між ними формується відповідно до навчальних, виховних і розвивальних цілей, на основі інтеграції вказаних модусів будуються словесно-візуальні повідомлення у вигляді заголовка до піктограми, цитати-епіграфа до уроку, образної комп'ютерної презентації до навчально-виховної, дослідницької теми та ін. Мовленнєві й словесно-візуальні повідомлення в педагогічному дискурсі мають впливову силу насамперед завдяки метафоризації, риторичним фігурам, красномовним прикладам, переконливим аргументам, мультимедійним технологіям.

У риториці педагога простежується спосіб його доцільного системного переконливого мовомислення. Цей спосіб за логікою викладання думок може бути індуктивним, дедуктивним, аналітичним, синтетичним, за різновидом публічного мовлення – монологічним, діалогічним тощо. Множинне спрямування риторично-педагогічної діяльності зумовлюється різноманіттям ситуацій педагогічного дискурсу. Продуктивний педагогічний дискурс передбачає пошук шляхів ефективного навчання, виховання, розвитку й міжособистісного спілкування в різних освітньо-культурних умовах. Серед ознак сучасної педагогічної риторики можна виділити такі: *доцільність, відкритість, спонукальність, діалогічність, інформаційна насиченість, аргументативність, креативність, поєднання словесного вираження думки й візуальної презентативності, підготовлено-імпровізаційний характер реалізації* тощо.

Отже, запропонована інтерпретація поняття "педагогічна риторика" є складною, оскільки містить кілька складників і формулюється за допомогою таких опорних понять, як "наукова теорія", "майстерність", "процес". Усі складники поняття

"педагогічна риторика" взаємопов'язані. Особливості педагогічної риторики виявляються в її функціях. Комплексний підхід у пропонованій концепції педагогічної риторики уможливає виділити *напрями* вивчення досліджуваного поняття в контексті горизонтального й вертикального виміру та *функції* педагогічної риторики (ПР) за кожним напрямом (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Особливості поняття "педагогічна риторика"

Напрями вивчення	Функції педагогічної риторики (ПР)	
1. Науковість	<p>Лізнавальна – ПР досліджує закономірності, стратегії і тактики переконливого мовлення вчителя в різних професійних ситуаціях, вивчає проблему мовленнєвої взаємодії в педагогічному дискурсі;</p> <p>інформаційно-наукова – ПР несе певну наукову інформацію;</p> <p>світоглядна – ПР збагачує науковий світогляд дослідника, його ціннісні орієнтири;</p> <p>освітня – ПР наповнює освітній процес сучасними предметними знаннями, пропонує майбутнім педагогам систему знань щодо ефективної професійно-педагогічної комунікації;</p> <p>практична – ПР удосконалює педагогічну практику, систему педагогічних відносин.</p>	
2. Майстерність педагогічного впливу словом, засобами красномовства, аргументації, переконливого спілкування	<p>У структурі особистості педагога</p> <p>Інтегрувальна – ПР інтегрує вербальні і невербальні прояви;</p> <p>гармонізувальна – ПР гармонізує внутрішній світ педагога, його думки, почуття, мовлення;</p> <p>мотиваційна – ПР мотивує педагога до пошуку ефективних стратегій і тактик мовлення, до текстотворення на основі принципів істини, добра, краси;</p> <p>регулювальна – ПР дисциплінує думку педагога, забезпечує високий рівень саморегулювання професійно орієнтованого риторичного мовлення;</p> <p>самостверджувальна – ПР забезпечує відчуття педагогом власної значущості.</p>	<p>У риторично-педагогічній діяльності</p> <p>Інформаційна – ПР несе певну інформацію (навчальну, популярно-наукову та ін.), створює умови для взаємообміну інформацією;</p> <p>перцептивна – ПР забезпечує сприйняття й розуміння емоційно-почуттєвих станів співрозмовника;</p> <p>інтерактивна – ПР уможливає взаємодію учасників педагогічного дискурсу, створює умови для переконливого спілкування;</p> <p>лізнавальна – ПР сприяє ефективному сприйманню й засвоєнню знань, впливає на формування лізнавального досвіду слухачів, співрозмовників;</p> <p>виховна – ПР уможливає виховання морально-духовних цінностей, мовно-естетичного смаку, патріотичних почуттів;</p> <p>розвивальна – ПР розвиває культуру думки, мовлення, поведінки, виконавської майстерності;</p> <p>сугестивна – ПР здійснює навіювання на аудиторію слухачів, впливає на їхню психіку;</p>

		<p>експресивна – ПР виражає думки, емоції, почуття педагога й водночас викликає схожий настрій у співрозмовників, захоплює їх відповідними ідеями, почуттями;</p> <p>естетична – ПР викликає у слухачів, співрозмовників приємні асоціації, емоції, насолоду від мовної образності, естетики мовлення педагога.</p>
<p>3. Процес (професійна мовленнєва діяльність як риторична)</p>	<p>Інформаційна – ПР несе певну інформацію (навчальну, популярно-наукову та ін.);</p> <p>переконувальна – ПР схиляє співрозмовників до певної думки;</p> <p>пізнавально-комунікативна – ПР забезпечує пізнання й педагогічне спілкування за допомогою образного монологу чи евристичного діалогу;</p> <p>розвивальна – ПР розвиває думку, лінгвокреативний потенціал суб'єктів педагогічного дискурсу, культуру мислення, мовлення, поведінки з урахуванням норм національного мовленнєвого етикету;</p> <p>виховна – ПР виховує морально-духовні цінності, мовно-естетичний смак, патріотичні почуття;</p> <p>мотиваційна – ПР збуджує інтерес, бажання вивчати освітній предмет, сприяє співпраці;</p> <p>регульовальна – ПР регулює стосунки між учасниками педагогічного дискурсу;</p> <p>мислеформувальна – ПР формує конструктивну думку, розкриває смисли понять;</p> <p>проектувальна – ПР формує вміння проектувати мовленнєві ситуації, програму публічного виступу й мовленнєвої діяльності;</p> <p>об'єднувальна – забезпечує об'єднання фахівців у педагогічне співтовариство.</p>	
<p>4. Загальність</p>	<p>Пізнавальна – ПР вивчає й узагальнює класичну спадщину риторики, історичний досвід педагогічного красномовства загалом;</p> <p>світоглядна – ПР збагачує свідомість педагогів професійною лексикою, фразеологією;</p> <p>освітня – ПР пропонує загальні положення, пов'язані з риторичною діяльністю педагога незалежно від його фаху, формує професійну риторичну компетентність педагога;</p> <p>розвивальна – ПР розвиває педагогічне мислення, персональний стиль педагогічного спілкування, професійно-риторичну культуру.</p>	
<p>5. Специфічність</p>	<p>Пізнавальна – ПР вивчає й узагальнює історичний досвід педагогічного красномовства, пов'язаний із особливостями фахової діяльності педагога;</p> <p>світоглядна – ПР збагачує свідомість педагогів фаховою термінологією, специфічними афоризмами, характерними для предмета фахової діяльності вчителя тощо;</p> <p>освітня – ПР забезпечує освітній процес специфічними положеннями, пов'язаними з риторичною діяльністю педагога певного фаху, формує риторичну компетентність фахівця-педагога;</p> <p>розвивальна – ПР розвиває професійне мислення й мовлення фахівця-педагога.</p>	

Зрозуміло, що умовно виділені в таблиці 1 напрями виміру (вивчення) досліджуваного поняття є взаємопов'язаними, тому ті самі функції простежуються за різними напрямками. Функції педагогічної риторики відображають внутрішні компоненти її змісту, серед них – інформаційний, доказовий, пізнавальний, мисленнєвий, комунікативний, естетичний, освітній, аксіологічний, розвивальний та ін. Наведений матеріал свідчить про багатofункційність педагогічної риторики, що характеризує об'єкт нашого дослідження як складний, компоненти якого співвідносяться з риторичними потребами освітньо-педагогічної сфери та суспільства загалом. Виділені функції мають різне значення відповідно до цілей професійно-педагогічної діяльності. Запитаність педагогічної риторики в сучасному суспільстві та освітній практиці зумовлює взаємодію риторики з іншими напрямками професійної діяльності педагога, а також визначає важливе місце педагогічної риторики в професійній підготовці.

Сучасні напрями риторизації українськомовного педагогічного дискурсу є проявом комунікативного підходу до організації професійно-педагогічної освіти й ґрунтуються на відомих теоретико-практичних розробках, пов'язаних із ефективними стратегіями і тактиками професійно орієнтованого мовлення. Зокрема, Н. Голуб у монографії "Риторика у вищій школі" пропонує авторську методику навчання риторики майбутніх учителів. Ефективність навчання риторики студентів педагогічних вищів залежить від низки умов, серед них дослідниця виділяє такі: 1) дотримання принципу наступності й перспективності "школа – ВНЗ – самоосвіта"; 2) особистісно орієнтований зміст освіти; 3) урахування фахової специфіки; 4) орієнтація навчального процесу на потреби студента; 5) забезпечення актуалізації поняття "освіта як цінність" шляхом акцентування ціннісного компонента змісту предмета; 6) упровадження кредитно-модульної технології, інтерактивних форм і методів навчання в поєднанні з традиційними; 7) створення умов для самостійної роботи студента; 8) високий рівень фахової підготовки викладача [5, с. 314–315].

Наявність авторських концепцій педагогічної риторики в працях закордонних і українських учених переконує в тому,

що назріла об'єктивна потреба й умови запровадження педагогічної риторики як навчальної дисципліни в систему професійно-педагогічної освіти вітчизняних вишів та післядипломної педагогічної освіти. Мета цієї дисципліни безпосередньо пов'язана з професійно-мовленнєвою підготовкою вчителя як ратора-наставника – формуванням його риторичної компетентності професійного спрямування й розвитком персональної риторичної культури. На сьогодні деякі вищі навчальні заклади та інститути післядипломної педагогічної освіти мають досвід розроблення авторських програм з педагогічної та академічної риторики й запровадження відповідних навчальних курсів, зокрема в Київському університеті імені Бориса Грінченка Г. Бондар розробив дисципліну "Основи мовленнєво-риторичної діяльності вчителя початкової школи (Педагогічна риторика)", у Житомирському державному університеті імені Івана Франка для майбутніх учителів української мови введено "Практикум з педагогічної риторики" (розробник О. Кучерук), у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка розроблено програму навчальної дисципліни "Риторика вчителя-словесника" (автор Г. Клочек), у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка розроблено програму варіативної навчальної дисципліни для підготовки магістрів "Академічна риторика" (розробники О. Семенов, О. Рудь) і т. д.

Отже, дослідження поняття "педагогічна риторика" з погляду структурно-змістової диференціації свідчить, що воно не має однозначного трактування, оскільки можна виділити в ньому різні аспекти. Педагогічна риторика – це міжгалузеве поняття, що охоплює наукову *теорію* про механізми створення, виголошення й самоаналізу педагогом публічного виступу (риторичного тексту), ведення міжособистісного діалогу, закони мисленнєво-мовленнєвої діяльності в педагогічній сфері та відповідну навчальну дисципліну; *мистецтво* ефективного живомовного професійного слова; *процес* доцільного, переконливого педагогічного мовлення, побудований на засадах логосу, етосу, пафосу. Застосований комплексний підхід до інтерпретації педагогічної риторики є орієнтиром для формування широкого розуміння суті й особливостей її як об'єкта дослідження. Педагогічна риторика

тісно пов'язана з академічною риторикою, між цими поняттями існують відношення взаємодоповнення.

Незначна увага до окресленої проблеми в минулому столітті стала причиною недостатнього розвитку риторичної культури педагогів. Вихід із цієї ситуації вбачаємо в запровадженні курсу педагогічної риторики у ВНЗ, у систему післядипломної підготовки вчителів та в програму самопідготовки освітян, оскільки педагогічна риторика є умовою ефективності педагогічного дискурсу й успішної професійної діяльності освітніх працівників.

Список використаних джерел

1. *Абрамович С. Д.* Риторика : [навч. посіб.] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
2. *Бондаренко Г. А.* Історія педагогічної риторики : [навч. посіб.] / Геннадій Бондаренко. – К. : Персонал, 2012. – 276 с.
3. *Волкова Н. В.* Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. В. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. *Габідулліна А. Р.* Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність (на прикладі шкільного предмета "російська мова") : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філолог. наук : спец. 10.02.02 "Російська мова" / А. Р. Габідулліна. – К., 2010. – 30 с.
5. *Голуб Н. Б.* Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
6. *Горобець Л. Н.* Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога / Л. Н. Горобець // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 42. – Т. 9. – С. 132–144. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9\(42\)/gorobets_9_42_132_144.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9(42)/gorobets_9_42_132_144.pdf)
7. *Дроздова І. П.* Формування українськомовної риторичної компетентності майбутніх викладачів нефілологічних дисциплін / І. П. Дроздова // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : [зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)] ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 43–49.
8. *Капська А. Й.* Педагогіка живого слова : [навч.-метод. посіб.] / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
9. *Климова К. Я.* Лекційне красномовство у підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності / К. Я. Климова // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : [зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)] ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 23–28.
10. *Клочек Григорій.* Зі студій про літературну освіту : [збірник статей та матеріалів] / Григорій Клочек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.

11. Курінна А. Ф. Розвиток риторичних можливостей особистості в професійній педагогічній діяльності / А. Курінна // Корицька Г., Курінна А., Присяжнюк Ю., Путій Т. Шляхи формування професійної компетентності вчителя-словесника в процесі викладання філологічних дисциплін : [монографія]. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2014. – С. 30–55.
12. Мартиненко С. М. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності / Світлана Мартиненко, Геннадій Бондаренко // Рідна мова (Квартальник українського вчительського товариства у Польщі). – 2013. – №19. – С. 82–88. Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/2979>
13. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – [2-е вид., стер.]. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
14. Методика навчання риторики в школі : [навч. посіб.] / Автор-укладач В. А. Нищета. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.
15. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория : [учеб. пособ.] / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
16. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: [монографія] / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.
17. Палиця Г. Метамова педагогічної риторики як актуальна проблема комунікативної лінгвістики / Г. С. Палиця // Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. – С. 107-111. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua>
18. Педагогическая риторика : [учеб. для студ.] / [Л. В. Ассуирова, Н. Д. Десяева, Т. И. Зиновьева и др.] ; под ред. Н. Д. Десяевой. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
19. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога : [навч. посіб.] / Ю. В. Пінчук. – К. : КНТ, 2015. – 160 с.
20. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін. ; за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. – К. : АКМЕ ГРУП, 2015. – 250 с.
21. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб.] / Г. М. Сагач ; [вид. 2-е, перероб.]. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
22. Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки : [зб. наук. праць за матеріалами наук. семінару] ; за ред. Т. А. Космеди. – Львів : ПАІС, 2007. – 267 с.

1.2. Історія красномовства крізь призму педагогічної риторики: європейський досвід

Комунікативні запити демократичного суспільства й розвивальні цілі освіти зумовлюють актуальність ідей педагогічної риторики, пов'язаних із теорією і практикою формування особистості, яка мислить, уміє вплинути на співрозмовника, аргументувати власні думки, комунікативно виправдано послуговуватися виражальними засобами мови в різних соціокультурних ситуаціях. Джерелом цих ідей є риторичний досвід попередніх поколінь учителів, викладачів,

просвітителів. Його описано в роботах С. Абрамовича, В. Аннушкіна, Н. Безменової, О. Волкова, Н. Голуб, А. Капської, Г. Клочека, Л. Мацько, А. Михальської, Ю. Рождественського, Г. Сагач, Л. Ткаченко й інших учених, однак, попри результати, викладені в їхніх працях, вичерпного опису витоків та історії педагогічного красномовства немає.

А. Михальська слушно зазначає, що завдання конструювання сучасної педагогічної риторики може розглядатися як завдання реконструкції й розвитку педагогіко-риторичної спадщини, яка має й може бути виявлена серед найбільш значущих філософських і педагогічних систем [15, с. 18]. Для того щоб розв'язати актуальні проблеми педагогічної риторики, необхідно осмислити цю спадщину з позицій розвивального підходу до формування різнобічно вихованої особистості засобами педагогічного красномовства. Тому ставимо за *мету* розглянути й узагальнити європейський історичний досвід красномовства з погляду педагогічної риторики як основи розвивальної освіти, яка насамперед спрямовується на мисленнєво-мовленнєвий розвиток особи. Відповідно до цієї мети важливим завданням є не деталізований виклад історії педагогічної риторики, а розкриття окремих виразних і присутніх фактів з історії педагогічного красномовства, які більшою мірою впливають на формування риторичної культури сучасного педагога.

Зародження педагогічної риторики в європейській освіті та культурі пов'язане з появою давньогрецьких риторичних шкіл. Первісно педагогічна риторика виражалася у формі живого усного мовлення вчителя, його майстерності красномовства. Відомо, що риторика виникла в Давній Греції як наслідок зміни аристократичної форми правління на демократичну (V–IV ст. до н. е.). Поразка Афін у зтяжній Пелопоннеській війні (404 р. до н. е.) спричинила різні настрої в афінян, потрібно було заспокоювати їх, одним із шляхів розв'язання цієї проблеми стало викладання мистецтва ораторського мовлення як платної дисципліни, за допомогою якої вчили переконувати людей. Першими вчителями такої дисципліни були **софісти** (у початковому розумінні – учителі мудрості, майстри), вони вважали, що об'єктивної істини немає, може бути тільки суб'єктивне судження про істинність,

істинною є та думка, яка більш переконлива. Аби виробити в давньогрецьких учнів уміння переконувати й досягати успіху в громадському житті, педагоги-софісти використовували дві основні техніки навчального впливу: мистецтво міркування (діалектика) і мистецтво спілкування (риторика).

До сьогодні діяльність софістів оцінюється неоднозначно, та позитивним було те, що вони метою навчального красномовства передбачали розвиток мистецтва мислення й мовлення, у цьому, власне, і полягала розвивальна суть їхньої навчально-риторичної практики. До софістів такої мети не ставили, вчили трьом речам: військовій справі, хоровому співу, поезії. Аналіз літературно-філософської спадщини Давньої Греції свідчить, що педагогічна риторика софістів спрямовувалася на розв'язання завдань розвивального навчання за допомогою *софізмів, контроверсії, а також розповідання міфів, змагань у красномовстві, диспутів*, що давало змогу вдосконалити учня, виробити в нього здатність уміло діяти й говорити в державних справах. Особлива роль у цьому відводилася *софізмам* – міркуванням, які формувалися з навмисним порушенням законів логіки, використанням помилкових аргументів для маніпулювання співрозмовником. Наприклад, у риторичній праці Аристотеля читаємо про неправильність твердження софіста Брисона, начебто немає нічого поганого в тому, щоб одне слово вжити замість іншого, якщо вони означають одне й те ж. Аристотель спростовує цю помилкову думку, пояснюючи, що одне слово більш уживане, більше підходить, швидше може викликати уявлення про справу, ніж інше. Крім того, різні слова подають предмет не в одному й тому ж світлі, з цього боку варто припустити, що одне слово прекрасніше чи гірше за інше [5, с. 272–273]. У ті часи, використовуючи софізм із освітньо-розвивальною метою, давньогрецький учитель-софіст у кінці міркування звертався до учнів із завданням сказати, у чому він не правий. Навчально-мовленнєві дії вчителя-мудреця за допомогою софізмів спонукали вихованців думати, де допущено помилку, як відповідати.

Ефективним способом розвивального навчання в системі софістів була *контроверсія* – це риторична вправа, в основі якої висунення протилежної версії до певного твердження чи припущення. Софісти, услід за своїм наставником Протагором, вважали, що про всяку річ є дві думки,

протилежні одна одній. Відповідно, застосовуючи контрверсію в навчальній практиці, софіст як педагог чітко визначав, хто з двох учнів буде "за", тобто аргументуватиме твердження вчителя, а хто – "проти". Після обговорення твердження учні мінялися ролями: хто був "за", навпаки, мав висловлюватися "проти", а хто був "проти", мав шукати аргументи "за". Такий методичний прийом у практиці софістів Давньої Греції вчив учнів швидко думати, знаходити аргументи, використовувати їх у публічному мовленні, аналізувати судження опонента, переконливо висловлюватися.

Давньогрецькі педагоги-ритори знали напам'ять гарні тексти, майстерно декламували їх, цитували афоризми, виголошували публічні промови. Культивуючи власне мистецтво красномовства, вони вдосконалювали дикцію, тренували дихання й голос, удосконалювали жести й міміку, аналізували бесіди, виступи ораторів, шукали різні шляхи вираження однієї думки. У демократичному суспільстві зростав попит на риторів-учителів красномовства та риторичні школи, у яких вчили, що прихильник демократії має ретельно готуватися до публічної промови, бо це вияв поваги до людей. Давньогрецьке суспільство стало цінувати тих учителів, які вміли добре говорити, достойно триматися перед публікою. Особливістю красномовства в Давній Греції було те, що заняття риторикою мали масовий характер.

Одним із відомих майстрів красномовства того часу був **Сократ** (469–399 рр. до н.е.). Тексти діалогів його учня Платона свідчать, що основний жанр педагогічного мовлення Сократа й водночас філософсько-учительський метод – це усна бесіда. Сократ розробив метод, який в історію філософської, педагогічної думки та педагогічної риторики ввійшов під назвою сократівської бесіди, умовою ефективності методу є мистецтво діалектичних дискусій. Цей метод за своєю природою інтегрований, системний, бо допомагає розглядати певні факти не ізольовано, а в їх взаємодії, комплексно, він передбачає виконання дій окремих методів, що стали його складниками, але на більш якісному рівні, рівні тісних зв'язків, взаємозв'язків для досягнення цілей навчання – освітніх, розвивальних, виховних. Як слушно зазначає М. Кондаков, *сократівський метод* виник на основі поєднання способів *маевтики* (майстерного задавання

запитань, що приводить до справжнього знання), *іронії* (співрозмовника викривають у суперечливих думках, незнанні), *індукції* (коли до загальних понять приходять від життєвих прикладів), *дефініції* (поступового шляху до правильного визначення поняття на базі вихідних визначень) [12, с. 284]. Метод Сократа передбачав поділ родового поняття на види. Коли завдяки навчально-комунікативним діям "повивального мистецтва" ("техне маєвтике") певному абстрактному поняттю давали різні визначення, обговорювали правильність їх, – у діалозі й міркуваннях народжувалася істина. Так учитель зацікавлював учня-співрозмовника, створював у нього відчуття самостійного пошуку розв'язання проблемної ситуації. Отже, за мету Сократ ставив навчити учнів шукати істину. Для розвитку їхнього мислення Сократ великого значення надавав грі слів, однією з вимог до стилю мовлення була ясність. Сократ-учитель у навчально-риторичній практиці, орієнтований на пошук істини шляхом обговорення протилежних думок учнів чи учня й учителя, розрізняв *діалектичну полеміку* як конструктивну суперечку та *еристику* як деструктивну, конфліктну суперечку. Характерною ознакою еристики Сократа була іронія – прикидання таким, який нічого не знає для того, аби в процесі бесіди впіймати учня на незнанні, показати, що він неправильно міркує. Для цього вчитель, з добрими намірами, за допомогою майстерно поставлених запитань заводив учня в безвихідну ситуацію, в якій співрозмовник починав заперечувати власні твердження. Для Сократа як педагога-ритора важливим було дотримання логіки думки, щоб у бесіді чи промові наступне випливало з попереднього. Відомі афоризми Сократа: "*Заговори, щоб я тебе побачив*", "*У суперечці народжується істина*", "*Я знаю, що нічого не знаю*", – розкривають особливості його педагогічної філософії та навчально-комунікативного стилю. Аналіз давньогрецьких діалогів, які дійшли до нас крізь віки, свідчить, що педагогічна риторика Сократа та його послідовників ґрунтувалася на засадах моралі, духовно-інтелектуального розвитку учня, міжособистісного спілкування, яке мало евристичний характер, бо передбачало пошук і відкриття істини як учнем, так і вчителем. Риторика педагога оцінювалася з погляду відповідності риторичному

ідеалу, основу якого становило соціально важливе вміння переконувати, впливати змістовним доцільним словом.

Учень Сократа **Платон** (427–347 рр. до н. е.) продовжив ідеї свого вчителя, вимагаючи від оратора ґрунтовного знання об'єкта мовлення. Біля Афін Платон заснував школу Академію, названу на честь грека-героя Академа. Як стверджують В. Шкода, Г. Куц – автори передмови до видання Платонової праці "Діалоги", у 388 р. до н. е. Платон оселився там і викладав понад двадцять років [18, с. 6]. У школі Академії переважали усні форми викладання, писемне мовлення розглядалося як вторинне, художнє відображення живого усного мовлення. Розвиваючи ідеї Сократа, Платон проводив заняття в діалогічній формі. Проіснувала ця Академія дев'ять віків, до 529 р. н.е. Ідеї педагогічно-риторичної філософії Платона відображено в його афоризмах, наприклад: *"Риторика – найбільше для людей добро"; "Покажи мені свою небагатослівність, а багатослів'я покажеш іншим разом"; "Людина – єдина з істот, сприйнятлива до знання, яке ґрунтується на роздумах"*.

Узагальнив риторичні досягнення попередників учень Платона **Аристотель** (384–322 рр. до н. е.). Від часу Аристотеля риторика вчителів розвивалася в усних формах мовлення та писемних творах з риторики. Зокрема, Аристотель виявив себе не лише як ритор-практик, а й розробив власну риторичну теорію, яку виклав у двох трактатах: "Риторика" і "Поетика". Після смерті Платона Аристотель заснував власну школу біля храму Аполона Лікейського, яка називалася Лікей (пізніше ліцей). З погляду розвивальної освіти засобами педагогічного красномовства, вартісним у досвіді Аристотеля є те, що головним у риториці він вважав пошук доказів, способів переконання на засадах діалектики та критерію істинності. Для цього необхідно навчитися складати риторичні силогізми (тобто образні переконливі умовиводи, метафоричні висновкові судження – *ентимеми*). За Аристотелем, майстерність красномовства залежить від використання мовцем трьох видів засобів переконання: логічних доказів, моральних доказів та емоційних впливів. Аристотель цінував пізнавальний і педагогічний потенціал риторики. Виявляв інтерес до відповідних змістові промови загальноновживаних слів рідної мови, тропів і фігур, розгадування й розуміння смислу яких

потребувало напруження думки, зокрема йдеться про метафори, порівняння, загадки, влучні вислови з жартівливим чи сатиричним забарвленням [5, с. 81–300].

У вступній статті до видання праць Аристотеля С. Трохачев акцентує на тому, що в часи Аристотеля мовлення ораторів стало призначатися не лише для виголошення, але й для читання. Зокрема, промови **Ісократа** (436–338 рр. до н. е.) були побудовані так, щоб їх можна було читати, – Ісократ мав слабкий голос, через це він практично не виступав публічно, але заснував свою риторичну школу, вбачав у красномовстві джерело універсального знання [5, с. 7]. Педагоги-ритори як у давньогрецьких школах, так і згодом у школах Давнього Риму, приділяли увагу методиці створення переконувальних промов у монологічній формі та суперечливих промов на основі поєднання монологу й діалогу.

Найбільш відомий прихильник педагогічної риторики в історії давньоримського красномовства – **Марк Фабій Квінтіліан** (бл. 35 – бл. 100 рр. н. е.). Він тривалий час очолював риторичну школу, вважав, що дитину мають оточувати освічені люди, які досконало володіють мовою. Квінтіліан розглядав красномовство як основний показник вихованості людини, пояснював занепад традиційного красномовства як результат поганого навчання та виховання ораторів. Педагогічно-риторичні погляди М. Квінтіліана висвітлено в дванадцяти книгах праці "*Риторичні настанови*" (відомі інші переклади назви цього заголовка: "Виховання оратора", "Про виховання оратора"). Зокрема, у четвертій частині першої книги він пояснює основні переваги-ознаки будь-якого мовлення: правильність, ясність, красу. З погляду ідей розвивальної освіти особливо привертає увагу матеріал, поданий у четвертій частині другої книги, про значення "*задач*" (по суті, проблемно-пізнавальних завдань) для досягнення успіху в навчанні красномовства – йдеться про навчальні завдання, побудовані на основі порівнянь (наприклад, "*сільське життя краще чи міське?*"), завдання міркувального характеру (наприклад, "*чи потрібно одружуватися?*", "*чи потрібно домагатися влади?*", іншого різновиду набудуть ці завдання, якщо додати до них особу, тоді вони матимуть характер поради, тобто йдеться, очевидно, про таке завдання: "*чи потрібно одружуватися Миколі?*") [10]. На відміну від Цицерона, який вважав

основним в опануванні ораторського мистецтва власну риторичну практику й постійне самонавчання з урахуванням досвіду ораторів-сучасників, Квінтіліан мав переконання, що для оратора обов'язковим і необхідним є навчання в риторичній школі: читання вголос, засвоєння всіх положень риторичної науки, оволодіння мистецтвом практичної риторики на зразках великих ораторів минулого шляхом вивчення цих зразків, наслідування їх, створення власних прикрашених текстів і ораторської практики. Як педагог-ритор Квінтіліан ставив собі за мету насамперед виробити в майбутнього оратора навички стилістично вишуканого мовлення.

Серед красномовних давньоримських педагогів можна назвати багато імен. Один із них – педагог-ритор, поет **Децим Магн Авсоній** (IV ст.), який у циклі віршів "Про викладачів Бурдігали" згадує теплими словами своїх колег, педагогів-ораторів, таких як: Латин Алкім Алетій, Луціол, Атій Патера, Атій Тирон Дельфідій та інші [2, с. 35-47]. Їхня риторика була прикладом гарної живомовної практики для вихованців, що пробуджувала в учнів власні думки, індивідуальний стиль красномовства. Особливі спомини Авсоній присвятив викладачу **Тіберію Віктору Мінервію**, якого за талант оратора порівнював із Квінтіліаном і Демосфеном, – сила риторики Мінервія живилася блискучим гострим розумом, феноменальною пам'яттю, жартівливою вдачею, добродушною натурою [2, с. 35-36].

У контексті осмислення риторично-педагогічної спадщини важливо взяти до уваги, що в I столітті н. е. на Сході Римської імперії зароджується християнське вчення, а з ним і красномовність учителів, які проповідували його. Яскравим прикладом педагогічно спрямованого ораторського мистецтва є *Нагірна проповідь Ісуса Христа*, з якою він близько 30 року звернувся до своїх учнів, записана одним із них – Матвієм. У цій промові релігійно-повчального змісту визначено норми людської поведінки, які ґрунтуються на гуманістичних цінностях, християнській інтерпретації людини, її внутрішнього світу, призначення, ставлення до Бога.

Після того, як Римська імперія розпалася на Західну – латинськомовну і Східну – грецькомовну, протягом *Середніх віків* (V–XV ст.) потужною державою в Європі була Візантія,

утворена на базі східної частини Римської імперії. Візантійська культура та освіта увібрала культурно-просвітницькі елементи Європи й Азії, а в пізній період окремі візантійські вчені, перебираючись до Італії, впливали на становлення гуманістичних ідей у західноєвропейській науці та освіті. Учителі ранньовізантійських риторичних шкіл продовжували класичні традиції античного красномовства, але вже на основі синтезу язичницької культури й християнського вчення. За А. Болговою, топосом вважається, що початкову й середню освіту візантійці здобували в приватних школах педагога, а вища освіта в ранньовізантійський період (IV – поч. VII ст.) була зосереджена у великих регіонально-спеціалізованих школах, наприклад юридична школа в Бериті, риторична школа в Газі та ін. Найбільш відомий грецький ранньовізантійський оратор – це **Хорикій** (VI ст.), учень **Прокопія Газького**, спадкоємець його кафедри риторики в палестинському місті Газа. Твори Хорикія належать до *епідейктичних жанрів* – це екфрасис (опис пам'яток), епітафія (надгробне мовлення), енкомій (хвалебне мовлення), етопея (опис характеру персонажа), монодія (пісня з урочистого чи трагічного приводу), панегірик (надгробна похвальна промова), епіталамій (весільне мовлення), апологія (мовлення на захист когось чи чогось). Античну форму Хорикій використовував для вираження християнського змісту [6, с. 48–50]. Він був християнським ученим, але не заперечував цінності античної міфології й намагався вписати її в ширший християнський контекст. Твори Хорикія, крім промов, пов'язаних із реальними особами, ситуаціями, містять також навчальні декламації та вступи до декламацій, у яких пишномовно обіграються міфологічні чи античні імена, сюжети відповідно до навчальних цілей, завдяки цьому його шкільні виступи не мали релігійного значення, були цікавими й привабливими, активізували мисленнево-мовленнєву діяльність учнів.

На розвиток педагогічної риторики в середньовічних школах Західної Європи вплинуло поширення освітньої системи "*семи вільних мистецтв*" – тривіума (граматики, риторики, діалектики) і квадрівіума (арифметики, геометрії, астрономії, музики). У риториці вчителів відчувався лише деякий інтерес до античних мудреців (Аристотеля, Цицерона та ін.), головним же було оригінальне словесне вираження

педагогом догм за допомогою фігур слова і фігур думки як засобів прикрашання мовлення. Авторитарна красномовність учителів реалізовувалася через функціональні жанри не лише усного, а й писемного мовлення, зокрема *розповіді, проповіді, тлумачення та коментарі до текстів Святого Письма, листування*. За допомогою цих жанрів учителі розкривали універсальні поняття, формували в учнів релігійні уявлення про чудо, про такі загальнолюдські цінності, як добро, краса, істина, благородство, чесність, мужність тощо. Оскільки школи переважно існували при монастирях, парафіяльних церквах, соборах, а вчителями в них були духовні особи, то релігійний зміст учительних промов домінував над науковим знанням. Формувався ідеал учителя як ритора-праведника. Одним із впливових педагогів окресленого періоду був англосаксонський учений і монах **Алкуїн Йоркський** (бл. 735–804). Особливості власної риторичної концепції та застосування мистецтва красномовства для розв'язання просвітницьких завдань він відобразив у праці "*Риторика*" ("*Діалог мудрішого короля Карла й Альбіна, вчителя, про риторику й чесноти*"), сама назва якої вже має дидактичний характер. Книга призначалася як підручник для шкільного навчання в системі семи вільних мистецтв. Цю працю було написано шляхом осмислення античної риторики, переписування й інтерпретації ідей риторики Цицерона та інших риторів на засадах християнської моралі у формі діалогу-міркувань християнського вчителя Альбіна та учня Карла. "Риторика" Алкуїна, у якій даються настанови у формі листів, про що йдеться в епіграфі до праці, становить послання дидактичного спрямування в діалогічній формі з метою свідомого навчання риторичної теорії й виховання переконливим словом християнських моральних цінностей. Показово, що автор як педагог-ритор дбає про розвиток природних здібностей учня, зокрема Альбін, розкривши теоретичні питання, які цікавили Карла, говорить своєму високоповажному учневі: "*усе це ти засвоїш, розвиваючи природні здібності щоденними вправами*" (пер. з рос. наш – О.К.) [3, с. 201]. За концепцією Алкуїна, важливо, щоб навчальна розповідь була короткою, ясною й переконливою. "Риторика" Алкуїна зацікавлює тим, що в ній простежуються ознаки розвивального навчання. Зокрема, наведемо для прикладу фрагмент, у якому, аби Карл зрозумів особливості

софістичного мовлення, спритність софіста, Альбін, майстерно будуючи діалог, з одного боку, як форму педагогічного мовлення, а з іншого – як дидактичний метод, заставив Карла погодитися з припущенням "ти (тобто хтось) не людина", а потім підвів до того, що "я – це три склади":

Альбін: Якщо один задає запитання, а інший відповідає, тоді ти – той, хто запитує, – не той, що я – хто відповідає.

Карл: Звісно, не той.

Альбін: Хто ти?

Карл: Я – людина.

Альбін: Дивися, як можна мене зловити.

Карл: Як?

Альбін: Якщо ти кажеш, що ти і я – різне, і говориш "я – людина", звідси випливає, що ти (тобто хтось) – не людина.

Карл: Хай так випливає.

Альбін: Але скільки складів включає "людина"?

Карл: Три.

Альбін: Отже, "я" (твоє) – це три склади [3, с. 215].

Наведений невеликий фрагмент є прикладом софістичного переконливого мовлення вчителя-ритора, який, очевидно, розумів важливість розвивальних цілей освіти й навчально-розвивальних можливостей риторики у формі діалогу. Саме діалог дає змогу Альбіну-вчителю з'ясувати стан готовності співрозмовника до навчання й стимулювати активність думки учня.

Одним із красномовних оповідачів, майстрів організації та проведення диспутів у середньовічних паризьких школах був французький педагог і богослов **П'єр Абеляр** (1079–1142). Про себе він писав, що через надмірне захоплення знанням відмовився від блиску військової слави, надав перевагу вправам у діалектичних роздумах, суперечці в диспутах, став наслідувачем перипатетиків (тобто учнів і послідовників Аристотеля) [1, с. 4–5]. Тому не дивно, що сучасники називали П'єра Абеляра "другим Аристотелем". У своїй риториčno-педагогічній діяльності він наводив зразки слів, думок, дій, які становили цінність для наслідування. Інший французький богослов і педагог – **Вінсент із Бове** (бл. 1184–1264), відомий тим, що, викладаючи в монастирській школі, прагнув донести до свідомості слухачів кращі ідеї з античної і християнської культури, аби збагатити їхню душу та розум. З XII століття в Європі почали діяти університети, педагогічна риторика

виявлялася в *лекціях* професорів і навчальних *диспутах*. Водночас потрібно зауважити: на ознаках риторики європейських учителів періоду Середньовіччя позначилося те, що до XIV століття навчання велося латинською мовою, тому навчальний зміст не завжди був зрозумілий для учнів.

У період *Відродження* (XV – початок XVII ст.) педагогічна риторика в європейських країнах відзначалася увагою до людини, розвивалася на зразках античних риторів у зв'язку з літературним мистецтвом. Відомо, що в цей час викладач, ректор Празького університету **Ян Гус** (1369–1415) проголошував *проповіді національною мовою*, сміливо виступав проти монополії латини, у такий спосіб розвивав національну свідомість у студентів, колег та інших слухачів, вільнодумство щодо релігійних догм. Італійський педагог **Вітторіно да Фельтре** (1378 – бл. 1446) створив школу "Будинок радості", у якій розвивав природні здібності учнів. Один із його вихованців Джованні Андреа Буссі писав, що Вітторіно – "Сократ нашого часу". За спогадами учнів, зібраними Н. Ревякіною, Вітторіно да Фельтре мав ораторський голос, тонкий, гострий розум, володів великим красномовством, у риторичній цінював не пишномовність, а моральний зміст. Важливу роль цей педагог надавав *діалектиці* як методу й науці розмірковування, але не так, як софісти, – не привчав до неправдивих висновків, а використовував цей метод з метою розвитку вміння знаходити істину, розрізняти істинне і неправдиве й давати їм оцінку [19]. Прикладом красномовства в німецькій освіті часів Відродження було усне мовлення і писемне (наукові праці, коментарі до Святого Письма, вірші, листи, підручники, зокрема з риторичної педагогіки) педагога-гуманіста **Філіпа Меланхтона** (1497–1560). Як зазначає А. Севальніков, Меланхтона небезпідставно називають учителем і наставником Німеччини [23, с. 154]. Він великого значення надавав, з одного боку, вивченню *латини*, аби витончено нею володіти в усному й писемному мовленні, а з іншого – *грецької мови*, щоб читати нею релігійні тексти в оригіналі. Основними критеріями педагогічного красномовства для Меланхтона – професора Віттенберзького університету – були ясність, системність і витонченість викладу теми. У своїй риторичній теорії він був прихильником Аристотеля, поєднував положення світського й духовного красномовства. Серед риторико-педагогічних ідей цього періоду увагу гуманістів привертав *діалогічний принцип*

пізнання. Зокрема, французький філософ-гуманіст Мішель Монтень (1533–1592) писав, що не хоче, аби вихователь усе вирішував і лише один говорив, важливо, щоб він також слухав свого вихованця. Авторитетними для філософа-гуманіста Мішеля Монтеня були давньогрецькі вчителі, відповідно нагадує, що Сократ, а пізніше й Аркесілай, заставляли спочатку говорити учнів, а потім уже говорили самі [16, с. 161]. Академічне красномовство середньовічних університетів у цей час переорієнтовувалося зі схоластики на гуманістичні цінності й мало на меті донесення інформації, переконання-вмовляння, пробудження думки, різнобічний розвиток учнів. За допомогою красномовства педагоги-гуманісти утверджували себе й свої ідеї, на основі переосмислення різновидів понять розкривали їх часткові вияви. Потрібно зазначити, що в мовленні вчителів відображалися суперечливі тенденції ренесансної культури й освіти, зокрема прагнення до наукових знань, риторичний раціоналізм та інтерес до першоджерел Святого Письма, віра в забобони, магію, чаклунство. Призначення риторичного мовлення вчителів як невід'ємного складника професійної культури полягало в тому, щоб вихованці, колеги, однодумці слухали педагога із задоволенням. У кожний історичний період розвитку освіти й культури завдання педагога-ритора зазнавали певних змін, у перехідний період до Нового часу важливими завданнями педагогічного красномовства були *наслідування античних риторів і самовираження*.

Новий період у європейській культурі та освіті припадає від XVII століття до початку XX століття. З настанням цього періоду в Європі формуються нації, літературні мови, з часом поширюються педагогічні ідеї Я. Коменського, розвиток педагогічної риторики відбувається за зразком Сократа, М. Квінтіліана, у теорії і практиці освіти утверджується *принцип гармонізуючого діалогу*, щоб підтримати в учнів схильність розмірковувати, зробити навчання цікавим і радісним на основі врахування міри, ритму, гри, жарту, змагальності, причиново-наслідкових зв'язків. Аналіз європейського освітнього досвіду свідчить, що риторичний спосіб мислення виявляв у навчальному дискурсі французький монах і викладач **Бернар Ламі** (1640–1715), свою риторичну теорію він розкрив у трактаті "*Риторика, або мистецтво мовлення*" (1675), відповідно до цієї теорії, риторика не просто мистецтво красномовства, а мистецтво переконання людей за

допомогою очевидної істини, відкритої розумом і вираженої засобами красномовства. Одним із відомих риторів цього часу був французький богослов і педагог **Франсуа Фенелон** (1651–1715), він свої погляди вдало виклав у праці "*Діалоги про красномовство*" (1679), у практиці живого мовлення дотримувався власної теорії: по-перше, щодо трьох стилів мовлення – звичайного (доказового мовлення), середнього (живописного), високого (захоплюючого); по-друге, ораторське мистецтво має наближатися до поетичного; по-третє, головне для ритора – ясність і відповідність мовлення чуттям та істинним, добродішним думкам.

У час розвитку знань, розквіту просвітницьких ідей, закономірно було чимало цікавих риторів серед німецьких педагогів – відповідні факти є достатньо відомими. Зокрема, німецький професор філології **Фрідріх Август Вольф** (1759–1824) заснував у 1787 році в Галле перший філологічний семінар, який культивував *ідеї наукового діалогу на засадах неогуманізму*. Ф. Вольф відомий тим, що в основу своєї педагогічної риторики поклав *принцип сократівського діалогу*. Відповідна діалогічна практика, зокрема, надихнула педагога, мовознавця **Вільгельма фон Гумбольдта** (1767–1835) на створення власної теорії різнобічного та гармонійного розвитку особистості. З погляду досліджуваної проблеми привертають увагу мовознавчі положення В. Гумбольдта, який вирішальним щодо "достойнств" і "недоліків" певної мови вважав не те, що здатна виразити мова, а те, на що ця мова надихає й до чого спонукає завдяки власній внутрішній силі. Критеріями оцінки мови є ясність, визначеність, жвавість ідей, які пробуджує в народі мова, яка йому належить, духом якого вона створена і на який потім здійснювала зворотний формувальний вплив [8, с. 329]. У контексті сказаного варто згадати ще одного німецького філолога, професора красномовства й поезії Лейпцігського університету **Йоганна Готфріда Якоба Германа** (1772–1848), він мав талант цікаво розповідати, відзначався мистецтвом тлумачення давньогрецьких текстів, у його лекціях приваблювали слухачів глибокі знання античності, ясність і простота викладу думок, виражених у стриманому, а не патетичному мовленні; керуючи філологічним семінаром (з 1834), Й. Герман продовжував ідеї наукового діалогу, започатковані попередниками. На становлення характерних рис німецької риторико-педагогічної культури в цей час певною

мірою мали ідеї теорії інтерпретації, в основі якої лежить *діалогічна концепція розуміння* (взаєморозуміння) німецького філософа, професора **Фрідріха Даніеля Ернста Шлейєрмахера** (1768–1834), та його проповіді, що пробуджували патріотизм у співгромадян.

Загалом метою педагогічної риторики в Європі Нового періоду був розвиток природних здібностей вихованця, удосконалення особистості шляхом пропагування наукового знання й переконання співрозмовника.

У межах європейської освіти та культури *слов'янська педагогічна риторика* розвивалася під впливом візантійсько-античних традицій красномовства й західноєвропейських культурно-освітніх тенденцій. У XVII–XIX століттях "учительне" красномовство слов'ян виражалося в усному мовленні й писемних працях учителів-проповідників. Проповіді вчителів часто призначалися для богослужіння та домашнього читання. Кращі педагоги свідомо переорієнтовували свою риторично-педагогічну діяльність із бездумного сприйняття вихованцями догм на шукання істини. На цей час припадає викладацька діяльність поляка за походженням, професора поетики й риторики **Матея Казимира Сарбевського** (1595–1640), якого називали за поетичний талант "християнським Горацієм" [21, с. 120–121]. Його лекції в Полоцькому єзуїтському колегіумі та Віленській єзуїтській академії були виявом широкої ерудиції, красномовного розуму, у навчанні М. Сарбевський *поєднував теологічні ідеї, науку й вишукане словесне мистецтво* з метою інтелектуально-духовного вдосконалення молоді.

В історії розвитку педагогічної риторики *східних слов'ян* Нового періоду умовно можна виділити два виразних варіанти: *південно-західний*, властивий українським школам, який набув найбільшого розквіту в XVII–XVIII століттях, і *північно-східний*, характерний для російських шкіл, який найбільшого розквіту набув у XIX столітті. На особливостях розвитку цих варіантів значною мірою позначилося те, що первинно шкільне навчання запроваджено на землях українців і білорусів, а в Росії до кінця XVII століття не було систематичної освіти. За І. Огієнком, навіть у XVII столітті Москва "животіла в темноті" й на науку там дивилися, як на породження диявола; західної науки та культури боялися й тікали від неї; 1649 року українці заклали в Москві першу в Росії організовану школу [17, с. 61, с. 70].

Українська педагогічна риторика формувалася насамперед під впливом візантійсько-слов'янської та латино-польської освітньої культури. 1664 року білорус за походженням **Симеон Полоцький** (1629–1680), який освіту здобув у Києво-Могилянській колегії, прибув у Москву на прохання вчити царських дітей. Він ніс північним сусідам західну латинську традицію педагогічної риторики, що увібрала в себе високу культуру римуння, складання віршів. Професори й студенти Києво-Могилянської академії, яка довгий час була широковідомим культурно-освітнім і науковим центром, з охотою їздили вчителювати в Росію та інші сусідні держави. Педагогічна риторика, з одного боку, виражалася в усному мовленні вчителів, а з іншого – виявлялася у вигляді підручників. У Росії, за дослідженням В. Аннушкіна, упродовж XVII століття риторику викладали лише за підручником *невідомого автора "Риторика"*, створеним 1620 року. Це не самостійний російський твір, а переклад латинської "Риторики" німецького вченого Філіпа Меланхтона, виданої 1577 року. У перекладній праці невідомий автор замінив латинські імена російськими, навів власні приклади. Повна назва цього підручника така: *"Дві книги риторики, написані коротко в запитаннях і відповідях заради швидкого й зручного навчання"*, – перша книга *"Про винахід справ"*, друга книга *"Про прикрашання слова"* [4, с. 4, с. 25–27]. Своєрідним узагальненням східнослов'янського риторичного досвіду є риторична теорія **Михайла Ломоносова** (1711–1765). Учений, педагог і ритор в одній особі популяризував наукове знання відповідно до законів класичного красномовства. За Н. Колотіловою, риторика постає в працях М. Ломоносова як нормативна дисципліна, спрямована насамперед на складання письмових текстів [11, с. 171], тому не дивно, що в праці *"Коротке керівництво до красномовства"* (1748) М. Ломоносов поділяє риторику на три частини: винахід, прикрашання й розміщення – без запам'ятовування й виголошування, на відміну від античної традиції, за якою виділяється п'ять частин риторики. У цьому керівництві, основу якого становлять три вчення (риторика, ораторія та поезія), мають місце теоретичні ідеї навчально-риторичного спрямування, зокрема у вступній частині М. Ломоносов пише, що для опанування мистецтва красномовства потрібно п'ять засобів: природне обдарування,

наука, наслідування знатних авторів, вправлення у творах і знання інших наук [14, с. 39, с. 33].

Піднесення педагогічного красномовства в Росії особливо відбувалося в ХІХ столітті. Серед відомих педагогів-риторів цього часу варто назвати **Миколу Кошанського** (1781–1831) – професора російської та латинської словесності в Царськосельському ліцеї. Про розвивальний характер його риторично-педагогічної діяльності свідчить те, як він визначав мету загальної риторики – вона полягає в тому, щоб, розкриваючи джерела винайдення думки, розкрити всі здатності розуму; щоб, показуючи правильне розташування думок, дати розумові й моральному почуттю належне спрямування; щоб, навчаючи виражати витончене, збудити й посилити в душах учнів живу любов до всього благородного, великого та прекрасного [13, с. 3]. Показовим є риторично-педагогічний досвід професора Московського університету **Олексія Мерзлякова** (1788–1839). Як зазначає Г. Сагач, на його публічні промови охоче збиралася вся московська верхівка, бо жвавість і яскравість викладу, дар імпровізації, темперамент, глибокі філологічні знання робили його лекції живою академією російської словесності [22, с. 42]. За хрестоматійними матеріалами можемо уявити особливості красномовства професора Московського університету історика **Тимофія Грановського** (1813–1855), зокрема Б. Чичерін згадує, що все викладання Т. Грановського було наскрізь пройняте гуманністю, оцінкою в людині всього людського. Ніхто не вмів говорити такою благородною мовою, як Т. Грановський. Його красномовство не "било ключем", мовлення було тихим і стриманим, але вільним, до того ж дивно витонченим, здатним полонити своєю формою і своїм змістом. Коли Т. Грановський звертався до слухачів з сердечним словом, ніхто не залишався байдужим, уся аудиторія наповнювалася нестримним захопленням [20, с. 313–314]. З погляду нашої теми й мети викликає інтерес риторика професора Московського університету, історика **Сергія Соловйова** (1820–1879). У спогадах В. Ключевського, за хрестоматійним поданням, ідеться про те, що лекції С. Соловйов говорив, а не читав, у імпровізації постійно відчувалася ораторська струнка, тон мовлення завжди був децю піднесений. Мовлення С. Соловйова виражало гармонію думки і слова, воно не зачіпало й не полонило, не било ні на почуття, ні на уяву, але

воно заставляло розмірковувати. Легкість мовлення професора походила від ясності думки. Голос, тон і склад мовлення, манера читання-говоріння – уся сукупність його викладацьких засобів і прийомів давала зрозуміти, що сказане було ретельно й давно продумане, виважене й виміряне, відокремлене від усього зайвого, тому його думка чистим і ваговитим зерном падала в уми слухачів. Думки студентів не лише пробуджувалися, але й формувалися, не відчуваючи на собі тиску учительського авторитету: у слухачів складалося враження, наче вони самі додумалися до всього того, що їм обережно підказував лектор [20, с. 311–313]. З наведених фактів складається уявлення про особливості педагогічної риторики кращих російських професорів, які свої глибокі знання виявляли в мовно-естетичній формі, що природно несло розвивальний вплив на думки й почуття вихованців.

На початку ХХ ст. розпочався *Новітній період* в історії європейської освіти та культури й триває до сьогодні. У сфері педагогічної комунікації виразно простежується характерна для сучасної риторики суперечність, про яку У. Еко пише, що з одного боку, риторика зосереджується на таких промовах, які по-новому (за допомогою нової інформації) намагаються переконати слухача в тому, чого він ще не знає; з іншого – вона домагається цього, виходячи з того, що вже є певним чином слухачу відомим і бажаним, намагаючись довести йому, що запропоноване рішення закономірно випливає з цього знання й бажання [9, с. 101]. Як приклад риторики педагога новітнього часу розглянемо лекційну практику німецького професора **Ганса-Георга Гадамера** (1900–2002). Ось як він розповідає про свої лекції для бушменів, прочитані в одному південноафриканському університеті в контексті обміну між чужоземною та європейською культурою: *"Звичайно, послуговувався англійською мовою, яка була в тому університеті мовою викладання. В основному я мав справу з місцевими викладачами, які розмовляли мовою африканс, та з їхніми асистентами, яких вони ж і вивчили. Асистенти мали познайомитись з європейською філософією і, зі свого боку, передати ці знання своїм студентам. Мене попрохали прочитати лекції на цю тематику, і я вирішив розповісти про завдання філософії.... Усі бушмени – люди дуже високого зросту й вирізняються особливою красою. Мене оточувала галерея облич, вирізьблених із еботонітового дерева. Але ті обличчя*

залишалися незворушними, хоч хай як я намагався дійти до слухачів зі своїм словом. Я був у відчаї. Як я мав далі розповідати їм про філософію, якщо я не бачив віддачі?.. І ось упродовж лекції мені на думку приходить рятівна ідея. Я якраз пояснював, що давньогрецька філософія розпочалася з Парменіда, який вважав, що "ніщо" у цьому світі не існує, а натомість маємо завжди буття ("щось"). Я тут зауважив: "Зрозумійте одне: "ніщо" – це "ні-що", тобто заперечення ідеї "щось". І одразу всі загомоніли один до одного: "Зрозумів? Зрозумів? "Ніщо" – це "ні-що". Їх вразив саме той мовний спалах. За якусь мить їм стало зрозуміло, що буття не зводиться до конкретних речей" [7, с. 192–193]. У наведеному фрагменті виразно простежуються такі аспекти педагогічної риторики як взаєморозуміння, переконання-вмовляння – і як результат "мовний спалах". Про останній Г.-Г. Гадамер пише, що в усіх нейтральних, цілком зрозумілих словах з прозорим значенням, які повсюдно вживаються співрозмовниками, може відбутися цей спалах. Німецький філософ порівнює його зі спалахом блискавки, маючи на увазі, що миттєва ясність від спалаху блискавки раптово робить світ сліпуче зрозумілим, і якщо навіть усе знову зануриться в глибоку пітьму, ми отримаємо мить, на яку завжди орієнтуватимемося і в якій пізнаватимемо щось із життя духу [7, с.192–194].

Сучасний досвід європейської педагогічної риторики багатоаспектний, умовно можна виділити такі тенденції: у французькій, італійській освіті особливий акцент у риторично-педагогічній діяльності ставиться на передаванні інформації за допомогою риторичних повідомлень, побудованих на основі поєднання різних знакових систем, з метою закріпити важливу з погляду педагога думку у свідомості слухача, пов'язати її з наявним досвідом особи. У німецькій освіті з 50–70 рр. ХХ ст. розвиток педагогічної риторики відбувається насамперед на основі ідей герменевтики, відповідно в системі риторично-педагогічних цілей важливе місце займає взаєморозуміння, переконання-вмовляння. Розвиток риторично-педагогічної діяльності в бельгійському освітньому просторі відбувається під особливим впливом теорії аргументації.

Загалом особливості розвитку новітньої педагогічної риторики у Європі закономірно значною мірою зумовлюються впливом, з одного боку, лінгвістичної неориторики, серед

представників якої є французький філософ, професор **Ролан Барт** (1915–1980; "Риторика образу", 1964), професор Болонського університету **Умберто Еко** (1932–2016; "Відсутня структура. Вступ до семіології", 1968); а з іншого – аргументативної неориторики, започаткованої професором Брюссельського університету **Хаїмом Перельманом** (1912–1984), який у співавторстві з **Люсі Ольбрехт-Тутекою** своє бачення нової риторики виклав у праці "Нова риторика: Трактат з аргументації" (1958). Відповідно до сказаного мета риторично-педагогічної діяльності в контексті новітньої освіти передбачає, з одного боку, передачу інформації з використанням різних знакових систем, обговорення ціннісних уявлень на засадах принципу плюралізму думок, принципу мовленнєвої виразності, принципу розуміння смислів символіки, образів повідомлення, а з іншого – переконання, чого можна досягти лише в діалозі, під час ефективного спілкування.

Відповідно до сказаного узагальнимо особливості становлення й розвитку педагогічної риторики в різні періоди європейської культури та освіти, які історично накладалися один на одного, – хронологічні межі приблизні (див. табл. 1).

Таблиця 1

Європейський досвід педагогічної риторики

№	Історичний період	Педагогі-ритори	Особливості педагогічної риторики
1.	Класичний період Давньої Греції (V ст. до н.е. – II ст. до н.е.)	Протагор, Горгій, Ісократ, Сократ, Платон та ін.	<p>Мета <i>вчителів-софістів</i> – навчити учнів говорити добре й переконливо для успішного досягнення власних суспільно-політичних цілей, незважаючи на істинність думок. Педагогічна риторика софістів виявлялася у виголошенні довгих і прекрасних промов перед учнями та у веденні диспутів з вихованцями. Для впливу на вихованців, удосконалення їх, розвитку мовомислення учнів софісти використовували софізми, контроверсію, агональну риторичку та ін.</p> <p>Мета <i>вчителів-діалектиків</i> – допомогти учасникам навчально-виховного діалогу знайти істину, навчити учнів говорити переконливо, впливати на людей словом, яке несе істину, добро. В учителів-діалектиків основним способом навчального дискурсу була евристична бесіда. Діалектики стисло й зі знанням справи відповідали на запитання учнів, доступно, ясно, переконливо подавали основний матеріал.</p>

2.	Період імперії Давнього Риму (I ст. до н.е. – V ст. н.е.)	Марк Квінтіліан, Децім Авсоній, Тіберій Мінервій, Атій Патера, Атій Дельфідій та ін.	Мета вчителя-ритора – навчити учнів добре говорити. Його завдання – гармонізувати навчальний діалог, виявити повагу до співрозмовника, забезпечити естетичний вплив на слухачів. Основне для педагога-ритора – майстерність стилістики, красномовність.
3.	Середньовіччя (V ст. – XV ст.)	Алкуїн Йоркський, П'єр Абеляр, Вінсент із Бове та ін.	Мета вчителя-ритора – викликати релігійні враження в учнів, причарувати солодкими, вишуканими словами, допомогти пізнати істину, а істина – це Бог. Мав місце релігійно-догматичний характер красномовства вчителя. Риторико-педагогічна діяльність базувалася на схоластичному знанні, не орієнтувалася на розвиток самостійної вільної думки. Зародилося університетське красномовство, в університетах розвивалися такі жанри педагогічного красномовства, як лекції, диспути, а також листування, риторика педагогів поєднувала релігію і науку. Викладання в школах велося латиною. З XIV століття європейські школи почали переходити на викладання національною мовою.
4.	Відродження (XV ст. – поч. XVII ст.)	Ян Гус, Вікторіно да Фельтре, Філіп Меланхтон та ін.	Мета педагогів-риторів – розвивати учня шляхом відродження античного риторичного ідеалу, донести інформацію, пробудити думку, спонукати до діалогу, переконати. Як гуманісти-просвітники вони возвеличували вільну людину за допомогою красномовства. Риторика публічних виступів учителів, професорів мала літературно-поетичну основу. Почали виразно окреслюватися національні мовні ознаки педагогічного красномовства.
5.	Новий час (XVII ст. – поч. XX ст.)	Ян Коменський, Бернар Ламі, Франсуа Фенелон, Матей Сарбевський та ін.	Мета педагога-ритора – удосконалення особистості шляхом пропагування наукового знання й переконання співрозмовника. Вишукане красномовство кращих педагогів підпорядковувалося розвивальним цілям навчання засобами рідної мови. Риторична комунікація в навчальних закладах стала будуватися на літературній національно-мовній основі.
6.	Новітній період (XX ст. – до сьогодні)	Ролан Барт, Умберто Еко, Ганс-Георг Гадамер, Хаїм Перельман та ін.	Мета педагога-ритора – донести інформацію ефективними способами з урахуванням розвивальних цілей навчання, вплинути на співрозмовника (аудиторію), переконати під час діалогу. Характерними ознаками педагогічної риторики є символуотворювальна діяльність, метафоризація, мовленнєва взаємодія в педагогічному дискурсі, сторітелінг, використання комп'ютерної презентації та ін.

Осмислення давнього та новітнього історичного досвіду красномовства крізь призму педагогічної риторики як основи розвивального освітнього середовища свідчить, що на базі ідей класичної риторики, яка має античне коріння, і європейської гуманістичної філософії освіти визначилися принципи педагогічної риторики, серед них пріоритетними є такі: розвиток думки суб'єктів навчання в їхньому мовленні, гармонійне спілкування вчителя й учнів, домінування діалогічного мовлення над монологічним у педагогічному дискурсі, навчальний евристичний діалог як необхідна умова пошуку й пізнання істини в ситуаціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії, духовно-інтелектуальне вдосконалення учнів засобами педагогічного красномовства.

Список використаних джерел

1. *Абеляр Петр*. История моих бедствий / Петр Абеляр ; [пер. с лат. С.С. Неретиной ; примеч. С.С. Неретиной ; послесловие С.С. Неретиной]. – М. : ИФРАН, 2011. – 125 с.
2. *Авсоний*. Стихотворения / Авсоний ; изд. подгот. М. А. Гаспаров ; отв. ред. С. С. Аверинцев. – М. : Наука, 1993. – 356 с.
3. *Алкуин*. Риторика. Диалог мудрейшего короля Карла и Альбина, учителя, о риторике и добродетелях / Алкуин ; [пер. П. А. Рубцовой] // Проблемы литературной теории в Византии и латинском средневековье. – М. : Наука, 1986. – С.191–236.
4. *Аннушкин В. И.* Первая русская «Риторика» (Из истории риторической мысли) / В. И. Аннушкин. – М. : Знание 1989. – 64 с.
5. *Аристотель*. Поэтика. Риторика / Аристотель ; [пер. с греч., вступ. ст. С. Ю. Трохачева] ; под ред. А. Балакиной. – СПб. : Азбука, 2000. – 348 с.
6. *Болгова А. М.* Хорикий из Газы: античная риторика как форма для византийской школы / А. М. Болгова // Научные ведомости БелГУ. История. Политология. Экономика. Информатика. – Белгород, 2011. – № 1 (96). – Вып. 17. – С. 48–53.
7. *Гадамер Ханс-Георг*. Герменевтика і поетика : [вибрані твори] / Ханс-Георг Гадамер; пер. з нім. – К. : Юніверс, 2001. – 288 с.
8. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; за ред. проф. Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
9. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко ; [пер. с итал. А. Погоняйло и В. Резник]. – СПб. : Петрополис, 1998. – 432 с.
10. *Квинтилиан М. Ф.* Риторические наставления / М. Ф. Квинтилиан ; [пер. с лат. А. Никольского] : в 12 кн. [Электронный ресурс]. – Ч. 1–2. – СПб, 1834. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlittr>
11. *Колотилова Н. А.* Риторика : [навч. посібник] / Н. А. Колотилова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
12. *Кондаков Н. И.* Логический словарь / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
13. *Кошанский Н. Ф.* Общая риторика / Н. Ф. Кошанский ; [4-е изд.]. – СПб., 1836. – 130 с.

14. *Ломоносов М. В.* Краткое руководство к красноречию. Кн. 1 : Риторика, показующая общие правила обою красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки / М. В. Ломоносов // Ломоносов М. В. Собрание сочинений : в 3-х частях. – СПб. : Тип. Императорской Российской Академии. – 1840. – Часть III. – С. 31–342.
15. *Михальская А. К.* Педагогическая риторика: история и теория : [учеб. пособ.] / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
16. *Монтень М.* Опыты : [сборник эссе] / М. Монтень : в 3 кн.; кн. 1 и 2. – Мн. : Попудри, 2004. – 832 с.
17. *Огієнко І.* Українська культура / Іван Огієнко ; [репринтне відтворення видання 1918 року]. – К. : Абрис, 1991. – 272 с.
18. *Платон.* Діалоги / Платон ; [пер. з давньогрецької] ; передмова В. В. Шкоди, Г. М. Куц. – Х. : Фоліо, 2008. – 349 с.
19. *Ревякина Н. В.* Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников / Н. В. Ревякина. – М. – Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 413 с.
20. *Русская риторика* : [хрестоматия] / авт.-сост. А. К. Граудина. – М. : Просвещение, 1996. – 559 с.
21. *Сазонова Л. И.* Литературная культура России. Раннее Новое время / Л. И. Сазонова. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 896 с.
22. *Сагач Г. М.* Риторика : [навч. посібник] ; вид. 2-е, перероб. / Г. М. Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
23. *Севальников А. Ю.* Социально-философский смысл учения Филиппа Меланхтона / А. Ю. Севальников // Вестник Московского лингвистического университета. – 2012. – № 11. – С. 151–162.

1.3. Історія педагогічної риторики в Україні

Українське суспільство й освіта потребують педагога, який уміє професійно мислити, здатний донести інформацію до свідомості учня, вплинути на його думку й поведінку добірним словом, переконати слухача, риторизувати навчально-виховний процес. У системі роботи з формування такого педагога важливе значення має аналіз та осмислення вітчизняної риторичної спадщини, що сприятливо впливає на вироблення власного стилю професійно-риторичної діяльності сучасного педагога. Про актуальність цієї спадщини свідчить значна кількість праць вітчизняних учених (С. Абрамович, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Капська, Г. Клочек, Н. Колотілова Л. Мацько, О. Мацько, В. Ницета, Г. Сагач та ін.), однак історичні питання педагогічної риторики з погляду розвивальної освіти досліджені недостатньо й потребують подальшого студіювання. Зокрема, серед таких питань є: формування творчої мовної особистості засобами риторики

вчителя в різні періоди історії української школи на прикладі персоналій і регіону; розвивальні можливості взаємодії вчителя-ритора, навчальних текстів (міфологічних, сакральних, політичних та ін.) і учнівської аудиторії на різних етапах вітчизняної школи; педагогічна риторика як засіб інтелектуально-духовного розвитку особистості в історії вітчизняної освіти тощо.

Мета дослідження – розглянути окремі факти з історії красномовства українських педагогів, які розуміли розвивальний потенціал риторики й реалізовували його в освітній практиці. Потрібно зазначити, що педагогічна риторика виявлялася в усному мовленні вчителів, професорів і в їхніх письмових працях з питань красномовства, зокрема в навчальних курсах з риторики.

Український досвід педагогічної риторики формується з появою перших шкіл у руській державі. За рівнем освіти школи поділялися на "школи грамоти" і "школи книжного вчення", водночас за джерелом створення це були палацові, церковні (монастирські, парафіяльні) школи та ремісничі училища, окремо виділялися жіночі школи. Учителі Давньої Русі розвивали своє красномовство на основі знання біблійних текстів, що закономірно становило умову створення риторично-культурного простору в середньовічному освітньому середовищі.

"Учительне" (педагогічне) красномовство у вітчизняній культурі та освіті XI–XVI ст. дійшло до нас у жанрах проповіді, слова, повчання, казання, бесіди з питань християнської моралі, за допомогою яких учителі розвивали християнський світогляд учнів, їхні ціннісні орієнтації, моральні переконання. Про любов до гарного слова в Київській Русі красномовно свідчать писемні пам'ятки проповідників, мовленню яких властивий був морально-повчальний пафос, майстерний виклад у словесній формі релігійного змісту, духовних настанов. За Г. Сагач, просвітницька діяльність Ярослава Мудрого, князя Володимира та багатьох інших видатних діячів культури заклала основи академічного (шкільного, вищівського) красномовства [14, с. 118]. У середньовічній Русі означеного періоду мала місце християнська учительна риторика, вона будувалася відповідно до *принципу зосередження на релігійно-християнських текстах*, шкільні наставники красномовно пояснювали й коментували їх, на

основі них допомагали учням усвідомити християнську віру, формували поради наслідувати Христа, удосконалювати себе духовно, – і в цьому виявлявся потужний розвивальний потенціал мовлення вчителів.

Відомо, що після запровадження християнства в Давній Русі у "школах грамоти", які існували переважно в містах для дітей представників знаті, бояр, князевих урядників, купців, заможних ремісників, навчали основам письма, читання, рахування, хорového співу, знайомили з народними віруваннями, традиціями та християнським ученням. Учителями в цих школах працювали прості люди, які знали грамоту, а також кандидати у священники, їхнє мовлення відзначалося біблійними образами й висловами (наприклад, "гріхи", "рай", "пекло", "страшний суд", "Боже око" та ін.). З голосу вчителя учні вивчали окремі твори Псалтиря та прислів'я, народні казки, легенди, оповіді, перекази про воєнні походи, народні пісні (колядки, щедрівки, веснянки), що посилювало розвивальний вплив усного слова вчителя, яке спрямовувалося на формування в дітей народного світогляду, християнської моралі, стимулювало пізнавальний інтерес учнів, сприяло морально-патріотичному вихованню. Відповідно розв'язання освітньо-розвивальних проблем відбувалося на основі "діалогу" народної та християнської культур. Окрім шкіл елементарного навчання грамоти, з кінця X століття започатковано "школи книжного вчення", де викладали діалектику, риторику, граматику, арифметику переважно для дітей князів, бояр, духовенства. Учителі цих шкіл використовували у своєму мовленні вислови античних мудреців, письменників (Аристотеля, Платона, Сократа, Епікура, Геродота та інших), часто озвучували в педагогічному мовленні й тлумачили тексти зі Священного Писання й у такий спосіб розвивали християнську свідомість, мислення. Загалом у школах Київської Русі в одній особі був учитель і проповідник, учителями ставали переважно священники, дяки, інші церковнослужителі, які надавали перевагу моральному вихованню, а не освітнім цілям, висловлювали християнські догми, викладали формальні знання, відірвані від життя й практики; педагогічна риторика часто виражалася в усних проповідях, молитвах, умовляннях, проповіді вчителів нерідко містили оповідання, інтерпретації, дефініції понять тощо.

Біля витоків української педагогічної риторики був один із освічених красномовних церковних учителів у Давній Русі – єпископ із Турова **Кирило Туровський** (XII ст.). Він володів особливим ораторським талантом, за це в народі його прозвали другим Златоустом. Як зазначає Є. Голубинський, мистецтва церковного проповідництва навчав Кирила Туровського грецький учитель риторики [3]. За Л. Мацько, О. Мацько, "Кирило Туровський був не тільки оратором та письменником, а й учителем риторики, радив бути уважним до слова, шукати відповідні слова у рідній мові для прикрашання достойних діянь" [8, с. 60]. Руський Златоуст вивчав і викладав Святе Письмо, він красномовно повчав чинних і майбутніх представників духовенства шляхом тлумачення євангельських текстів, виголошення власних проповідей щодо того, як вести себе в житті громади й церкви, бути покірним, терплячим, благодушним.

Після "темного періоду" (друга половина XIII – перша половина XVI ст.) в історії української культури настала доба українського Відродження (друга половина XVI – XVII ст.), почалися помітні зміни в культурно-освітньому житті українців. У кінці XVI століття в Україні з'явилися середні навчальні заклади. У 1576 р. на Січі виникла перша козацька школа. Вихованці козацьких шкіл вивчали поряд з іншими предметами й українську мову. Учителі, уживаючи козацькі прислів'я, приказки, на кшталт таких: *"Хто любить піч, тому ворог Січ"*; *"Козак з бідною, як риба з водою"*; *"Хліб та вода – то козацька їда"*; *"Де козак, там і слава"* та ін., – формували в учнів козацький дух. Навички гарного, переконливого мовлення вчителя (дидаскала, ієромонаха-уставника) як зразка для наслідування учні особливо цінували, бо майбутні козацькі ватажки повинні були вміти закликати військо до бою, виступати з промовою про козацький устрій, козацькі чесноти, військові наміри, звертатися до православних українців за підтримкою.

Водночас у м. Острозі на Волині князь Костянтин Острозький заснував слов'яно-греко-латинську школу (1576–1636), навчання в якій здійснювалося за поширеною ще в античні часи системою "семи вільних мистецтв" – граматики, риторики, діалектики, арифметики, геометрії, астрономії, музики [11, с. 299–304]. У цьому православному освітньому закладі вивчали грецьку, латинську мови, багато уваги

приділяли слов'яноруській мові у варіанті, наближеному до української, розмовної. Про вчителів школи ходила слава як про любомудрів, прихильників демократичних поглядів, культурних, освічених, вільнодумних і красномовних. Цю школу в народі називали академією. Про розвивальний рівень риторико-педагогічної діяльності викладачів Острозької академії свідчить той факт, що випускники її вміли складати й виголошувати промови, дотримуючись риторичного канону, а також створювати поетичні тексти. По суті, з цим закладом пов'язане зародження в Україні академічного красномовства.

Особливо сприятливими для розвитку української освіти виявилися XVII–XVIII століття. З ініціативи міщан наприкінці XVI – початку XVII ст. у різних містах України виникли братські школи середнього типу, в яких діти різних соціальних станів вчилися передусім читати та писати. Практично в усіх братських школах навчали змагатися в словесній майстерності, полемізувати, і вчителі, і учні любили гарне, добірне слово. Одну з перших таких шкіл заснувало Успенське братство у Львові (1585). У цьому православному навчальному закладі викладали **Стефан і Лаврентій Зизанії, Памва Беринда, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Іов Борецький** та інші інтелектуали, мовлення вчителів справляло помітний вплив на духовно-культурний розвиток учнів. У статуті Львівської братської школи, за хрестоматійним джерелом, визначено шкільний порядок і місце в ньому бесіди вчителя з учнями: *"Після вечери у суботу має дидакал розмовляти з дітьми час немалий, аніж у інші дні, навчаючи їх страхові Божому і дитячим соромливим звичаям, як мають триматись у церкві супроти Бога, вдома – супроти батьків своїх, а деінде утримувати цноту та сором... В неділю і в свята Божі має дидакал з усіма, поки підуть до літургії, розмовляти, і їх навчати про те свято та празник, і вчити їх волі Божій, а по обіді – з Євангелія та Апостола на празник той має всіх навчити"* [4, с. 63]. В Україні середньовічні тенденції тривали й у XVI ст., тому релігійне спрямування риторики вчителів було закономірним. У бесідах із учнями вчителі виявляли середньовічний спосіб мислення, часто інтерпретували євангельські тексти, розкривали християнську істину й у такий спосіб справляли розвивальний вплив на морально-християнський світогляд і ціннісні орієнтації школярів.

Принагідно підкреслимо, що особливості риторичної поведінки педагогів мали суспільно-історичну зумовленість. Як зазначає П. Білоус, братства дбали про заснування шкіл, але не тільки з просвітницькою метою. Так вони намагалися протиставити свою освіту й виховання єзуїтським школам, яких на галицьких та волинських землях було багато. Основоположний принцип братських шкіл – протидіяти "Платонам та Аристотелям", "латинській злоковарній мудрості". Однак деякі ранні українські школи прагнули компромісно поєднати візантійсько-слов'янську освітню традицію із "латинською наукою". Це стосується насамперед Острозької школи (1576), яка від початку називалася слов'яно-греко-латинською, і Львівської (1585) [1, с. 190–191]. Педагоги цих шкіл спиралися на гуманістичні ідеї західноєвропейської освіти, своєю риторикою стимулювали інтелектуально-духовний розвиток учнів, кращі з яких стали відомими педагогами, вченими, письменниками.

У розвитку вітчизняної освіти помітну роль відіграла Київська школа на Подолі, заснована Богоявленським братством 1615 р., у ній викладали грецьку, латинську, слов'янську, українську й польську мови, основи риторики та філософії, вчителі засобами красномовства розвивали культ знання й духовності, виховували патріотизм і релігійно-моральні переконання. У 1632 р. цю школу було об'єднано з Києво-Печерською й утворено Києво-Могилянську колегію, яка з 1701 р. стала академією. Про пишномовність викладачів Києво-Могилянської академії написано чимало, адже, очевидним навіть є те, як вони в стилі бароко називали латиною свої навчальні посібники з поетики й риторики. Наприклад, посібник **Йоанкія Валявського** мав таку назву: *"Rhetor roxolanus ad mentem suae patriae eruditus nobilique iuventuti in collegio Kiioviensi ad usum productus per fratrem Ioanicium Walawski anno 1689"* ("Ритор роксоланський відповідно до звичаю своєї батьківщини навчений і для користі благородного юнацтва в колегії Київській вирощений отцем Йоанкієм Валявським в 1689 р."), – В. Шевчук справедливо акцентує на виробленій національній традиції, про яку йдеться в назві посібника [18, с. 377]. Урахування національних звичаїв учителями-риторами посилювало розвивальну дію їхнього красномовства на формування національного світогляду молоді. Педагоги цього закладу

запозичували освітній досвід західноєвропейських університетів, будували риторично-викладацьку діяльність на засадах античних риторичних шкіл, ідеї гуманізму, просвітництва. Рівень педагогічної риторики в Києво-Могилянській колегії (згодом – академії) виявлявся в лекціях учителів і професорів та їхніх діалогах з учнями (студентами), своє мовлення педагоги часто прикрашали тропами, риторичними фігурами, латинськими цитатами, що, своєю чергою, впливало на виховання мовно-естетичного смаку вихованців, збагачувало їхній світогляд.

Інтелектуали по-різному оцінювали риторико-педагогічну діяльність викладачів, професорів Києво-Могилянської академії. Наприклад, за хрестоматійним джерелом, військовий проповідник Христоф-Вільгельм Хегельмаєр, який у 30-х рр. XVIII століття був у Києві та спілкувався з могилянськими професорами, писав, що книжки, які вони мають, – це темний світ старої схоластики, вони ледве чи можуть додати розумові ясності, тому в їхніх лекціях і диспутах багато лукавого мудрування, але мало повчального й ґрунтового. Під час розмови проповідника з професором Кулябкою український професор зацікавився німецькою філософією – і гість відразу послав йому деякі філософські праці, Кулябка ж наполегливо просив залишити йому ті твори [4, с. 268]. Сучасні дослідники (В. Маслюк, В. Шевчук та ін.) загалом позитивно оцінюють риторичні курси й красномовність професорів Києво-Могилянської академії. Зокрема, В. Шевчук зазначає, що українські поетики та риторики XVII–XVIII ст. мали значний вплив на формування естетичних і теоретичних знань. *"Не можна сказати, що поетики та риторики були лише засобом схоластичних вправ, тобто сухою й мертвою шкільною наукою, в них не раз, особливо в системі прикладів, відчувався пульс сутнього життя..."* [18, с. 381].

Видатними риториками-педагогами Києво-Могилянської колегії були Інокентій Гізель, Лазар Баранович, Іоаникій Галятовський, Антоній Радивиловський та інші викладачі [8, с. 69–71]. Їхні дидактичні цілі наповнювалися релігійними смислами, розкодування, пізнання яких потребувало інтелектуального напруження. У риторичній практиці педагогів названого навчального закладу головне завдання полягало в переконанні вихованців за допомогою образного,

символічного мовлення в істинності положення, хоча воно може таким і не бути, істинність аргументації думок часто відсувалася на друге місце порівняно з мовностильовими приладами. Розглядаючи питання риторики в тодішніх школах, В. Шевчук зазначає: *"Основний же риторичний жанр – промова, мистецтву створення якої надавалося немало уваги. Оратор обдумував композицію, зміст, форму, стиль, підбір слів, прикладів, структуру періодів, засоби виголошення. Дозволявся певною мірою в промові вимисел, бо головна мета оратора – переконати слухача, а не подавати достовірну розповідь..."* [18, с. 375].

Педагогічна риторика професора філософії **Інокентія Гізеля** (?–1683) відзначалася вмінням аргументувати свої погляди, спираючись не лише на авторитет Святого Письма, а й на науковий аналіз явищ природи, праці Аристотеля, європейські просвітницькі ідеї. За глибокі знання діалектики, логіки, інших філософських учень та ораторську майстерність його небезпідставно прозвали українським Аристотелем. Викладаючи курс філософії, Інокентій Гізель інтерпретував суть речей через причини їх і в такий спосіб спонукав учнів думати в розрізі моральних законів. **Лазар Баранович** (прибл. 1620–1693) був учителем поетики та риторики, згодом – красномовним професором, який володів досягненнями античної та західноєвропейської науки й культури. У педагогічному мовленні виявляв християнську віру, спирався на скарби народної культури, народний гумор, підносив українську (руську) мову, патріотизм, переконливо відстоював ідею миру, національного єднання й релігійної самостійності України. Риторіку викладав також **Іоаникій Галятовський** (?–1688). Внутрішньо мотивований до красномовства, він видав книгу проповідей "Ключ розуміння" (1659) з теоретичним додатком "Наука, альбо Спосіб зложення казання". У своїй теорії красномовства пропонував кожному, хто хоче "казання учинити", обрати тему промови, сама розповідь має складатися з трьох частин: перша – ексордіум, початок; друга – нарація, оповідь; третя – конклюдія, кінець [2, с. 108]. Виступи перед учнями, колегами І. Галятовський будував за цією теорією казань, говорив багато й пишно, власним прикладом розвивав в учнів логіку думки, чуття мови, стилю. **Стефан Яворський** (1658–1722) викладав у Києво-Могилянській академії поетику, риторіку, філософію,

теологію, фізику в поєднанні з психологією та метафізикою, спираючись на праці Аристотеля й тогочасних європейських учених, філософів [18, с. 235]. Риторичну пояснював за своєю латиномовною працею *"Риторична рука"* (перекладена з латини в 1705 р.), у якій розкрив теоретичні засади риторики щодо п'яти її розділів – п'яти пальців "риторичної" руки. В ораторській практиці, за дослідженням В. Маслюка, С. Яворський вводив у свої проповіді байки як риторичний приклад-аргумент для доведення певних положень. Завдання байки – викликати у слухача відповідні емоції і через них переконати його, тобто байка виконувала всі функції художньої мови: повчала, зворушувала, розважала [7, с. 182].

На основі аналізу барокової традиції в практиці складання риторик XVII – першої половини XVIII століть В. Шевчук стверджує: *"автори риторик надавали великої уваги формі подання риторичного матеріалу, причому намагалися не повторювати один одного (однакова побудова трапляється досить рідко), курси різняться інакшим практичним матеріалом для вправ, який часто має виходи в живе життя того часу..."* [18, с. 381]. Водночас потрібно зазначити, що, незважаючи на розвивальний потенціал усного й писемного мовлення згаданих педагогів-риторів Києво-Могилянської академії, їхня риторично-педагогічна діяльність будувалася відповідно до принципів середньовічної філософії освіти в поєднанні з ідеями Відродження й Просвітництва – це *принципи релігійності з домінуванням богоцентризму, увага до людини з її земними проблемами, принципи полікультурності, діалогу культур, формування національної свідомості, пишномовності, відповідності форми і змісту педагогічного дискурсу, сугестивності та ін.*

Відомо, що в Києво-Могилянській академії, як і в інших вищих навчальних закладах, лекційні курси читалися тоді латинською мовою, професори диктували їх своїм студентам, щоб ті записували [13, с. 9]. Особливої уваги заслуговує словесна майстерність видатного українського оратора кінця XVII – початку XVIII ст. і водночас авторитетного педагога-ритора Києво-Могилянської академії **Феофана Прокоповича** (1681–1736). У цій академії він у 1705–1716 рр. викладав риторику, поетику, арифметику, геометрію, філософію, богослов'я [12, с. 26]. Як професор виявляв енциклопедичні знання, моральні чесноти, повчальні настанови, у лекціях

дотримувався античного риторичного канону, висловлював нові світоглядні думки, почерпнуті з теорій західноєвропейських учених того часу, що зумовлювало розвивальний вплив його слова на студентів. В академії того часу склалася добра традиція: перед тим, як викладач мав читати навчальний курс, він повинен був написати виклад своїх лекцій. Один із лекційних курсів Ф. Прокоповича називався "Про поетичне мистецтво" («De arte poetica») – повна назва *"Про поетичне мистецтво три книги для користі й навчання української молоді, викладені у Києві у православної Могилянській академії в літо Господнє 1705"*. Характерно, що в курсі поезики Ф. Прокопович розглядав деякі питання красномовства, усвідомлюючи, услід за Цицероном, близькість поетичного мовлення й ораторського мистецтва (про цей факт як тенденцію, характерну для курсів теорії поезії в українських школах XVII–XVIII століть, вказує В. Маслюк [7, с. 208]). Уже в "Передмові" до зазначеного курсу йдеться про особливості вітчизняної педагогічної риторики, зокрема про такий звичай в училищах, коли викладач певної словесності мав подавати курс учням не за виданими працями інших авторів, а ніби черпаючи з власних запасів – у кожного педагога свій стиль – і це вабило учнів. Про розвивальний характер риторично-педагогічного стилю Ф. Прокоповича можна уявити з таких його слів: *"...гадаю, варто опустити все темне й малодоступне та звести воедино у порівняно невеликому обсязі все легше, простіше, але більш необхідне. Затим, зібравши його, ніби, в тугий вузол, викласти наскільки можна коротко, дбаючи при цьому швидше про зручність та користь для учнів, аніж про те, щоб роздути свою славу безліччю пописаних аркушів. На все це вказує Горацій, досить розумно радячи:*

Бути коротким, як вчиш, намагайся, щоб учень сумлінний

Міг твою думку збагнути і довше її пам'ятати.

Все надлишкове і зайве наш розум тримати не хоче" [12, с. 40].

Наведений фрагмент свідчить про те, що Прокопович-просвітник володів переконливим і дієвим словом, був обізнаним із давньоримською літературою, у власному мовленні відходив від традицій барокового стилю, як атрибути риторики педагог визначав простоту, доступність,

необхідну й корисну сутність, небагатослівність у викладі лекційного матеріалу.

Ознаки педагогічної красномовності Прокоповича відбито в лекційному курсі риторики, прочитаному ним студентам Києво-Могилянської академії мовою науки того часу – латиною. Цей курс має назву *"Про риторичне мистецтво"* (*"De arte rhetorica"*) – повна назва *"Про риторичне мистецтво книжок 10 для навчання української молоді, що вивчає одне і друге красномовство на благо релігії і батьківщини, викладені преподобним отцем Феофаном Прокоповичем у Києві в славній православної Могилянській академії року 1706"*. У "Вступі" до цієї праці Прокопович пишномовно звертається: *"Молоді оратори! Поступивши до школи красномовства, знайте, що ви прагнете до такої почесної справи, яка сама по собі справді настільки корисна, що їй належить викладати не лише для вашого добра, а й на благо релігії і Батьківщини. Вважаю, що при цьому не менш треба мені думати про мою галузь навчання, ніж вам про ваші здобутки. Бо це є та цариця душ, княгиня мистецтв, яку всі вибирають з уваги на достоїнство, численні бажають з огляду на користь, а лише деякі осягають, внаслідок нерівних сил таланту, так і із-за обсягу самого предмета"* [13, с. 102–103]. З наведеного фрагмента бачимо, як педагог-ритор велику увагу приділяв словесним образам, щоб викликати у студентів емоції, інтерес до риторики, переконати їх; у риторико-педагогічній діяльності він дбав і про інші розвивальні цілі засобами курсу риторики – патріотичне та морально-християнське виховання.

Цілком слушно В. Маслюк зазначає, що автори риторичних курсів XVII–XVIII ст. подають велику кількість відомостей з різних галузей знань. Так, у курсі риторики *"Orator Mohileanus"* (1636) Й. Кононовича-Горбацького наводяться різні приклади й повчальні факти з творчості Геродота, Плутарха, Таціта, Плінія Старшого, візантійського історика Зонарія, італійського історика Цезаря Баронія, іспанського вченого-енциклопедиста Вікентія Бове та ін. Безліч таких прикладів можна знайти також у *"De arte rhetorica"* Ф. Прокоповича та ін. Усі ці повчальні відомості, які треба було вивчати спудеям класів поетики і риторики, надають теоретичним курсам словесності характеру "малих енциклопедій" і свідчать про широку ерудицію їх авторів, про

зв'язок шкіл із тогочасними науково-освітніми центрами Європи, про роль вітчизняних шкіл, серед них і Києво-Могилянської академії, у загальноєвропейському культурному прогресі [7, с.198–199]. Отже, педагогічна риторика кращих українських учителів окресленого часу вписувалася в загальноєвропейський контекст.

У межах питання історії вітчизняної педагогічної риторики потрібно зазначити, що з XVIII століття вчителі займалися професійно-педагогічною діяльністю в народних школах, духовних семінаріях, професійних навчальних закладах, академії, університетах, колегіях, гімназіях, ліцеях, інститутах, приватних навчальних закладах, давали уроки в домашніх умовах. Маємо пам'ятати, що негативний вплив на розвиток вітчизняної педагогічної риторики мали утиснення української мови та школи в XVII, XVIII, XIX століттях. Як наслідок, зокрема, у другій половині XVIII століття Києво-Могилянська академія почала зросійщуватися.

Одним із славних випускників Києво-Могилянської академії був український просвітитель **Григорій Сковорода** (1722–1794). Він виробив систему дидактичних положень, яких дотримувався, працюючи вчителем поетики в Переяславському колегіумі (1750–1751), даючи приватні уроки, викладаючи поетику, грецьку мову, пізніше – катехизис у Харківському колегіумі (1759–1769, з перервами). Учні любили слухати його міркування, які він висловлював образно й переконливо під час лекцій і діалогів. Для Г. Сковороди діалог – це процес пошуку істини в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Небезпідставно просвітителі шанобливо прозивають його українським Сократом. Подібно до Сократа, Г. Сковорода в процесі діалогу формував визначення етичних понять, серед них – щастя, доброта, дружба, любов, чесність, повага та ін. Як справедливо зазначає В. Шаян, за хрестоматійним джерелом, мова Сковороди – це мова українських учених XVIII століття [4, с. 578]. Мета педагогічної риторики Г. Сковороди – не лише допомогти учням знайти істину, переконати словом, а головне – виховати високі почуття любові, дружби, відповідальності тощо. У написаній М. Ковалинським біографії Г. Сковороди йдеться про специфіку приватного навчання молодій особі, яка згодом стала другом учителя-гуманіста: бажаючи більше дати хлопцю вражень істини, Сковорода

писав до нього листи майже щодня, аби спонукати до коротких відповідей на листи, "привчити його мислити, розмірковувати, висловлюватися справедливо, точно, пристойно" (перекл. наш – О. К.) [5, с. 451]. М. Ковалинський згадує факт, коли, даючи урок життя своєму учневі, Г. Сковорода з глибоким переконанням істини образно, використовуючи риторичні фігури, складні конструкції, закликав його подивитися на людину й пізнати її, до кого подібна; чи схожа вона на добрий повний колос пшеничний; спонукав поміркувати над цим, зокрема казав, що не стебло з гілками є колос, не солома його, не полова, але колос є сама сила, що утворює стебло, солону, тіло зерна та інше, у тій силі все інше приховується невидимо... Використовуючи прийом паралелізму, Сковорода казав далі учневі перейти від колосу до людини; у колосі видно солону, полову, шкірку – але не там Бог; у невидимій силі рослинній Бог проростив нам колос невидимою силою. Затим казав подивитися на тілесність людини: не там сила Божа, вона в невидимості її закрилася, уся видимість є підніжжя людини. М. Ковалинський зазначає, що любив Г. Сковорода завжди свою природну мову, рідко висловлювався іноземною; серед іноземних мов надавав перевагу еллінській [5, с. 453–454, с. 474]. Наведені факти розкривають особливості педагогічної риторики Г. Сковороди (біблійні образи, ускладнена форма, поліфонічність, емоційний заряд, сугестивний потенціал) та роль її в індивідуальному розвивальному навчанні. За допомогою листів як жанру педагогічного красномовства український Сократ розвивав у вихованця світогляд, збуджував гру думки і слова. Листування вчителя з учнем замінило безпосередні бесіди і є свідченням того, як педагогічна риторика виявляється не лише у формі усного мовлення, а й писемного.

Обравши життя "мандрівного вчителя" [4, с. 575], Г. Сковорода вів повчальні бесіди з подорожніми, з різними людьми в селах, містах, маєтках і монастирях. Своїм учням, слухачам красномовно доводив, що цінність людини визначається моральними вчинками й достойними справами, аби бути щасливою, вона має жити за християнськими заповідями й займатися "сродною працею". Його слово ніколи не розходилося з ділом. Проблему єдності слова і діла педагог Г. Сковорода осмислював у трьох вимірах: у морально-естетичному, пізнавально-дидактичному й мовно-

виражальному. Про узагальнено-образні смисли повчального мовлення Г. Сковороди свідчать його афоризми: *"Всяка праця благословенна Богом"; "Святість життя полягає в робленні добра людям"; "Найкраща помилка – яку допускають під час навчання"; "Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестане вчитися"; "Учитель і лікар – не лікар і вчитель, а тільки служитель природи, єдиної і лікарки, і вчительки"* та ін. За наведеними афоризмами можна визначити смислові відношення, які були ключовими для Г. Сковороди як просвітителя й лягли в основу його логосу, етосу, пафосу.

На початку ХІХ ст. гуманістичних і демократичних принципів у риторико-педагогічній діяльності дотримувався **Іван Орлай** (1771–1829), призначений у 1821 р. директором Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька, пізніше – керівником Рішельєвського ліцею в Одесі. У словах і діях І. Орлая виявлялася любов і повага до вихованців – йому близькими були ідеї швейцарського педагога Й.-Г. Песталоцці про необхідність установлення взаєморозуміння між учнями і вчителем. Серед гімназистів І. Орлай утверджував моральність, патріотизм, підтримував їхнє вільнодумство, словесну творчість. У позанавчальний час І. Орлай часто з гімназистами вів довгі розвивальні бесіди латиною, водночас був переконаний у важливості рідної мови для виховання та навчання молоді. Як зазначає Л. Маринжа, гімназисти називали позаурочні бесіди з Іваном Семеновичем "афінською академією" [6, с. 60].

Освітній діяч Закарпаття **Олександр Духнович** (1803–1865) основним у педагогічному мовленні вважав зрозумілість, що є умовою розвивального навчання. У праці *"Народна педагогія"* (1857), за хрестоматійним джерелом, він дає такі настанови: *"Учитель, який бажає викладати, мусить пояснювати свою науку простими, а не добірними, високими словами, короткими реченнями, а не довгими періодами; крім цього, він повинен повторювати предмет, який викладає... Викладання буде зрозумілим, коли учитель ще й прикладами розтлумачить викладену річ, наприклад: "Земля кругла, як яйце, а не як яблуко, бо яйце опукле на обох кінцях, а яблуко – ні"... Завдяки хорошому поясненню учень починає міркувати, порівнювати речі, добре розуміти і робити висновки, внаслідок таких дій розвиваються сили душевні і*

просвіщається розум" [4, с. 202]. Поряд зі сказаним О. Духнович радить учителю використовувати спочатку легкі, потім складніші загадки для вправлення молодого розуму учнів.

До проблеми педагогічного мовлення виявляв інтерес **Костянтин Ушинський** (1824–1871). Свої педагогічні промови він виклав у письмовій формі статей та інших праць. У статті "Про користь педагогічної літератури" (1857), за хрестоматійним виданням, К. Ушинський красномовно відстоює ідеї розумового розвитку учнів, він використовує низку риторичних запитань, серед них таке: "Навіщо ж і виховання, якщо воно не впливатиме на моральний і розумовий розвиток людини?..." [4, с. 213]. Далі педагог зазначає, що найголовнішим шляхом людського виховання є переконання, а на переконання можна впливати тільки переконанням; виявом кращих переконань людини є голос її. На основі сказаного можна стверджувати, що в зазначеній статті К. Ушинський порушує проблему розумового виховання учнів за допомогою переконливого висловлювання педагога. Особливу роль у навчально-виховній практиці К. Ушинський відводив рідній мові. З погляду сприймання, розуміння, взаєморозуміння, мовлення педагога чужою мовою – це все одно, що тіло без душі. Розуміючи велику силу впливу рідної мови на інтелектуально-духовний розвиток особи, К. Ушинський у статті "Рідне слово" (1861), яка стала хрестоматійною, красномовно, використовуючи словесні образи й риторичні фігури, пояснює значення рідного слова для розвитку дитини. Він метафорично висловлює думку, що мова народу – кращий, який ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, тому не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова, відповідно К. Ушинський називає рідну мову «незвичайним педагогом», а рідне слово – "великим народним педагогом" [4, с. 245–247].

Одним із українських риторів ХІХ століття, чиї лекції часто завершувалися оплесками, був професор **Володимир Антонович** (1834–1908). Понад 30 років викладав історію студентам у Київському університеті св. Володимира. Характерні ознаки його лекцій – простота змісту і форми, ясність, логічність побудови, приязна, уважна, щира манера

спілкування, – що зумовлювало розвивально-пізнавальний вплив мовлення педагога. Зі спогадів студентів вимальовується образ В. Антоновича-ритора, який говорив просто, без гучних фраз, з українським акцентом, його слова були змістовні, глибоко продумані. Студенти жадібно слухали свого улюбленого професора, захоплюючись змістовністю його викладів, які давали ясне уявлення про стан певного питання в науці й одночасно були доступні навіть для найменш підготовленої частини аудиторії, легко засвоювалися нею. Високо оцінюючи лекції вчителя, студенти відзначали, що особливо гарні були виклади В. Антоновича з передмонгольського періоду руської історії та з історії української козаччини, він давав багато критичних зауважень, дуже цікавих, влучних і важливих для правдивого розуміння факту чи події; сам виклад лекцій був завжди стислий, продуманий, надзвичайно ясний, при тому, що факти й висновки подавалися з великою науковою критикою [16, с. 100–101].

Майстрами академічного красномовства були такі вітчизняні педагоги, як **Олександр Потебня, Михайло Драгоманов, Михайло Максимович, Павло Житецький** та ін. Їхній ораторський хист виявлявся в лекторській майстерності, яка розвивала в студентів самостійне мислення й була зразком для наслідування.

За А. Михальською, риторика, зокрема й педагогічна, має (як навчальний предмет, як наука, як практична діяльність) "соціальне замовлення" в тому суспільстві, де є потреба у вільному слові; а там, де побоювання "впасти в ересь" настільки сильні, що користуватися дозволяється лише зразковими, готовими текстами, – риторика "вироджується" [9, с. 152]. Цим можна пояснити те, що з другої половини ХІХ ст. відбувається занепад розвитку вітчизняної педагогічної риторики. Г. Сагач справедливо зазначає, що в період 1850–1917 рр. зі шкіл та вишів виганялися ораторські види промов (ділові, наукові), це тяжко відбилося на якості освіти [14, с. 44]. У той час на українських землях не було сприятливих суспільно-політичних та освітніх умов для розвитку педагогічного красномовства на українськомовній основі. За висновками В. Шевчука, "ХІХ століття у становленні української національної освіти можна назвати кризовим: у підросійській Україні цю систему знищено цілком, у Західній,

підавстрійській, вона існувала..." [19, с. 68]. Водночас потрібно зазначити, що, незважаючи на ганебні укази ХІХ ст., офіційне закриття в підросійській Україні недільних шкіл у 1862 р., українські вчителі-ентузіасти намагалися розвивати учнів засобами рідної мови в нелегальних школах. Наприклад, Х. Алчевська, послідовниця К. Ушинського, того ж року нелегально заснувала Харківську жіночу недільну школу, що офіційно була відкрита в 1870 р. Працюючи педагогом проводила з учнями літературні бесіди як обов'язкові заняття, популяризувала українську пісню, творчість Т. Шевченка; щоправда, особливих розвивальних цілей не ставила, основним завданням убачала навчити грамоти якомога більше жінок.

В одній із народних шкіл, заснованій Х. Алчевською в селі Олексіївка, недалеко від Луганська, у 1887–1893 рр. учителював **Борис Грінченко** (1863–1910). Він таємно навчав українських школярів рідною мовою, по-українському говорив із ними й усе пояснював, у мовленні дотримувався чистоти української літературної мови й педагогічного такту. Як учитель, працюючи на Луганщині, Харківщині, Сумщині, відновлював у селах народні звичаї, розказував казки, легенди, приказки, прислів'я, вірші, розучував зі школярами українські народні пісні, проводив бесіди, залучав учнів писати рецензії українською мовою на прочитані книги, твори однокласників. Дружина педагога М. Грінченко, за хрестоматійним джерелом, згадує, що Борис Дмитрович вирізнявся *"серед учительства своїм знанням педагогічних справ і вмінням говорити"* [4, с. 293–300]. У риторико-педагогічній діяльності Б. Грінченко, услід за К. Ушинським, М. Драгомановим та іншими поціновувачами рідної мови, відстоював ідею рідномовної школи як основи розумового й духовного розвитку дитини. Відповідні погляди він ясно, доступно, використовуючи риторичні засоби, виклав у праці *"Якої нам треба школи"* (1907 р.), що стала хрестоматійною в національній педагогіці [4, с. 293–300].

У розрізі вітчизняної педагогічної риторики кінця ХІХ ст. – початку ХХ ст., спрямованої на розумовий і духовний розвиток вихованців, цінним є професійно-мовленнєвий досвід **Софії Русової** (1856–1940), сформований на засадах гуманізму, народності, природовідповідності, культуровідповідності. Де б не працювала С. Русова, чи то в дошкільному освітньому

закладі, чи викладачем на курсах для дорослих, чи професором педагогіки в Кам'янець-Подільському державному українському університеті, Українському педагогічному Інституті імені Михайла Драгоманова в Празі, – скрізь її щире, переконливе слово спрямовувалося на піднесення національної самосвідомості, розвиток природжених задатків, здібностей, талантів дитини, розумове й моральне виховання засобами рідномовної освіти, на збагачення інтелектуально-духовного потенціалу студентів. У лекційному курсі з дидактики (1925), за хрестоматійним виданням, С. Русова порушує проблему національної школи у зв'язку з красномовством і розвивальним навчанням засобами рідної мови: *"Якими ж засобами керує національна школа? Першим засобом є мова. Мова є найголовнішим засобом для розвитку розуму. Вона дає певні уявлення, які зливаються з розумінням самої речі. Мова повинна бути простою, ясною, як просте ще мислення дитини, але вона мусить бути красивою"* [4, с. 391].

Цікавими для нашої теми є факти, пов'язані з педагогічною риторикою **Івана Огієнка** (1882–1972), який умів жваво, цікаво й глибоко науково викладати матеріал. За дослідженням М. Тимошика, перші самостійні лекції в Київському університеті св. Володимира молодий приват-доцент І. Огієнко прочитав у квітні 1915 р. і виявив себе як блискучий лектор, про це йдеться в спогадах колишнього студента історико-філологічного факультету, пізніше професора-літературознавця – В. Петрова: *"З несамопитим ентузіазмом ми, студенти, аплодували тоді новому доцентові університету на ознаку щирого свого подиву й визнання. Поза сумнівом, з усіх доцентських лекцій, виголошених у ті часи в університеті, це була найблискучіша. Вона стала для мене наочним доказом того, як ретельний учений дотиком чарівної палички з дрібної теми здатний створити казковий палац, шліфуючи, обернути камінець у блискучий діамант бездоганної ерудиції"* [17, с.47]. Наведений опис характеризує І. Огієнка як майстра академічної промови. У квітні 1917 року І. Огієнко один із перших викладачів зросійщеного Київського університету св. Володимира почав викладати навчальні дисципліни українською мовою – і це природно посилювало розвивальний вплив його педагогічної риторики.

І. Огієнко був майстром педагогічного мовлення як в усній, так і писемній (друкованій) формі. Привертає увагу той

факт, що в 1933 р. серед постійних рубрик часопису "Рідна мова" він вів спеціальний розділ педагогічного призначення "Граматика малої Лесі". Як зазначає М. Тимошик, цю рубрику, названу на честь своєї дочки, професор вів так, наче проводив мовні уроки для своїх дітей. Підписував кожна подачу своїм псевдонімом – Дід Огій. Оскільки тексти призначалися для найменших читачів (чи слухачів), то подавалися зрозумілим дитині й доступним стилем. Нерідко розповідь про мову, окремі слова ведеться у формі діалогу Лесі з дідом Огієм, що непомітно зав'язується в цікавий, захоплюючий сюжет (наприклад, казковий) [17, с. 386]. Такий виклад навчального матеріалу (з елементами казки, діалогу) характеризує мовлення І. Огієнка як красномовне, яке має, поза сумнівом, розвивально-навчальне спрямування.

У кожному навчальному закладі, де викладав І. Огієнко, чи в Київському університеті, чи в Кам'янець-Подільському українському університеті, чи Львівській учительській гімназії, чи Варшавському університеті, чи на богословському українськомовному факультеті Колегії св. Андрія у Вінніпезі, – його лекції завдяки академічній риториці залишали глибокі враження у слухачів, були прикладом для наслідування, бо навчали продумувати кожне слово, речення, виражено будувати фрази, відповідально ставитися до власної мовленнєвої діяльності, виконувати рідномовні обов'язки, вірно служити українській школі, науці, церкві та самій Україні. Про аксіологічні смисли повчального мовлення І. Огієнка свідчать його афоризми та сентенції, які самі несуть у собі виразний розвивальний потенціал, наприклад: *"Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ!"*, *"Наша слава – в минулому невмируща і вона нам спасіння в сучасному!"*, *"Добра, зміла, милозвучна мова – то найперший ключ до серця вірних"*, *"У тому й краса світу, що народи зберігають свою окремішність, як на пишній луці кожна квітка окремий колір і запах"*, *"Народні пісні – найкраща скарбниця для вивчення мови"*, *"З молитвою розум ясніє, і тепліше на серці стає"*, *"Люби усе своє рідне, українське, і будеш щасливим у цьому житті!"* [10]. Завдяки обіграванню загальних і галузевих топів серед наведених висловів та інших афоризмів І. Огієнка виділяються судження, що мають загальносуспільну культурну цінність, і судження, наповнені специфічними, галузевими, ідеями, особливо педагогічними та церковними.

Значну увагу проблемі мистецтва живого слова в професійно-педагогічній діяльності приділяв **Василь Сухомлинський** (1918–1970). Він найповніше реалізував свою риторико-педагогічну діяльність у Павлівській середній школі ("школі радості", "школі мислення"), де працював з 1948 року до кінця свого життя. Сповнений ідей Я. Коменського, А. Дістервега, К. Ушинського, В. Сухомлинський активно й переконливо відстоював гуманістичні педагогічні погляди на нарадах освітян, у пресі, перед науковцями, з особливими переконаннями підкреслював роль рідної мови в розвитку й вихованні особистості. Спираючись на ідеї "філософії серця" Г. Сковороди, П. Юркевича, В. Сухомлинський розробив власні положення щодо мистецтва мовлення вчителя засобами рідної мови й висвітлив їх у багатьох публікаціях. У праці *"Серце віддаю дітям"* (1969) він наголошує, що розповіді педагога – це обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя, ці розповіді мають бути яскравими, образними, короткими [15, с. 41].

Кінець 50-х – 80-і рр. ХХ ст. – нелегкий період в історії розвитку педагогічної риторики засобом українського слова, у вітчизняній освіті ігнорувалися завдання мовленнєво-мисленнєвого розвитку шкільної та студентської молоді на основі національних цінностей. Значним недоліком педагогічної риторики в цей час було спрямування словесної майстерності вчителів часто на формування слухняних громадян для тоталітарної держави, а не на інтелектуально розвинених, творчих комунікативних особистостей, спроможних вільно висловитися, знайти вихід із нестандартних ситуацій у соціокультурному житті. Незважаючи на вміння красномовства частини вчителів, увагу до проблеми педагогічного мовлення з боку вчених (Н. Бабич, А. Коваль, І. Олійника, І. Синиці, М. Стельмаховича та ін.), мовленнєвий рівень багатьох педагогів не задовольняв повною мірою тогочасних вимог українського суспільства й освіти: нерідко звучав суржик, правильність, виразність, образність, оригінальність мовлення вчителів не завжди були достатніми.

Як зазначає Г. Сагач, "класична риторика у другій половині ХХ ст. оновлюється як наука філософсько-дидактичного спрямування – педагогічна риторика, мета якої – формування культури риторичної особистості вчителя, який володіє мистецтвом переконуючого мовлення і може навчити цьому

мистецтву своїх учнів, студентів" [14, с.165]. З проголошенням незалежності України в 1991 р. посилюється суспільний, освітній і науковий інтерес до ораторської майстерності загалом та педагогічної зокрема. На часі постала потреба в розробленні положень педагогічної риторики на засадах неориторики й теорії розвивального навчання, насамперед в аспекті інтелектуально-мовленнєвого й духовного розвитку особисті на основі нового осмислення діалогу як загальнодидактичного принципу й методу навчально-комунікативної діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що в наведених фактах простежуються закономірності взаємодії риторичного й розвивального підходів у педагогічному мовленні. Ці закономірності пов'язані з поєднанням логосу, етосу і пафосу в риториці вчителя, з діалогізацією навчального процесу, введенням загадок, байок, казкових сюжетів у розвивальну освіту, з доцільним використанням риторичних засобів, дотриманням рідномовних обов'язків, з інтерпретувальною, наслідувальною діяльністю, лінгвокреативністю та ін. Аналіз окремих фактів історії красномовства крізь призму розвивальної освіти свідчить, що в основі принципів вітчизняної педагогічної риторики лежать розвинуті на ґрунті власної культури й освіти положення античної класичної риторики, християнсько-візантійські впливи, гуманістичні ідеї європейської освіти та усвідомлення важливості рідномовної освіти, переконання в необхідності вдосконалення професійно-педагогічного мовлення на засадах народної педагогіки, етнокультури. Зрозуміло, що в українських школах упродовж історії працювало багато вчителів, чиє мовлення характеризувалося риторичними ознаками, у кожного з них був свій, персональний, стиль педагогічної риторики, у якому поєднувалися різні моделі мовленнєвої поведінки. Імена таких осіб потрібно відкривати, а особливості їхньої риторично-педагогічної діяльності досліджувати заради майбутнього української освіти.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В. Історія української літератури XI–XVIII ст. : [навч. посіб.] / П. В. Білоус. – К. : Академія, 2009. – 424 с.
2. *Галятовський Іоаникій*. Наука, альбо Спосіб зложення казання / Іоаникій Галятовський // Українська література XVII ст.: Синкретична писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика ; упоряд., приміт. і вступ. ст. В. І. Кречотня. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 108–133.

3. *Голубинский Е. Е.* История Русской Церкви. Период первый, Киевский или домонгольский / Е. Е. Голубинский. – Том 1. – Часть 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Golubinskij/istorija-russkoj-tserkvi-tom-1-chast-1-period-pervyj-kievskij-ili-do-mongolskij/4
4. Історія української школи і педагогіки : [хрестоматія] / Упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, КОО, 2003. – 766 с.
5. *Ковалинский М. И.* Жизнь Григория Сковороды / М. И. Ковалинский // Сковорода Григорій. Повне зібрання творів : [у 2 т.]. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 2. – С. 439-474.
6. *Маринжа Лук'ян.* І. С. Орлай – лікар, організатор охорони здоров'я, педагог / Л. Маринжа // Здоров'я України. – 2012. – № 1 (278). – С.60.
7. *Маслюк В. П.* Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні : [монографія] / В. В. Маслюк. – К. : Наукова думка, 1983. – 236 с.
8. *Мацько Л. І.* Риторика : [навч. посіб.] / Л. І.Мацько, О. М. Мацько. – [2-ге вид., стер.]. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
9. *Михальская А. К.* Педагогическая риторика: история и теория : [учеб. пособ.] / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
10. Огієнкові афоризми і сентенції / Упоряд., вступ. ст. З. Тіменика. – Львів : Інститут народознавства НАН України. – 1996. – 100 с.
11. Острозька академія XVI–XVII століття : [енциклопедія]. – Острог : Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2011. – 512 с.
12. *Прокопович Теофан.* Філософські праці. Вибране / Теофан Прокопович ; [упорядкування та переклад В. Литвинова та ін.]. – К. : Дніпро, 2012. – 615 с.
13. *Прокопович Феофан.* Філософські твори : в 3 т. / Феофан Прокопович ; [пер. з латинської]. – К. : Наукова думка, 1979. – Т. 1. Про риторичне мистецтво..., Різні сентенції. – 512 с.
14. *Сагач Г. М.* Риторика : [навч. посібник] / Г. М. Сагач ; [вид. 2-е, перероб.]. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
15. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
16. *Тарасенко О. О.* Професор Володимир Антонович у спогадах учнів / О. О. Тарасенко // Гілея: науковий вісник : [зб. наук. праць] / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : Гілея, 2015. – Вип. 98 (7). – С.99–104.
17. *Тимошик М.* "Лишусь навіки з чужиною...". Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) і українське відродження / М. С. Тимошик. – Вінніпег – Київ : Український православний Собор Св. Покрови; Наша культура і наука, 2000. – 545 с.
18. *Шевчук В.* Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVIII ст. : у 2 кн. / В. Шевчук. – К. : Либідь, 2005. – Книга 2. Розвинене бароко. Пізнє бароко. – 728 с.
19. *Шевчук В. О.* Українська культура: загальні питання: культурно-стилістичні епохи. Освіта. Національна ідея / В. О. Шевчук. – К. : Знання України, 2007. – 228 с.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ

2.1. Стилі і жанри педагогічного красномовства

Важливість та актуальність навчання риторики учнів і студентів визначається можливостями й цілями її. Так, за визначенням В. Аннушкіна, мета риторики – удосконалювати засобами стилю мовлення стиль життя. Наголошуючи на важливості стилю, вчений зазначає: "Стиль життя формується стилем мовлення. У стилі мовлення – багатство чи бідність думки, смак чи несмак слова, вишуканість чи убогість звуковитягування. Дослухайтесь до мовлення, проаналізуйте сказане чи написане – і ви відчуєте стиль людини... Стиль мовлення створює суспільний настрій. Основи такої настрою – у прихованих задумах і пристрастях, у тій словесній аурі, яку пропонує суспільство через зразки культуромовленнєвої діяльності у ЗМІ, системі освіти, сім'ї й інших соціальних інститутах" [1, с. 37].

Стилі й жанри риторики формувалися віками, відтоді, коли риторика було започатковано. За риторичним словником З. Куньч, **стиль** – це "спосіб здійснення чого-небудь (створення і виголошення промови), що характеризується сукупністю своєрідних засобів; сукупність відмінних якостей (манер, звичок, характеру роботи, особливостей мовлення тощо), що дає змогу протиставляти поведінку й діяльність однієї людини іншій. Стиль виявляється у мисленні людини, її поведінці, спілкуванні. У стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості" [10, с. 275-276].

З античних часів відомо про *азійський* і *аттичний* стилі. Для азійського стилю було характерне надмірне прикрашання, пафос, екзальтація. Представники його намагалися покращити свій текст, зробити його кращим і виразнішим, надаючи менше значення мовленню, турбуючись про словесні прикраси промови. Тому елліністична риторика, що вподобала цей стиль, вивчала особливості поєднання слів, її представники досліджували тропи, фігури, стилі.

Противники азійського стилю надавали перевагу класичним зразкам і строгості, проповідували витончену

образність та інтелектуальність мовлення. Агтицисти були прихильниками чистоти мовлення, що передбачало нормативність, яка зводилася до правильного вибору слова й морфологічних форм його [23, с. 14-15].

Сучасні дослідники виділяють три стилі – *раціональний*, *емоційний* і *синтетичний*, що відрізняються характером матеріалу, послідовністю, логікою і стрункністю викладу, темпом мовлення й характером мовного матеріалу, емоційним забарвленням тощо.

Сфера і призначення промови є критерієм поділу на типи (роди, види) красномовства. Найтиповішим є поділ, що репрезентує академічне красномовство, судове, соціально-політичне, церковно-богословське й соціально-побутове. Відповідно кожен із них представлений жанрами. Так, наприклад, жанрами академічного є наукова доповідь, повідомлення, огляд, відгук опонента та ін., соціально-побутового – ювілейна промова, тост, поминальна промова тощо.

Особливу роль риторика відіграє в діяльності вчителя, покликаного готувати майбутніх громадян до повноцінного життя, у якому успіх нерідко залежить від рівня готовності розв'язувати проблеми засобами мовлення. Це означає, що основну увагу потрібно зосередити не стільки на розвиткові публічного красномовства, скільки на нормах, стратегіях і тактиках мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях соціального буття. Ефективність педагогічного спілкування залежить від багатьох факторів, одним із яких є обізнаність учителя з жанрами педагогічного мовлення. Оволодіння такими вміннями становить один із аспектів системи навчання риторики майбутніх учителів.

Комунікативна діяльність педагога базується на практичних знаннях про способи використання мовленнєвих засобів для розв'язання завдань педагогічного спілкування. У зв'язку з цим важливе значення має оволодіння теорією і практикою професійних мовленнєвих жанрів (далі – МЖ).

Мотиваційною основою для вивчення теорії МЖ вважаємо такі висновки М. Бахтіна:

1. Теорія МЖ пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів.

2. Знання теорії жанрів дає змогу людині почуватися впевнено в багатьох життєвих ситуаціях, повніше і яскравіше розкривати свою індивідуальність, гнучкіше й тонше відображати неповторну ситуацію спілкування, досконало здійснювати вільний мовленнєвий задум.

3. МЖ організують мовлення практично таким же чином, як його організують граматичні форми. Навчаючись відливати власне мовлення в жанрові форми й чуючи чуже мовлення, вже з перших слів людина вгадує його жанр, певний обсяг (тобто приблизну довжину мовленнєвого цілого), певну композиційну побудову, передбачає кінець, тобто з самого початку має враження мовленнєвого цілого, котре потім лише диференціюється в процесі мовлення [2].

На думку вчених (Н. Іпполітової, Л. Якушиної, Л. Хаймович), знання жанрових особливостей мовленнєвого твору сприяють регулюванню діяльності читача чи слухача в процесі сприйняття мовленнєвого твору, дають змогу зробити правильний вибір засобів, допомагають долати труднощі в продукуванні й сприйнятті, виробляти критерії аналізу й оцінювання своїх і чужих висловлень [19].

В. Карасик відносить володіння МЖ до статусних характеристик особистості, а відповідні знання й уміння вважає одним із головних складників мовленнєвої компетентності [8].

О. Земська важливість поняття МЖ пов'язує з побудовою загальної теорії спілкування та наголошує на їх соціальному й практичному значенні. На думку дослідниці, "якщо теорія актів мовлення стала основою для створення окремого напрямку в мовознавстві, то теорія жанрів мовлення повинна стати її безпосереднім продовженням і розвитком" [7, с. 286].

Переважають два підходи до розуміння терміна "жанр": літературознавче і лінгвістичне. Літературознавчий зміст жанру охоплює тільки твори художньої літератури, а лінгвістичний додає тексти, різноманітні за обсягом, змістом і функціональним спрямуванням.

Пріоритет у формуванні загальнофілологічних основ поняття "жанр" належить М. Бахтіну. Заслугою вченого вважають з'ясування сутності й природи МЖ, основних ознак їх (формально-композиційна і смислова цілісність, стильове оформлення, певний обсяг, відповідність типовим темам міжособистісного спілкування).

Визначення М. Бахтіним МЖ як відносно стійкого типу висловлення (цілісної одиниці мовленнєвого спілкування, межі якої позначені зміною мовців), очевидно, передбачає, що об'єктом жанрознавства потрібно вважати висловлення (текст) у типологічних характеристиках його. На думку дослідника, будь-яке висловлення, виражаючи своє кредо в галузі теорії жанрів мовлення, є лише моментом безперервного мовленнєвого спілкування (життєвого, літературного, пізнавального, політичного), що, відповідно, є моментом безперервного всебічного становлення соціального колективу. З цього висловлення можна зробити висновок, що об'єкт жанрознавства (геології) не має суворих обрисів, не обмежений висловлюванням (текстом) як таким, але належить до сфери соціально-мовленнєвої взаємодії мовців [2].

Сучасна лінгвістика досліджує жанр як стилістичне явище (Т. Винокур, М. Кожина, Г. Солганик), як семіотичне явище (Т. Шмельова), як культурологічне явище (В. Відер, Н. Вахтін, Є. Головка, С. Пратт), як тип висловлення (Н. Арутюнова, М. Бахтін, Т. Матвєєва, Т. Шмельова та ін.), як текстове явище (М. Китайгородська, М. Федосюк), як комунікативне явище (Ф. Бацевич, С. Гайда, В. Дементьєв, Т. Матвєєва), як комунікативно-риторичне явище (Т. Анисимова, В. Дементьєв, Т. Яхонтова) тощо.

Наявні концепції жанру умотивовують поділ МЖ на три групи:

1. Перша група – це концепції, що спираються на класичне визначення жанру (Аристотель, Н. Буало; у цьому випадку жанр розуміють або дуже вузько, або надто широко).

2. Друга група виходить з опису окремих аспектів жанрової організації мовлення (сюди відносять також "теорію холодних культур" і "прецедентних текстів"; такий підхід характерний для лінгвістів, що вивчають з різних сторін розмовне мовлення, а також для стилістів, психолінгвістів, соціолінгвістів, філософів, етнографів і антропологів).

3. Третю групу становлять дослідження, що спираються на концепцію М. Бахтіна, згідно з якою людське мовлення у типових ситуаціях відливається в готові форми МЖ, кількість і різноманітність яких неосяжна [4, с. 108].

Пошуки найоптимальніших дефініцій, сутнісних характеристик жанру нині тривають. Так, Т. Матвєєва особливостями жанру вважає його здатність набувати "у

загальних рисах образу майбутнього тексту, на який орієнтується будь-який носій мови", і наявність стійких найменувань, що позначають клас текстів як цілісних і закінчених реалізацій авторського задуму (довідка, протокол, доповідь, інтерв'ю, роман і т. ін.). Дослідниця виділяє три компоненти жанру: *тематичний*, або змістовий (становить вибір і спосіб розкриття теми, характерний для певної групи однорідних текстів); *композиційний* (правила текстових пропорцій: композиційна рамка має бути значно меншою за головну частину, крупні смислові частини повинні ділитися на менші; дотримання послідовності розташування великих і малих частин тексту, а також правила і засоби логічного зв'язування частин) і *стилістичний* (стосується мовного оформлення тексту) [13, с. 68-69].

Найбільш загальне визначення поняття пропонують словники: жанр – це "вид творів у галузі якого-небудь мистецтва, який характеризується певними сюжетними та стилістичними ознаками" [10; 16]. У результаті аналізу наукової літератури виявляємо різне розуміння **жанру**:

1) як "стійкий тип текстів (розповідь, повість, бесіда, стаття, указ, нарис, репортаж), що історично склалися";

2) "не як суму специфічних суто формальних рис ряду творів, а як таку систему компонентів форми, пройняту досить визначеним і багатим змістом" [9, с. 98];

3) як "різновид функціонального стилю, форму мовного спілкування, продиктовану певними умовами побудови композиційно цілісного висловлювання" [6, с. 60];

4) як "факт суспільної свідомості, як інструмент, наукового пізнання і як вид та форму результатів пізнання" [14, с. 210] тощо.

Про актуальність і важливість проблеми жанрів свідчить велика кількість публікацій (М. Бахтін, Т. Анисимова, Ф. Бацевич, В. Гольдін, В. Дементьєв, І. Дьячкова, О. Орлов, К. Сєдов, О. Сиротиніна, О. Сковородников, М. Федосюк, Н. Формановська, Т. Шмельова та ін.), поява тематично пов'язаних словникових статей ("мовленнєвий жанр", "інформативні мовленнєві жанри", "імперативні мовленнєві жанри", "оцінювальні мовленнєві жанри", "етикетні мовленнєві жанри", "жанрове мислення" тощо) і навіть заснування наукової школи жанрознавства в м. Саратові.

Т. Шмельова розмежовує поняття "лінгвістичне жанрове

мислення" і жанрове мислення носія як один зі складників його гарного мовлення. Якщо "останнє становлять інтуїтивні уявлення про жанрові канони мовлення, що забезпечують нормативне продукування власне мовленнєвих творів і адекватне сприйняття чужих, то перше можна охарактеризувати як відрефлексовану здатність бачити мовленнєву дійсність крізь призму мовленнєвого жанру, що передбачає такі аспекти бачення, як модель жанру з усіма її складниками, реальний мовленнєвий твір – текст – на тлі моделі і спектр теоретичних інтерпретацій моделі, і її реалізації" [27, с. 123]. Дослідниця переконливо доводить, що мовленнєвий жанр – поняття, необхідне не тільки для реалістичного вивчення мовлення, але й для практичного навчання.

З огляду на те, що навчання створенню текстів педагогічних МЖ є частиною професійної підготовки вчителя, важливим складником професійної компетентності, необхідно визначити жанри учительського мовлення і критерії виділення їх. Першу спробу впорядкувати жанри педагогічного спілкування зробила Т. Ладиженська. Дослідниця виділяє три групи:

1) *інформаційні*: відповіді на уроках (визначення, описова характеристика, розгорнута відповідь тощо), детальний і стислий переказ, бесіда, конспект, тези прочитаного тексту, реферат, доповідь, заява, протокол, розписка, доручення, лист, автобіографія, характеристика та ін.;

2) *впливові*: похвальне слово, знайомство в неофіційній обстановці, порада, ввічливе заперечення, втішання, особистий лист, дискусія, дружня бесіда, застільне слово, етикетні;

3) *інформаційно-впливові*: афіша, відгук, рецензія, замітка, репортаж, газетні замальовки з фотографіями чи малюнками, інтерв'ю, записи в щоденнику, екскурсія, промова [11, с. 197].

Аналізуючи говоріння як тип мовленнєвої діяльності, Т. Ладиженська виділяє такі види його: непідготовлене, частково підготовлене, підготовлене; а також спонтанне, частково спонтанне, словесно-спонтанне. Відповідно кожен вид, на думку авторки, має свої жанри: *непідготовлене, спонтанне говоріння* (інтерв'ю у спонсорів школи, виступ під час дискусії, оцінювання відповіді учня); *частково*

підготовлене, частково спонтанне (бесіда з батьками, проблемна бесіда (за підготовленими запитаннями), виступ під час післяурочної дискусії, ювілейна публічна промова, узагальнювальне слово); *підготовлене, словесно-спонтанне* (пояснювальний монолог, вступне слово, виступ на батьківських зборах, публічна ювілейна промова, наукова доповідь) [19, с. 116]. Інші вчені (Н. Іпполітова, Л. Якушина, Л. Хаймович) переконані, що репертуар МЖ визначають сфера спілкування і характер діяльності, а специфіку жанру – типологія комунікативного наміру. Це, на їхню думку, дає змогу реалізувати прагматичні цілі з урахуванням специфіки цієї діяльності. Оскільки вчитель у своїй професійній діяльності покликаний розв'язувати різні комунікативні завдання: пояснювати, інформувати, доводити, коментувати, запитувати, узагальнювати, спонукати, інструктувати, – усі ці й інші наміри реалізуються в певних навчально-мовленнєвих ситуаціях уроку за допомогою відповідних жанрів педагогічного спілкування. Обґрунтовуючи існування й типологію мовленнєвого жанру, автори вважають цільову настанову визначальною ознакою і називають такі жанри: пояснювальний монолог; навчально-педагогічний діалог (і його різновиди); оцінкові висловлювання; узагальнення на етапі підбиття підсумків уроку; привітання; інструктаж, коментар та ін. [19].

О. Єрохіна до основних жанрів письмового мовлення вчителя відносить записи в щоденнику; особисті листи; записи особистого змісту; наказ, інструкцію, заяву, розписку, звіт, характеристику; лекцію, статтю, конспект, реферат, педагогічну рецензію, нарис; інформаційну замітку, репортаж, інтерв'ю, статтю, нарис, педагогічне есе тощо [19, с. 129-130]. Досить розгалужену систему жанрів, об'єднану в чотири групи, пропонує В. Мещеряков: (1) жанри публічного учительського мовлення; (2) жанри вчительського мовлення характеризувального типу; (3) педагогічна характеристика; (4) педагогічний архів [15, с. 224-225].

Л. Хаймович виділяє власне навчальні, специфічні жанри, які функціонують у мовленні вчителя відповідно до дидактичних завдань (вступне слово перед вивченням літературного твору, пояснювальний монолог, педагогічний діалог, навчальна лекція та ін.), і широко вживані висловлювання, що мають аналогії в інших сферах діяльності, але в умовах педагогічного спілкування набувають

специфічних ознак [19, с. 311]. За цією ж схемою автори підручника "Риторика" (Н. Іпполітова, О. Філіппова, Л. Салькова, Л. Хаймович, Н. Грудцина, О. Усанова) характеризують такі професійно важливі для учителя МЖ: пояснювальна промова порівняльного характеру, педагогічна рецензія, педагогічний діалог, розгорнута відповідь учня; узагальнювальна промова вчителя [19].

Аналіз згаданих вище типологій дає підстави характеризувати їх загалом як науково обґрунтовані, методично виважені, однак неповні через неврахування особливостей комунікативної діяльності вчителя, що виявляються через ставлення до адресата спілкування.

Укладачі словника "Педагогическое речеведение" до жанрів відносять заяву (як МЖ офіційно-ділового стилю констатувально-клопотального характеру), оцінне висловлення вчителя (як усний МЖ, комунікативна мета якого – оцінити відповідь учня, висловити ставлення до змісту і форми висловлення (а інколи і до самого учня), спонукати його до дії); педагогічний щоденник (як один із жанрів письмових висловлень, які використовує вчитель, особливе жанрове утворення в межах традиційного жанру щоденника); записи особистого плану типу щоденникових, особисті листи вчителя, вітальні листи і листівки (як письмові жанри повсякденної розмовної сфери спілкування); звіт, статтю, монографію, підручник, словник, довідник (як письмові жанри професійної сфери спілкування); лист (як особливий (епістолярний) жанр мовлення); портретний нарис учителя (як різновид портретного нарису, в центрі якого – яскрава творча індивідуальність учителя); вибачення, подяку, прохання, схвалення, похвалу, пораду, пропозицію (як жанри етикетного діалогу). Окремо представлені "газетно-публіцистичні жанри": замітка, репортаж, кореспонденція, інтерв'ю, стаття, рецензія, огляд, фейлетон, замальовка, есе [17]. Однак прослідковується невизначеність ключових слів під час тлумачення окремих понять. Анотацію, реферат автори називають "вторинними текстами", дискусійну промову – "різновидом усної публічної промови", інформативно-навчальний діалог – "мовленнєвим продуктом інтенсивного спілкування в різного типу групах"; педагогічну характеристику, конспект – "видами тексту"; лекція подана як "цілісно оформлений мовленнєвий твір", "жанр"; пояснювальна промова вчителя – "різновид інформаційної промови"; рецензія –

"мовленнєвий твір"; усна розповідь учителя – без видового визначення [17].

У багатьох випадках один і той же МЖ кваліфікують по-різному: як мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок чи мовленнєвий твір. Це пояснюється тим, що МЖ, які за своєю суттю вже зумовляють мовленнєвий вчинок (наприклад, відкритий лист, зізнання, захист, ультиматум, сповідь, донос, наклеп, скарга і т. ін.) і вочевидь становлять негативний (наклеп, донос) чи позитивний мовленнєвий вчинок (наприклад, захист, зізнання, сповідь тощо). В окремих випадках віднесення до першої чи другої групи залежить від намірів (добрих чи злих) мовленнєвих дій (наприклад, ультиматум, лист). Отже, мовленнєвий учинок (його смислове наповнення), зазвичай, реалізується в певному МЖ.

З огляду на те, що педагогічний процес – "складне і відносно високорозвинуте, організоване культурне спілкування", В. Маров вважає за доцільне виділити в ньому, за термінологією М. Бахтіна, первинні (прості) МЖ (наприклад, репліки вчителя, що запрошує учня до дошки; коментар завдання; настанова на слухання; привітання класу і т. д.) і вторинні (складні) мовленнєві жанри (полілог на засіданні гуртка; педрада; засідання методичного об'єднання; батьківські збори; екскурсія тощо) [12].

Автори шкільних посібників з риторики (Т. Ладиженська, Н. Іпполітова, Г. Вершиніна, В. Виборнова, Н. Грудцина, З. Зюкіна, П. Івченков, О. Князева, Н. Ладиженська та ін.) ознайомлюють учнів з такими жанрами, як комплімент, похвала, вихваляння, оголошення, розповідь, суперечка, бесіда, відповідь на уроці, анотація, відгук, різні види листів (лист-привітання, лист-подяка, лист-прохання тощо), щоденникові записи, похвальне слово, інтерв'ю, притча, класні збори, бувальщини, колективний щоденник, рецензія, заява, пояснювальна записка, замітка в газету, хроніка, репортаж тощо [5; 24; 25; 26].

А. Габідулліна класифікує МЖ педагогічного дискурсу відповідно до різноманітних параметрів комунікативної ситуації (за Д. Хаймсом): адресат і адресант, тема (топік), обставини (тобто місце і час комунікації), канал спілкування, код, категорія "подія", ключ (оцінка ефективності мовленнєвої події), мета. З урахуванням цього дослідниця виділяє два основні типи комунікативних стратегій дидактичного

дискурсу: навчальні (стратегії управління інтелектуальною діяльністю школярів) і дискурсивні (стратегії регуляції взаємовідносин учителя й учнів у процесі інтеракції, індексація різних параметрів комунікативної ситуації). До жанрів автор відносить пояснення, евристичну бесіду, фронтальне опитування [3].

Окремим жанрам у дослідженнях учених приділено більше уваги. Зокрема, Т. Радзієвська, розглядаючи розповідь як універсальний МЖ, притаманний певною мірою кожній національній мовленнєвій традиції, виділяє інваріантні риси цього жанру й визначає його функцію й місце у міжособистісному суспільному спілкуванні. Важливими характеристиками розповіді дослідниця вважає стосунки мовця (суб'єкта дії) й адресата; докладність; ланцюг логічно пов'язаних подій; манеру викладу тощо. До інваріантів розповіді відносить розповідь, адресовану одному мовцеві, і розповідь, адресовану групі осіб [18].

А. Сохор важливого значення надає поясненню як окремому випадку обґрунтування, розкриття істотних властивостей виучуваного, його внутрішньої структури і зв'язків з іншими об'єктами. Першим і безпосереднім результатом гарного пояснення дослідник вважає розуміння, проникнення в суть наукових фактів, явищ, процесів [22, с. 119-121].

Н. Сєдова характеризує як МЖ "портрет людини". Назва МЖ і головна інтенція його містять указівку на об'єкт опису – людину, у якій виділяються прагматичні пріоритетні сторони, риси, частини. На думку дослідниці, портретний опис мовця необхідний у таких комунікативних ситуаціях: опис людини з метою представлення її будь-кому; самопредставлення; опис людини з метою її ідентифікації; опис людини з метою підкреслення її особистісної індивідуалізації; опис людини з метою її позитивної чи негативної оцінки [21].

Відомості про відмову, заперечення, протест як МЖ знаходимо в публікаціях А. Кисельової, Л. Антонової, Н. Єршової, Л. Туміної, О. Дзюбенко, Н. Махновської, Т. Ладиженської, Й. Стерніна, Н. Формановської та ін. учених. До жанрів відносять конспект уроку – "як комплексний жанр" (О. Серьогіна), прохання (Г. Гущина), афоризм – як "жанр надмалої вербально-часової протяжності" (В. Ковальов), похвалу й осуд (І. Дьячкова), риторичну гру (Т. Федосєєва), ділові переговори (Н. Беспалова), світську бесіду (В. Дементьєв),

задушевну розмову (Л. Дьякова, Й. Стернін), співчуття (Ю. Казачкова) тощо.

Ю. Рождественський великого значення надає діалогу, вважаючи його "елементарною одиницею управління суспільством" [20, с. 127]. Ще з античних часів етос діалогів розподілявся на три категорії: діалектику (умова ведення діалогу, за якої сторони погоджуються спільно шукати істину і діяти в спільних інтересах), еристику (ведення діалогу, у якому всі сторони прагнуть тільки особистої користі) і софістику (ведення діалогу, у якому сторони вдаються до діалектичних аргументів, але мають на увазі власну вигоду). Серед дванадцяти представлених ученим класифікаційних одиниць пафосу діалогів (діалог сімейний, владний, військовий, дипломатичний тощо) є *діалог освітній*, що складається із (1) повідомлення суми знань чи відомостей; (2) повторення і відтворення знань і відомостей; (3) оцінки засвоєння знань і відомостей; і *діалог учений*, елементами якого є (1) повідомлення положень про природу предмета; (2) критика повідомлення; (3) висування нового положення). Важливість жанрів діалогів, на думку вченого, полягає в тому, що вони утворюють повноту мовленнєвого життя суспільства. Недолік будь-якого жанру призводить до збурення в суспільстві й, відповідно, до безсімейності, зменшення народжуваності, беззаконня й криміналітету, бездіяльності, особистої невпевненості й самотності, обставин неінформованості, тобто браку гласності; браку культури, дефектів грошового спілкування, несправедливості; безструктурності й безладу в суспільстві, занепаду освіти, нерозвиненості знань і вмінь, стагнації життя й бездуховності [20, с. 130].

Отже, аналіз літератури дав змогу виявити, що загальної типології МЖ і жанрів педагогічного мовлення в сучасній лінгвістиці і методиці немає, але визначаються певні опозиції, варті врахування при побудові такої типології. Узагальнивши досвід, міркування й пропозиції вчених, вважаємо за доцільне класифікувати жанри педагогічного мовлення не за однією ознакою, а комплексно, утворивши (за Т. Шмельовою) так звану "анкету жанру". До класифікаційних ознак відносимо форму, характер комунікації, комунікативну стратегію, структуру, походження, комунікативну мету, комунікативне минуле, зміст, концепцію адресата, концепцію мовця, будову, тональність, параметр мовного втілення і характер підготовки.

Формуванню чіткого уявлення про МЖ сприятиме узагальнювальна таблиця "Жанри педагогічного мовлення", у якій виділено й проілюстровано основні класифікаційні ознаки та групи жанрів, і картки, що містять перелік розташованих в алфавітному порядку жанрів.

Таблиця 1

Жанри педагогічного мовлення

№	Ознака	Групи жанрів	Приклади
1.	Форма	1) усні;	Пояснення, виступ, бесіда
		2) писемні;	Лист, щоденник, малюнок
2.	Характер комунікації	1) офіційні;	Автобіографія
		2) неофіційні;	Втішання, гра
		3) умовно офіційний;	Пояснення матеріалу
3.	Комунікативна стратегія	1) навчальні;	Урок, пояснення
		2) дискурсивні;	Педрада, комплімент
4.	Структура	1) прості;	Подяка, прохання
		2) складні;	Виступ, інтерв'ю
		3) комплексні;	Конспект уроку
5.	Походження	1) первинні;	Порада, зауваження
		2) вторинні;	Промова, доповідь
6.	Комунікативна мета	1) інформаційні;	Інструктаж, заява
		2) переконувальні;	Виступ, дискусія
		3) етикетні;	Втішання; вітальна промова
		4) розважальні;	Конкурс, змагання
7.	Комунікативне минуле	1) реактивні;	Відповідь, згода
		2) ініціативні;	Прохання, лист
8.	Зміст	1) специфічні;	Записи в щоденнику
		2) універсальні;	Лист, подяка
9.	Концепція адресата	1) адресовані учням;	Пояснення, оцінювання
		2) адресовані батькам;	Запис у щоденнику
		3) адресовані колегам;	Виступ на педраді
		4) поліадресні;	Оголошення, дискусія
		5) Я-адресні;	Записи особистого змісту
10	Концепція мовця	1) мовець – учитель;	Характеристика, коментар
		2) мовець – учень;	Відповідь на уроці
		3) змішаного типу;	Навчальний діалог
11.	Будова	1) монологічні;	Стаття, ювілейна промова
		2) діалогічні;	Бесіда з учнем, батьками;
		3) полілогічні;	Дебати, дискусія
12.	Тональність	1) раціональні;	Узагальнювальне слово
		2) емоційні;	Привітання, похвала
13.	Параметр мовного втілення	1) клішовані;	Автобіографія, заява
		2) індивідуалізовані;	Похвала, пропозиція
14.	Характер підготовки	1) спонтанні;	Оцінювання відповіді
		2) частково підготовлені;	Виступ під час дискусії
		3) підготовлені	Наукова доповідь

Перелік жанрів педагогічного мовлення:

А: автобіографія (документ; усне представлення), аналіз роботи, анкета, анотація, афіша, афоризм;

Б: батьківські збори, бесіда (навчальна, виховна, навчально-виховна, дружня);

В: вибачення, виступ (під час дискусії, дебатів, полеміки; на батьківських зборах, на педраді, тематичний), виховна година, відгук, відмова, відповідь (на зауваження, на комплімент, на пропозицію, на прохання, на грубість), відповідь на уроці (визначення, описова характеристика, розгорнута відповідь), втішання;

Д: дискусія, диспут, діалог (навчальний, виховний, навчально-виховний), довідник, доповідь (звітна, наукова, науково-популярна, ознайомлювальна, підсумкова), доручення;

Е: екскурсія, есе;

З: замітка, заперечення, записи (в щоденнику, особистого змісту), записка, засідання (гуртка, методичного об'єднання), застільне слово (тост), зауваження, захист, заява (письмова, усна), звіт (документ, усний), згода/незгода, зізнання, знайомство;

І: інструктаж (усний), інструкція (документ), інтерв'ю;

К: казка, коментар, комплімент, конспект (статті, параграфу, промови), конспект уроку, консультація;

Л: лекція, лист (офіційний, особистий, рекомендаційний, вітальний, напутній);

М: монографія;

Н: наказ, нарис, настанова (на слухання);

О: огляд, оголошення, оповідання, осудження, оцінювання;

П: педагогічний щоденник (есе), педрада, переказ, підручник, побажання, повідомлення, подяка (учням, батькам, колегам, спонсорам), поздоровлення; попередження, порада, портрет (учителя, учня, літературного героя), похвала, пояснення, представлення (класу, колективу школи, батькам, колегам, учневі тощо), привітання, притча, промова (інформаційна, агітаційна, переконувальна, напутня, розважальна, вітальна, ювілейна; поминальна), пропозиція, протест, протокол, прохання, прощання;

Р: репортаж, реферат, рецензія, розіграш, розписка;

С: словник, слово (вступне, підсумкове, узагальнювальне, напутнє, у відповідь), співчуття, стаття, схвалення;

Т: тези, телефонна розмова;

Х: характеристика (на випускників, атестаційна, ділова, психологічна, характеристика-роздум, портретний нарис, рекомендація), характеристика (усна);

Щ: щоденник (особистий, колективний).

Ознайомлювальну роботу починаємо з визначення ознак, що становлять "паспорт" окремих жанрів. Так, узагальнювальний виступ учителя на уроці матиме такий "паспорт": за формою – усний; за характером комунікації – офіційний (умовно); за комунікативною стратегією – навчальний; за структурою – простий; за походженням – вторинний; за комунікативною метою – інформаційний; за комунікативним минулим – ініціативний; за змістом – специфічний; за концепцією адресата – адресований учням; за концепцією мовця – мовлення вчителя; за будовою – монологічний; за тональністю – раціональний; за параметрами мовного втілення – індивідуалізований. Навчально-педагогічний діалог: за формою – усний; за структурою – складний; за комунікативною метою – інформаційний чи переконувальний; за змістом – специфічний; за концепцією адресата – поліадресний; за концепцією мовця – змішаного типу; за будовою – діалогічний; за тональністю – раціональний; за параметрами мовного втілення – індивідуалізований. Звичайно, такий поділ не вичерпує всі можливості жанрів і певною мірою є умовним, однак, на наш погляд, значно полегшує роботу з вивчення їх особливостей. Продуктивним для такої роботи вважаємо *метод проекту*. Заняття з використанням зазначеного методу проводимо за таким сценарієм:

Тема проекту. Жанри академічного (педагогічного) красномовства

Основні питання:

1. Суть поняття "жанр мовлення".
2. Підходи до класифікації жанрів учительського мовлення.
3. Види жанрів.
4. Специфіка найтипівіших жанрів педагогічного красномовства.

Мета роботи учасників проекту: розробити авторську класифікацію жанрів педагогічного мовлення.

Завдання учасників проекту:

1. Мотивувати вибір теми; з'ясувати суть поняття основного терміна.
2. Розробити анкети й провести опитування однокурсників, щоб виявити рівень розуміння ними поняття "жанр педагогічного мовлення" та міркування щодо кількості жанрів.
3. Проаналізувати анкетні дані.
4. Оформити результати, визначити форму їх презентації.
5. Сформулювати гіпотезу проектного дослідження.
6. Зібрати й систематизувати матеріал.
7. Запропонувати свою типологію жанрів.
8. Організувати діалог з питань пропонованої типології та її значення.
9. Колективно укласти схему чи таблицю за результатами роботи.

Ефективній роботі над засвоєнням жанрових особливостей сприятиме визначення й усвідомлення елементів структури жанру, наприклад, близьких за будовою й антонімічних за змістом жанрів "похвала" й "осуд". Спочатку за спеціальною таблицею (табл. 2) з'ясуємо такі компоненти структури, як "суб'єкт оцінювання" (це переважно вчитель, рідше учень), "об'єкт оцінювання" (здебільшого учень), "оцінне ставлення" (відповідно до жанру), "підстава для оцінювання" (можуть бути різні підстави: старанність, охайність, сміливість, чесність, кмітливість; чи навпаки – лінощі, недбалість, грубість, неуважність, обман тощо).

Таблиця 2

Структура

№	Жанр	Суб'єкт оцінювання	Об'єкт оцінювання	Оцінне ставлення	Підстави для оцінювання	Класифікація оцінки
1.	Похвала	Вчитель	Учень	Позитивне	Старанність	Висока
2.	Осуд	Вчитель	Учень	Негативне	Недбалість	Низька

Подана нижче схема увиразнює й доповнює структуру, визначаючи предмет оцінювання (зовнішність, вчинок чи якість) та очікувану реакцію (позитивні емоції; вибачення, якісні зміни).

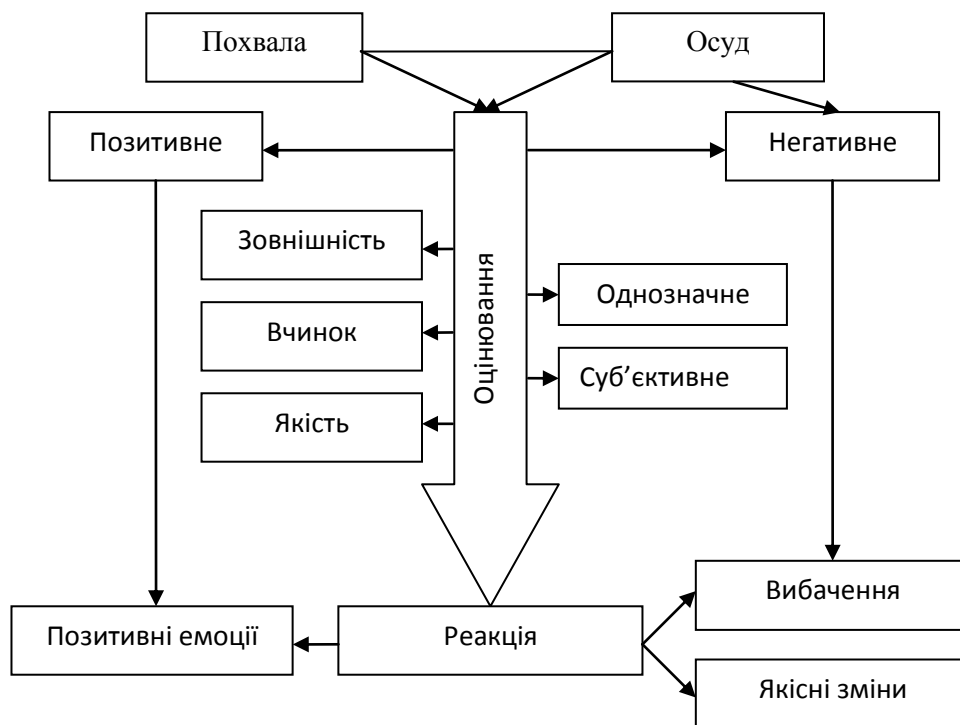


Схема 1.

Наступним етапом роботи буде напрацювання текстового матеріалу, укладання відповідної системи топів, призначених для цих жанрів; розроблення й укладання мовленнєвих шаблонів оцінювання й реагування на нього.

Наприклад, типовими для жанру **"похвала"** є такі фрази:

1. Пряма похвала:

- *Хвалю тебе, Наталко, за старанність.*
- *Особливої похвали за організацію цього заходу заслуговує Олег.*
 - *Мені приємно похвалити увесь клас за виявлене співчуття й допомогу старенькій бабусі.*
 - *Із задоволенням хвалю Артема, Сергія і Романа за відповідальне ставлення до дорученої справи.*

2. Похвала з модально-оцінним компонентом:

- *Молодчина, упорався із завданням успішно.*
- *Добре зроблено, хвалю.*
- *Близкуче виконана робота.*
- *Дуже добре (надзвичайно добре!).*
- *Оригінальне рішення!*
- *Твій вчинок вартий найвищої похвали!*
- *Це справді жест благородний.*

- *Тарасе, хвалю, це крок надзвичайно мудрої людини!*
- *От розумна голова!*
- *Оце картина! Оце справжній твір! Оце справді талановито!*

Висловлення жанру "**осуд**" мають такі види:

1. Прямий осуд:

- *Твій учинок, Андрію, вартий осуду.*
- *Я змушена осудити такі рішення.*

2. Осуд з модально-оцінним компонентом:

- *Це ганебний учинок!*
- *Ти вчинив жорстоко!*
- *Ти поводишся негідно!*
- *Погана робота!*
- *Неефективно Ви попрацювали.*
- *Треба ж виявляти елементарну повагу.*

3. Непрямий осуд:

- *Так поводитися може лише негідна поваги людина!*
- *Це вчинок, не гідний порядної людини!*
- *Ви підвели мене такою поведінкою.*
- *Не можна бути таким егоїстом!*
- *Ти забув подякувати.*
- *Це школа, а не розважальний заклад.*

Варто також звертати увагу на реакцію учнів у подібних ситуаціях. Так, на похвалу потрібно відповідати подякою: "дякую", "дякую, мені це приємно", або подякою і запевненням "дякую, я й надалі старатимуся!", "дякую, обіцяю й надалі виправдовувати ваші слова", "дякую, запевняю, що ніколи не підведу" тощо.

На осуд вихована людина реагує вибаченням і запевненням: "вибачте", "вибачте, це прикрій випадок, а не норма у моїй поведінці", "перепрошую, це більше не повториться", "вибачте, я вже зробив (-ла) для себе висновки", "перепрошую, мені прикро, що так сталося" тощо.

Отже, сфера спілкування та специфіка діяльності визначають репертуар МЖ, що обслуговує професійні потреби, дає змогу реалізувати навчально-виховні завдання з урахуванням особливостей діяльності вчителя. Знання специфіки професійних МЖ суттєво позначається на процесі

педагогічної діяльності і її результатах.

Список використаних джерел

1. *Аннушкин В. И.* Риторика. Вводный курс : [учеб. пособие] / В. И. Аннушкин. – 3-е изд. – Флинта : Наука, 2008. – 296 с.
2. *Бахтин М. М.* Собрание сочинений : [в 7 томах] ; ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишвили / М. М. Бахтин // Институт мировой литературы им. М. Горького РАН. – М. : Русские словари, 1997. – Т. 5. – 330 с.
3. *Габідулліна А.* Дидактичний дискурс та його мовленнєві жанри / А. Габідулліна // Мандрівець. – 2005. – № 2. – С. 63–67.
4. *Дементьев В. В.* Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике / В. В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109–121.
5. *Детская риторика в рассказах и рисунках : учеб. тетрадь для 4 класса / [Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В., Ладыженская Т. М., Марысева О. В.]. – [Изд. 2-е, дораб.] – М. : Ювента, Баласс, 2006. – 192 с.*
6. *Єрмоленко С. Я.* Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибики, О. Г. Тодор / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
7. *Земская Е. А.* Язык как деятельность: морфема, слово, речь / Е. А. Земская. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
8. *Карасик В. И.* Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2002. – 333 с.
9. *Крылова О. А.* Понятие жанра: принципы выделения и изучения жанров речи / О. А. Крылова, Со Ын Ён // Лингводидактический поиск на рубеже веков : юбилейный сб. – М. : Информационно-учебный центр Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. – С. 97–112.
10. *Куньч З.* Риторичний словник / Зоряна Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 342 с.
11. *Ладыженская Н. В.* Система обучения речевым жанрам в школьной риторике [Электронный ресурс] / Н. В. Ладыженская // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X Междунар. конф. по риторике ; научн. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов: – М. : Флинта: Наука. – С. 197–200 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.rhetor.narod.ru. (<http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>).
12. *Маров В. Н.* Риторика и педагогика / В. Н. Маров, Д. Х. Вагапова // Риторика – учителю. – Пермь : ЗУУНЦ, 1993. – С. 6–28.
13. *Матвеева Т. В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
14. *Мацько Л. І.* Стилiстика української мови : підруч. / Мацько Л. І. , Сидоренко О. М., Мацько О. М. ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
15. *Мещеряков В. Н.* Жанры учительской речи. Публицистика. Рецензия на сочинения. Отзывы. Школьные характеристики. Педагогические эссе : учеб. пос. / В. Н. Мещеряков. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 248 с.
16. *Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. ; укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – [2-е вид., випр.] – К. : Аконіт, 2004. – Т. 1. – 926 с.*

17. Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
18. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська ; відп. ред. М. М. Пешак. – [2-е вид., стереотипне]. – К., 1998. – 194 с.
19. Риторика : учеб. / [Смелкова З. С., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А. и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Велби, Проспект, 2006. – 448 с.
20. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / Ю. В. Рождественский ; под ред. В. И. Аннушкина. – [3-е изд. испр.]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 176 с.
21. Седова Н. А. Речевой жанр – "портрет человека": коммуникативно-прагматическая интерпретация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>.
22. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
23. Шешко Н. Б. Риторика / Н.Б. Шешко. – Минск : Современная школа, 2007. – 272 с.
24. Школьная риторика: 5 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы : в 2 частях / [Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Вершинина Г. Б. и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – [2-е изд., перераб.] – М. : С-инфо; Баласс, 2007. – Ч. 2 – 144 с.
25. Школьная риторика: 6 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы / [Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Авдоница Л. П. и др.], в 2 частях ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Ювента, Баласс, 2007. – 150 с.
26. Школьная риторика: 7 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы / [Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Антонова Л. Г. и др.] : в 2 частях ; под ред. Т. А. Ладыженской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Ювента, Баласс, 2005. – Ч. 2. – 208 с.
27. Шмелева Т. В. Жанроведение? Генристика? Генология? / Т. В. Шмелева // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского гос. ун-та. – 2006. – Вып. 8-9 (16-17). – С. 121-127.

2.2. Риторичний канон у педагогічному дискурсі

Найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотаємніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на особистість, яка розвивається (В. Сухомлинський).

На сьогодні проблема риторизації українського соціуму привертає увагу політиків, журналістів, культурних діячів, освітян, науковців різних галузей знань. У лінгвометодичній площині риторизація педагогічного дискурсу з урахуванням національних традицій красномовства є одним із принципів соціокультурного розвитку зростаючої мовної особистості (О. Кучерук [10]). Поставивши за *мету* проаналізувати особливості використання риторичної спадщини та розвитку мистецтва красномовства в сучасному педагогічному процесі, з'ясуємо насамперед зміст низки ключових понять досліджуваної теми (курсив у цитатах наш – К. К.).

Лінгвістика (З. Харрис, Дж. Граймс, Ж. Курте, П. Шародо, Р. Лонгейкр, Т. Гивон, У. Чейф, Т. А. ван Дейк, В. Карасик, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Селіванова, А. Михальська, Н. Голуб, Ф. Бацевич та ін.) пропонує чимало дефініцій поняття *дискурс*; багатьом дослідникам імпонує визначення Н. Арутюнової: "зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами <...>, *мовлення, занурене в життя*" [2, с. 136]. Співвідношення між текстом і дискурсом окреслює Ф. Бацевич: "*Текст* – результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється "живий" дискурс після свого завершення. <...> *Дискурс* постає текстом, "заплідненим" діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з'являється з тексту, народжується у ньому" [3].

Педагогічний дискурс ми визначимо як текст, "занурений" у площину мовленнєвої взаємодії суб'єктів педагогічного спілкування, спрямований на вирішення проблем навчання, виховання й розвитку дошкільників, учнів, студентства та професійного самовдосконалення педагогів. Педагогічний дискурс виявляється як у монологічному мовленні (слово вихователя, вчителя, викладача), так і в діалогічному, полілогічному (обмін думками між педагогами-колегами, педагогом і батьками вихованців, між вихователем, учителем і дітьми, між викладачем і студентами). При цьому

беруться до уваги умови та обставини спілкування, внутрішній стан співрозмовників. Іншими словами, *педагогічний дискурс передбачає компетентну, толерантну, творчу мовленнєву взаємодію, яка допомагає кожному із суб'єктів навчально-виховного середовища реалізувати свій комунікативний задум*. Таке узагальнене визначення сформувалося завдяки аналізу джерельної бази – на деяких дослідженнях доцільно зупинитися докладніше.

Поняття *педагогічний дискурс*, зазначає Г. Палиця, з'явилося в 70-і роки ХХ ст. як частина дискурс-аналізу, де він постав як ситуативно й соціально обумовлена мовленнєва діяльність. Пізніше педагогічний дискурс отримав розвиток у педагогічній риторичі та розглядався як *процес мовленнєвої поведінки педагога на уроці, передбачаючи низку рівнів: 1) вербальний; 2) акустичний (гучність, висота тону, інтонування, темп, паузування, ритм); 3) кінесичний (рухи); 4) просторовий (проксемика, знакове використання простору під час мовленнєвої поведінки)*. *Педагогічний дискурс – сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, обумовлених метою та завданнями навчально-виховного процесу й конкретною педагогічною ситуацією* [14]. Привертає увагу визначення педагогічного дискурсу, запропоноване О. Скубашевською: "Особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути віднесеним до продуктивної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє *творчість*" [17]. Педагогічний дискурс розглядають як *різновид педагогічного спілкування, як "спільну творчість педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини"*, тобто як *продуктивну інноваційну діяльність*" (В. Андрущенко, О. Скубашевська) [1]. Узагальнено запропоновану науковцями структуру, функції та умови створення продуктивного педагогічного дискурсу представимо в таблиці 1.

Педагогічний дискурс як продуктивна інноваційна (творча) діяльність

Структурні компоненти	<i>Зовнішні:</i> мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат. <i>Внутрішні:</i> мотивація, зміст, операції.
Функції	<i>Гностична</i> (пізнавальна), <i>проектувальна</i> (окреслення педагогічних завдань та методів їх вирішення), <i>конструктивна</i> (творча взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямована на досягнення поставлених педагогічних завдань), <i>спілкувальна</i> (обмін інформацією, педагогічним досвідом, враженнями, емоціями, педагогічний вплив на співрозмовника), <i>організаційна</i> (вибір оптимальних форм педагогічної діяльності).
Передумови	<i>Компетентнісний підхід</i> (формування системи компетентностей, зокрема риторичної, дискурсивної). <i>Особистісно орієнтований підхід</i> (спрямованість на формування креативності як визначальної особистісної якості, гуманістична природа). <i>Творчий, дослідно-експериментальний характер. Стійка мотивованість</i> на пошук нового в організації навчально-виховного процесу. <i>Діяльнісно-комунікативний підхід.</i>
Чинники впливу на педагогічний дискурс	<i>Зовнішні:</i> соціальне оточення, педагогічне співтовариство, соціально-психологічний клімат у колективі, тип керівництва закладом освіти. <i>Внутрішні (особистісні):</i> схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями, висловлюваннями і вчинками); недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів; особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самоприйняття ("Я-концепція"), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням формулювати свою думку, нові ідеї; ригідність (негнучкість) мислення.

Досліджуючи поняття *педагогічного дискурсу* під кутом зору галузей сучасної лінгвістики та лінгводидактики [6],

Н. Голуб окреслює ряд важливих позицій, відображених нами в таблиці 2.

Таблиця 2

Педагогічний дискурс як реальна мовленнєва взаємодія вчителя

Основні поняття	Мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, мовленнєва стратегія, мовленнєва тактика.
Структура	"Відкрита структура": вчитель ініціює спілкування, керує ходом педагогічного дискурсу.
Одиниці	Максимальна одиниця – дискурс уроку. Головна одиниця – "цикл" (поєднує всі типи дискурсів: пояснювальний, оцінювальний, контролювальний, сприяльний, організаційний). Мінімальна одиниця – мовленнєвий акт.
Адресати спілкування	Учні, колеги, батьки, інші учасники педагогічного спілкування.
Жанри усного і писемного педагогічного мовлення	Пояснення, виступ, дискусія, бесіда, дебати, промова, доповідь, лист, щоденник, нарис, автобіографія, втішання, зауваження, гра, подяка, прохання, інтерв'ю, конспект уроку, оголошення, запис у щоденнику, характеристика, коментар, оцінювання відповіді, пропозиція, узагальнювальне слово, стаття, замітка до стіннівки, записи особистого змісту, електронне листування, електронне повідомлення, коментар на сторінках сайтів тощо.

На відміну від курсу української мови у вищій школі, шкільна програма, як зазначає М. Пентилюк, "спеціально не виокремлює *дискурс*, а обмежується поняттям тексту як продукту мовленнєвої діяльності, урахувуючи ті механізми й умови, які визначають його структуру й зміст узагалі. Але практично учні повинні усвідомлювати, що центральною одиницею мовленнєвої діяльності є *дискурс* – "текст у дії", у якому відбивається ставлення автора до повідомлення, урахування адресата мовлення та мовного середовища, вираження мовцем власного ставлення до висловлюваного, що поєднується за допомогою цілісності, зв'язності, структурної та смислової завершеності і має прямий стосунок до риторики. <...>. Школа повинна сформувати особистість,

здатну до спілкування в різних комунікативних ситуаціях, особистість, соціально зорієнтовану в умовах спілкування. Урахування цієї стратегічної мети навчання мови сприятиме розширенню знань учнів про види комунікації; форми існування мови, стилі і жанри мовлення" [16].

Однією з найдавніших гуманітарних наук, які знайшли своє друге життя під впливом процесів демократизації й гуманізації в сучасному українському суспільстві, є *риторика*, традиційно названа мистецтвом красномовства (основи науки закладені в працях Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана, М. Ломоносова). Класична риторика знайшла продовження в сучасних дослідженнях (Н. Голуб, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач, З. Куньч, М. Львов, М. Пентилюк, Е. Палихата, В. Нищета та ін.). Відстежуючи зв'язок риторики з іншими науками, Л. Мацько та О. Мацько [12, с. 16-17] вважають її пранаукою, яка дала початок мистецтву мовного спілкування.

Питання про *риторичний канон* у сучасному дискурсі Н. Голуб висвітлює в контексті формування комунікативно вправної особистості мовця-інтелектуала: "Сучасна риторика, керуючись власним досвідом, рекомендаціями психології, соціології, фізіології, іміджелогії, виробила *систему правил*, що дають змогу мовцеві освоїти техніку формування престижного, ефективного й ефектного мовленнєвого іміджу, елементами якого є природна поведінка, щире бажання і вміння бути цікавим співрозмовником, розвиток і вияв своїх мовленнєвих можливостей, доброзичливе ставлення до слухачів, впевнена поведінка у процесі спілкування, артистична манера мовленнєвого виконання тощо" [6, с. 118]. Чи можемо вважати синонімами слова *канон* і *закон*, *правило*? Для з'ясування цього питання розглянемо дефініції, запропоновані словниками.

Полісемантичне грецьке слово *канон* у тлумачному словнику сучасної української мови позначає насамперед "правило, непорушне положення будь-якого напрямку, вчення" [19, с. 319]. Поняття *закон* визначається лексикографами як "основне положення якої-небудь науки, що відбиває причинно-наслідковий зв'язок між явищами" [18, с. 154]. Отже, обидва слова в контенті педагогічної риторики відображають традиції ораторського мистецтва, вироблені людством протягом кількох тисячоліть, закріплені давньою

писемною історією (Демосфен, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Квінтіліан, митрополит Іларіон, Володимир Мономах, Кирило Туровський, Іван Вишенський, Григорій Сковорода, Петро Могила, Феофан Прокопович та ін.). Усталеними, традиційними, перш за все, є *поняття теоретичної риторики*, сформульовані Аристотелем: *логос* (розум, слово, думка ратора), *етос* (моральність, етика оратора), *пафос* (емоційність, вкладені в промову почуття), *топос* (моделі побудови текстів промов).

У площині дослідження основних закономірностей риторики найзагальнішим науковці вважають *закон ступеневої послідовності*, який "забезпечує системність і єдність мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на підготовку і виголошення промов" [12, с. 90].

Закони ідеомовленнєвого циклу відображені в *розділах класичної риторики*: для *інвенції* (вивчає етап задуму, окреслення теми, ідеї, актуального предмета промови, мети, завдань, комунікативних намірів) базовим є *концептуальний закон*. *Диспозиція* (досліджує логічну побудову промови), *елокуція* (предметом цього розділу є мовні засоби, відповідні до ситуації мовлення), *елоквенція* (вивчає художні засоби увиразнення промови), *меморія* (допомагає ораторові запам'ятати промову), *акція* (психологічно готує оратора до промови) – на всіх етапах своєї діяльності ритор керується *законом моделювання аудиторії*.

Мистецтва красномовства здавна навчали молодь, оскільки саме на неї покладалися сподівання в кожній країні, яка прагнула економічного, політичного та культурного розвою. Якщо звернутися до *історії вітчизняної освіти*, зазначає В. Ковальчук, то "в Києво-Могилянській академії, яка поєднувала функції гімназії та вищої школи, в трьох граматичних класах: клас "інфіма", клас "граматики" і клас "синтаксими", – готували учнів до навчання в класах поезики і риторики. Ці класи становили завершальний етап освіти перед переходом у "вищі класи" філософії та богослов'я. Після закінчення класу риторики студенти отримували атестат про закінчену освіту, що давало їм можливість влаштуватися на службу або продовжити навчання. Навчальна риторика перших десятиліть ХІХ ст., спрямована на викладання основ красномовства, існувала як загальна, прикладна і коротка

риторика (скорочений курс) [7]. "Велика роль у розвитку педагогічної риторики належить К. П. Зеленецькому (1812-1857), який виділив академічні, навчальні, професійні види промови і розглянув, у якій формі риторика повинна входити в курси навчання гімназійного та університетського" [7, с. 92].

Українська педагогічна риторика перших десятиріч ХХІ століття закономірно підпорядкована вимогам часу: риторичні настанови минувшини проходять крізь призму сучасної мовно-освітньої політики; окрім того, новітні галузі мовознавства у своєму розвитку активно послуговуються поняттєвим апаратом науки про мистецтво красномовства. Зупинимось докладніше на проблемі *риторизації освіти*, відображеній у сучасних наукових дослідженнях.

Наголошуючи на риторичному аспекті мовно-мовленнєвої підготовки школярів, М. Пентилюк зазначає: "Зміст і методи навчання учнів загальноосвітніх шкіл (гімназій, коледжів, ліцеїв тощо) України, що ґрунтуються на принципах гуманізації та демократизації суспільного життя в цілому, гуманізації та гуманітаризації освіти зокрема, формування культури мовлення, зумовили введення в шкільні програми з української мови *риторики*, основними завданнями якої є підвищення як загальної культури, так і культури мовлення, мислення, формування мовної особистості, що вільно володіє мовою і має високий рівень комунікативної компетенції <...>. Риторика в єдності зі стилістикою, культурою мовлення, а головне, лінгвістикою тексту покликана сформувати в учнів уміння й навички точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювання, переконувати слухача в правильності своїх міркувань" [16, с. 8]. *Риторизація навчального процесу* "повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту. Тільки таким чином можна забезпечити тренування в застосуванні мови для відтворення думки й передачі її слухачам" [16, с. 11-12].

Як предмет основних і вибіркових навчальних мовознавчих дисциплін, що вивчаються в педагогічних ВНЗ на філологічних та нефілологічних факультетах ("Основи

риторики", "Культура мови і практична стилістика", "Сучасна українська мова з практикумом", "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Культура мови і виразне читання" та ін.), риторика продовжує своє існування, закладає в майбутніх учителів основи володіння мистецтвом переконувальної комунікації.

У площині компетентнісного підходу до формування мовної особистості педагога-словесника роль риторики важко переоцінити. Імпонує визначення *риторичної компетентності*, запропоноване в дослідженні О. Кучерук: "Вивчення наукових праць (Н. Голуб, Л. Горобець, О. Горошкіної, Л. Мацько, О. Сальнікової та ін.) дає підстави для потрактування риторичної компетентності педагога як інтегративної суб'єктної властивості, яка характеризується здатністю особи реалізувати свій риторичний потенціал (знання, уміння, досвід, здібності, потреби, наміри, ціннісні орієнтації) на практиці для успішної діяльності в професійно-педагогічній сфері й соціально-культурному житті" [9, с. 50]. До структурних компонентів риторичної компетентності вчителя-філолога вчена відносить мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєво-поведінковий, мовно-естетичний, морально-ціннісний, рефлексійний. Риторично компетентний педагог на рівні компетентного ритора виявляє інтерес до риторики, легко сприймає, розуміє, аналізує й продукує тексти різних жанрів професійного мовлення, усвідомлює відповідальність за результати власної професійно-риторичної діяльності [9, с. 54].

Вдумливе читання риторичних пам'яток, безперечно, не тільки збагачує та систематизує знання про мистецтво красномовства, а й формує риторичну особистість, культуру мовлення майбутнього педагога. Зокрема, у праці "Про риторичне мистецтво" Феофан Прокопович дав мудрі настанови молодим ораторам ("Природні здібності роблять людину здатною до всього, що потрібне ораторові, але мистецтво вишколює і допомагає досягати успіхів, вправа закріплює, а наслідування освітлює мистецтво, неначе за руку веде до всього"), а також назвав низку причин "зіпсованого красномовства", які не втратили актуальності в сучасному педагогічному дискурсі:

- *"неуцтво вчителів", "недбалість батьків"* ("Цього старовинні римляни так не терпіли, що на основі рішення сенату виганяли зі столиці таких учителів"). Учений наводить як приклад слова Квінтіліана: "Юнака, який готувався виступати на форумі як оратор, після того, як він набув уже вдома початків освіти і наситив свій розум благородними науками, батько або хтось з близьких вів до оратора, який займав перше місце в державі";

- *"лінощі учнів"* ("Такі учні, як тільки вийшли зі школи і опинились перед народом, і коли трапилась нагода, що їм було необхідно показати своє ораторське мистецтво, то вони, соромлячись визнати своє незнання, прикрашують все, як можуть, чи то незнайомими словами, чи дуже незрозумілими дотепами, чи криком і пустим викручуванням язика, аби показати себе ораторами перед неосвіченою юрбою. Якщо ж вони побачать когось насправді красномовного, лопають від заздрощів, шукають причини ненависті та ворожнечі і найбільше дбають про те, яким чином могли б вони неподібно до себе людину або усунути, або зробити ненависною для всіх, або, зацькувавши всякими способами, прогнати від себе").

- *"забуття старовинного звичаю"* (на наш погляд, тут ідеться не тільки про ігнорування канонів красномовства, а й про ігнорування моральних норм, почуття гідності, притаманного риторіві): "Гидке і рабське підлабузництво, коли такий "оратор", хоч і не бачить у своїх панів справжніх і великих чеснот, змушений вигадувати їх і майже розривається від жахливої надутості промови, хоч у нього дуже холодні почуття" [20].

Аналіз статей В. Сухомлинського, присвячених проблемам педагогічної риторики ("Слово про слово", "Слово вчителя в моральному вихованні", "Рідне слово", "Слово і емоційна культура людини", "Розповідь учителя як метод навчання", "Слово і мислення", "Мислення, живе слово, творчість – в основі системи навчання", "Як добитися, щоб слово вихователя доходило до серця вихованця", "Оволодівайте мистецтвом індивідуальної бесіди з вихованцем"), здійснений Г. Бондаренком, дозволив дослідникові дійти висновків: "по-перше, вчений великого значення надавав проблемі розвитку комунікативної компетентності педагога, вдосконалення його мисленнєво-

мовленнєвої діяльності, оволодіння словом як універсальним інструментом спілкування; по-друге, педагог чітко довів, що навчально-виховний процес вимагає підвищеної мовленнєвої відповідальності, оскільки слово є головним інструментом діяльності вчителя, основним засобом реалізації всіх завдань методичного і дидактичного характеру; по-третє, педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить унікальну скарбницю ідей і технологій для розвитку сучасної науки і практики у галузі педагогічної риторики" [4].

На наш погляд, найвиразніше риторична компетентність педагога виявляється в такому жанрі усного педагогічного мовлення, як **лекція**, тому зупинимося на ній більш докладно. З-поміж аудиторних форм організації навчального процесу в університеті *лекційні заняття* (їх називають *лекціями* за методом, покладеним в основу цієї форми навчання) посідають особливе місце. Лекції закладають теоретичне підґрунтя для прикладних організаційних форм навчання (семінарів, практичних та лабораторних занять): знання, здобуті на лекціях, поглиблюються та використовуються практично. Головна дидактична мета *лекції* (у перекладі з латинської мови *lection* означає "читання") – "формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу" [15, с. 126]. Лекція виконує інформаційно-наукові, виховні, світоглядні функції. Специфіка сучасної лекції з української мови полягає в тому, що студенти отримують від викладача не тільки необхідні теоретичні основи знань, а й методичні настанови для самостійного розширення й поглиблення цих знань у потоці інформаційних джерел. Своєрідністю лекції для студентів, які здобувають вищу педагогічну освіту, є *риторизація* кожної українськомовної дисципліни з її смисловими центрами – риторичними знаннями (про історію ораторського мистецтва, про академічне красномовство, про риторичні категорії та закони, розділи класичної риторики тощо), риторичною діяльністю викладача-лектора, риторичним текстом кожної з його лекцій, як продуктом, спрямованим на аудиторію учасників педагогічного спілкування [13, с. 35].

Як провідна форма організації навчального процесу у вищій школі (рівною мірою як і метод дидактики), *лекція має давню історію*, що сягає часів давньої Греції та Риму (Сократ,

Платон, Аристотель, Цицерон, Квінтіліан). В епоху середньовіччя лекція (разом із диспутом) була також основним методом навчання в університеті. Текст лекції читали, опрацьовували та коментували. Ваганти ("вчені люди"), мандруючи Європою в пошуках знань, відвідували лекції відомих докторів наук в університетах Праги, Кракова, Парижа, Оксфорда та ін. [11, с. 24]. Західноєвропейські університети епохи Відродження значно вплинули на формування вітчизняної науки й освіти – лекції видатних філософів-гуманістів сформували науковий світогляд Юрія Дрогобича і Павла Русина – перших українських учених. Творча спадщина професора Києво-Могилянської академії Феофана Прокоповича (XVIII ст.), який читав курс лекцій з риторики, свідчить про багатогранність інтересів видатного вченого й громадського діяча (про риторичні поради вченого йшлося вище). Український філософ і письменник Григорій Сковорода, здобувши ґрунтовні знання в Києво-Могилянській академії, мандрував Європою, відвідуючи лекції з різних наук. Зразком академічного красномовства визнано лекції Івана Огієнка, прочитані ним в університетах Києва, Кам'янця-Подільського, Варшави, Вінніпега та інших міст. Лекторська майстерність притаманна сучасним відомим науковцям України, котрі викладають курс української мови в багатьох ушавлених університетах світу. Отже, історія педагогіки свідчить про те, що академічна лекція за всіх часів була не тільки провідною організаційною формою аудиторного навчання в університетах, оптимальним способом здобування студентами систематизованих ґрунтовних знань з української мови, а й потужним засобом формування інтелектуальної еліти суспільства, зокрема засобом формування *риторичної особистості вчителя як мовленнєвого авторитета в суспільстві*.

Досвідчені лектори володіють основами ораторського мистецтва, оскільки університетська лекція є жанром *академічного красномовства (красномовства вищої школи)*. Досліджуючи проблему формування риторичних умінь і навичок у студентів педагогічних університетів, Н. Голуб визначає академічне красномовство як ораторську діяльність викладача, що "доповідає про результати дослідження, популяризує досягнення науки, організовує навчально-виховний процес і керує ним". Саме усним формам

викладання надавали перевагу у філософській школі Платона, учні якої називалися академіками, зазначає Н. Голуб [5, с. 122]. Отже, традиційну монологічну лекцію з української мови можна вважати найвпливовішим фактором формування комунікативних ознак мовлення майбутніх учителів-риторів, зокрема виразності (як художньої, так і технічної).

У "Словнику-довіднику з методики викладання української мови" І. Кочан та Н. Захлюпана лекцію розглядають у трьох площинах: 1) як форму навчання; 2) як вид публічного виступу, "в ході якого лектор, взаємодіючи з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему і дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності"; 3) як вид монологічного мовлення, "усний виклад теми навчального предмета чи проблеми" [8, с. 151]. Специфіка навчальної лекції полягає в тому, що її визначення потребує *комплексного підходу*: недоцільно розмежовувати лекцію – організаційну форму навчання, лекцію – метод мовного навчання і самонавчання, лекцію – метод виховання (формування українськомовної свідомості особистості майбутнього педагога), лекцію – жанр академічного красномовства, лекцію – вид усного монологічного мовлення, лекцію – універсальне джерело лінгвістичної інформації.

Створення системи лекцій з української мови для студентів педагогічних спеціальностей університетів є діяльністю викладача, яка становить низку послідовних цілеспрямованих кроків. Наведемо як приклад алгоритм побудови системи лекцій з навчального курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)", спроектувавши цю діяльність у площину *риторизації*:

**Алгоритм побудови викладачем-ритором системи лекцій
(на прикладі навчального курсу**

"Українська мова (за професійним спрямуванням)")

ІНВЕНЦІЯ – "вдало, доречно вибраний предмет розмови і намір його представити та розкрити так, щоб досягти здійснення задуму" [12, с. 14]

Крок 1. Ознайомлення з навчальним планом, з'ясування кількості годин, відведених на аудиторну та індивідуально-

самостійну роботу з дисципліни (у рамках навчальних модулів), форм підсумкового контролю.

Крок 2. Встановлення міжпредметних зв'язків курсу з іншими навчальними дисциплінами (на предмет доцільності проведення інтегрованих лекційних занять з окремих тем курсу).

ДИСПОЗИЦІЯ (етап побудови промови) – "запропонувати набір положень і в такій послідовності, щоб вони не суперечили одне одному, а конкретно переміщувалися з однієї частини в іншу аж до закономірного висновку"

Крок 3. Встановлення взаємовідповідності лекційних занять з української мови та інших форм аудиторного та позааудиторного навчання (відповідно до робочої програми навчальної дисципліни). Графічне зображення системи лекційних занять.

Крок 4. Аналіз інформаційних джерел до кожної з тем лекцій (відповідно до робочої програми навчальної дисципліни). Окреслення змісту й обсягу навчального матеріалу з української мови. Виділення важливих проблемних питань плану лекційного заняття, необхідних для публічного обговорення.

ЕЛОКУЦІЯ – зона використання мовних засобів, здатна трансформувати основні значення в переносні (тропи), і мовних засобів, які здатні трансформувати значення синтаксичних (риторичних) фігур (вчення про стилі і тропи та фігури)

Крок 5. Письмове оформлення повного тексту кожної лекції за складеним планом. Добір мовних засобів, що роблять науково-навчальний виклад мовознавчих проблем доступним для сприймання студентами – особливо нефілологами.

МЕМОРІЯ (призначена допомогти оратору запам'ятати промову, не розгубити фактичну інформацію й образність; мнемотехніка)

Крок 6. Підготовка традиційних та сучасних технічних засобів наочності (презентації, фонозаписів, відеозаписів, таблиць, логічних схем, рисунків, карток із прикладами тощо).

Крок 7. Вибір типів лекцій, традиційних та інноваційних методів і прийомів організації навчальної діяльності студентів на кожному лекційному занятті, які видаються оптимальними для засвоєння теми та формування професійної мовної компетентності майбутніх учителів-риторів у цілому.

АКЦІЯ – підготовка лектора зовнішньо і внутрішньо

Крок 8. "Річ для себе": урахування лектором риторичних і психологічних засад систематизованого та аргументованого викладу (вибір вербальних та невербальних засобів встановлення контакту з аудиторією, організація уваги студентів, запам'ятовування ними навчального теоретичного матеріалу з української мови).

Крок 9. "Річ для інших": озвучення письмового тексту кожної лекції (або окремих її питань) у колі колег-фахівців, внесення коректив.

Зазначимо, що, упорядковуючи зміст і структуру системи традиційних та інноваційних лекційних занять з українськомовних навчальних дисциплін, викладач звертається до різних видів (*традиційні* – пояснювально-ілюстративні лекції, *інноваційні* – бінарна лекція, лекція-діалог, лекція-конференція, лекція з елементами педагогічної гри, проблемна лекція, лекція-консультація, лекція-візуалізація, лекція-провокація та ін.). Риторизація не виключає, а навпаки – вимагає від викладача керуватися як загальнодидактичними, так і специфічними принципами навчання української мови у ВНЗ.

Досвідчений викладач-ритор пам'ятає, що основними вимогами до лекційного заняття є такі:

- підпорядкування лекції меті та завданням сучасної мовної освіти в Україні; спрямування викладу на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього педагога; мотивація навчальної діяльності студентів;

- науковість та ґрунтовність змісту, точність формулювань, доступність і логічність викладу, аргументованість теоретичних положень з української мови прикладами мовних одиниць, посиланням на надійні інформаційні джерела; забезпечення викладу наочністю та сучасними ТЗН;

- обов'язкове внесення до змісту лекції питань, що викликають дискусії в мовознавчих колах та по-різному висвітлюються в науково-навчальній літературі. Викладач-науковець висловлює свій погляд на проблему, залишаючи при цьому студентам право на вибір будь-якої з концепцій.

Але, як правило, студенти поділяють авторитетну думку лектора.

- зміст лекції повинен відображати міжпредметні зв'язки з мовознавчими, філологічними та гуманітарними дисциплінами. При цьому відбувається актуалізація опорних знань студентів, отриманих під час вивчення інших навчальних курсів, що активізує формування ключових, загальних та професійно-педагогічних компетентностей.

- введення до плану лекції питань (зі списком джерел), обов'язкових для самостійного опрацювання студентами, а також питань, рекомендованих для поглибленого вивчення теми лекції за бажанням студентів поза навчальною програмою;

- професійне спрямування змісту лекції, підпорядкування структури лекційного заняття конкретній дидактичній меті; урахування специфіки теми лекції при виборі методики проведення лекційного заняття;

- оптимальне поєднання традиційних та інноваційних типів лекційних занять у межах модулів навчальних дисциплін; взаємозв'язок лекції з іншими організаційними формами аудиторного і позааудиторного навчання студентів української мови;

- урахування лектором механізмів довготривалої й оперативної пам'яті: запам'ятовування, збереження, усвідомлення й відтворення інформації (І. Зимня); застосування мнемотехнічних засобів, що полегшують запам'ятовування студентами теоретичних відомостей з української мови;

- диференційований підхід викладача до змісту і методики проведення лекції, зумовлений способом навчання студентів (денна, вечірня, дистанційна форми навчання), специфікою навчальної дисципліни, темою лекційного заняття, загальним рівнем успішності студентів з української мови.

До зазначених вимог варто додати такі, як: чітка структура лекції, єдність змісту і форми, бездоганність мовного оформлення, цікавість і жвавість, нормальний темп викладу [8, с. 151].

Викладач-ритор є для майбутніх учителів найголовнішим зразком для наслідування в подальшій професійній діяльності.

На нашу думку, з боку лектора не повинно викликати осуду копіювання студентами його риторичного образу, манери викладу (н-д, під час публічних виступів на практичних заняттях з українськомовних дисциплін): етос, тобто моральний кодекс, пафос як вкладена у виступ перед аудиторією пристрась, топоси як мовні формули-зразки, – усі ці загальні поняття в інтерпретації досвідченого викладача-лектора можуть не тільки викликати щире захоплення й бажання так само "оволодіти аудиторією", а й розвинути творчі здібності, креативні якості завтрашніх класоводів.

Визначаючи всю вагомість лекційного красномовства в підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності, доцільно навести слова Феофана Прокоповича до молодих учнів Києво-Могилянської академії: "Потрібно, щоб ми намагалися вкласти працю і зусилля, рівні тому подиву, котрий кожний має перед красномовством..." [12, с. 77].

Риторичні канони в педагогічному дискурсі не є тими стримувальними лабетамі, які вимагають від учителя-словесника лише благоговійного поклоніння та сліпого наслідування. Знання правил красномовства, поєднане з "чуттям мови", індивідуальною манерою викладу, ерудованістю, оптимізує саморозвиток мовленнєвої особистості педагога, перетворює педагогічний дискурс на продуктивну інноваційну діяльність.

Найкраще роль риторики в педагогічному спілкуванні окреслює Л. Мацько: "Сучасне суспільство характеризується інтенсивним розвитком мовленнєвих комунікацій. Володіння живим словом, переконливим мовленням стало інструментом позитивного впливу і є професійно необхідним для педагогів усіх рівнів і сфер освіти. Досягти цього допомагає така фундаментальна класична наука мовної майстерності і красномовства, як риторика. <...>. Риторика слід вивчати, засвоювати, нею слід користуватися, її треба читати, тому що вона поєднує дуже багато тих якостей, які досягаються різними науками, – і найгармонійніше вони поєднуються саме в риториці. Риторика – наука розуму і разом з тим наука краси, наука почуття людського, наука поезії. Це винайдення ідей, винайдення думок, концепцій, постулатів. І разом з тим винайдення прекрасної мовної форми для утвердження цих логічних категорій. *Риторика виховує душу, серце, дисциплінує розум; вона – наука естетична, формує етичні*

почуття і для навчання, для освіти, для наукового вишколу є найважливішою наукою" (Мацько Л. І. Вітальне слово до учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції "Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі" 23 квітня 2015 року в Житомирському державному університеті імені Івана Франка).

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php...>
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Бондаренко Г. В. О. Сухомлинський про педагогіку живого слова (педагогічну риторіку). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua>
5. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : [навчально-методичний посібник] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 232 с.
6. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 400 с.
7. Ковальчук В. Ю. Педагогічна риторика: становлення і перспективи / Ковальчук В. Ю. // Риторика: теоретичні та практичні аспекти комунікації : монографія ; ред. кол.: проф. В.М. Вандишев, проф. Я.З. Ліханський, проф. О. С. Переломова; відп. ред. проф. В. М. Вандишев. – Суми : СумДУ, 2015. – 112 с.
8. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / Кочан І. М., Захлюпана Н. М. – [2-ге видання, виправлене і доповнене]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
9. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 220 с.
10. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – №2 (112). – С. 2–7.
11. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. – вид. 3-є, доп. / М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 189 с.
12. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.
13. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. / Автор-укладач В. А. Нищета. – К. : Центр учбової літератури. – 200 с.

14. Палиця Г. Метамова педагогічної риторики як актуальна проблема комунікативної лінгвістики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/>
15. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
16. Пентилюк М. І. Риторичний аспект підготовки сучасного філолога // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 220 с.
17. Скубашевська О. С. Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://filosof.com.ua/Jornel/M_67/Skubashevaska.pdf
18. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 3.
19. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів ; за заг. ред. доктора філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛА, 2006. – 832 с.
20. Феофан Прокопович. Про риторичне мистецтво. Книжка перша. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/procop/proc106.htm>

2.3. Мовленнєві стратегії і тактики в риторичній діяльності педагога

Хочеться порадити вчителям: якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу (В. Сухомлинський).

Успіх риторичної діяльності педагога значною мірою залежить від знання стратегій і тактик публічного мовлення та сформованих умінь доцільно застосовувати їх у професійній діяльності. Натомість наукові праці з проблем педагогічної риторики переважно спрямовані на дослідження особливостей педагогічного спілкування (Н. Волкова, В. Кан-Калик, А. Капська, С. Караман, О. Караман, О. Юніна та ін.); з'ясування самотутніх ознак

педагогічного дискурсу (А. Габідулліна, Н. Голуб, Т. Єжова, А. Нікітіна та ін.); формування риторичної майстерності, риторичної компетентності й риторичної культури педагога (Г. Бондаренко, С. Мартиненко, А. Мацько, В. Нищета, Г. Сагач та ін.). Попри дослідницький інтерес учених до різних аспектів педагогічної риторики, проблема стратегій і тактик публічного мовлення педагога розроблена недостатньо, що й спонукає звернутися до цієї актуальної проблеми.

Мета дослідження – розглянути особливості мовленнєвих стратегій і тактик у риторичній діяльності вчителя-словесника. Ми виходимо з того, що педагогічна риторика ґрунтується на риторичних законах – концептуальному, моделювання аудиторії, стратегічному, тактичному, словесної творчості, ефективного спілкування, системно-аналітичному тощо. З-поміж них у контексті нашої розвідки особливе значення мають стратегічний і тактичний закони.

Стратегічний закон риторики містить відомості про розроблення стратегій публічного дискурсу. Базовим поняттям у цьому законі є "*стратегія*". А. Нікітіна зазначає, що прагматика педагогічного дискурсу ґрунтується на застосовуваних у певній ситуації комунікативних (комунікативно-мовленнєвих) стратегіях [8, с.45]. Дослідниця розуміє їх так, як витлумачує Ф. Бацевич, а саме: комунікативна стратегія – це правила й послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення комунікативної мети; стратегія мовленнєвого спілкування – оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації [1, с. 118, с. 339]. Г. Сагач розглядає стратегію як програму дій мовця. У діяльності з формування стратегії дослідниця виокремлює такі кроки: 1) визначення цільової установки (завдання і надзавдання, яким є спонукання аудиторії до певної дії); 2) вичленування з концепції запитань, розрахованих на певну аудиторію, та їх аналіз; 3) формулювання тези [10, с. 100-101]. Стратегія виступу, за Н. Голуб, – програма дій, що передбачає визначення надзавдання виступу й формулювання логіко-композиційного уявлення про виклад матеріалу у виступі,

тобто підготовку тез і загального плану виступу [3, с. 140]. Ураховуючи сказане, **мовленнєву стратегію** потрактуємо як загальний план досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній комунікативній ситуації. Вибір мовленнєвої стратегії в ситуаціях риторично-педагогічної діяльності залежить від мети, інтенції педагога та його професійно-риторичної компетентності.

Тактичний закон риторики містить відомості про тактики мовленнєвого впливу на слухачів і співрозмовників. Основним поняттям у цьому законі є "тактика". За Ф. Бацевичем, комунікативна тактика – сукупність прийомів і методів реалізації комунікативної стратегії, визначена лінія мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети [1, с. 120, с. 340]. Психологи виділяють маніпулятивні тактики в мовленнєвій взаємодії. За В. Шапарем, під маніпулятивними тактиками розуміються різні відволікальні обманні прийоми і способи впливу (зокрема, "запускання" слуху; провокування метушні й дезорієнтації того, ким маніпулюють; формування враження, що маніпулятор має намір співпрацювати; навмисне "затягування" часу обговорення; провокування інтересу до маніпулятора та ін.), які спонукають особу, якою маніпулюють, до дій і висловлювань, що завдають шкоди його інтересам, яких він не здійснив би, якби не був уведений в оману іншою стороною [14, с. 282-295]. Такі тактики становлять основу інформативно-маніпулятивного дискурсу. Г. Сагач у контексті риторичної діяльності виділяє кілька груп прийомів мовленнєвого впливу: 1) логічні (спіральний спосіб розгортання тези, ступеневий, контрастний, пунктирний, асоціативний); 2) логіко-психологічні (аналіз поглядів, синтез думок і т. ін.); 3) психологічні (рекламування, співучасть, "шокова терапія", "опудало опонента", "запитання – відповідь", психологічна пауза, аналогія, проблемне введення матеріалу тощо); 4) аудіовізуальні (використання графіків, таблиць, малюнків, схем, відеоматеріалів і т. ін.) [10, с. 102-105]. Тактика виступу, в інтерпретації Н. Голуб, – це безпосередня підготовка до

виступу з орієнтацією на конкретну аудиторію: збір інформації про майбутню аудиторію, продумування виступу та його попереднє озвучення, добір ілюстративного матеріалу, оповіщення слухачів та приготування приміщення до виступу, підготовка зовнішнього вигляду оратора [3, с. 140]. Відповідно **мовленнєва тактика** становить сукупність послідовних конкретних дій мовця, спрямованих на досягнення мети мовленнєвої діяльності в певній ситуації.

Проблему тактик оратора порушує Ф. Хміль, хоч і не дає визначення базовому поняттю. Зокрема, у ситуації, коли слухачі роблять зауваження оратору під час виступу, учений виділяє тактику "заведення в глухий кут" і зазначає: "обравши таку тактику, оратор може використати кілька прийомів. Наприклад, не відповідаючи на зауваження, подякувати і продовжувати виступ. Можна попросити слухача повторити зауваження або певні його формулювання. Як правило, йому складно відтворити сказане чітко і зауваження автоматично анулюється. Можна попросити людину, яка зробила зауваження, уточнити певні дані. Наприклад, назвати себе, місце праці й посаду. Часто це заспокоює опонента" [13, с.106-107].

У межах стратегії співпраці з метою забезпечення контактної взаємодії в ситуаціях педагогічного спілкування вчені пропонують таку тактику вчителя: радиться, дає змогу учневі виявити свою самостійність, рішення приймаються спільно. Основу цієї тактики становлять відповідні прийоми: пригадування визначених принципів поведінки ("Як ми вже домовилися..."); наголошення на спільності поглядів; порада з учнем щодо рішення; передбачення результату співпраці; звернення за порадою [9, с. 135].

Л. Мацько, О. Мацько в контексті теоретичних питань риторики так пояснюють різницю між окресленими поняттями: "реалізація концепції промови для досягнення мети потребує загального планування на перспективу і конкретного планування найближчих поетапних дій, тобто стратегії і тактики" [5, с. 97].

На відміну від мовленнєвої стратегії, що відображає загальну схему досягнення результату мовленнєвої діяльності (рівень загальних уявлень про особливості діяльності), структура мовленнєвої тактики містить логічну послідовність

доцільних прийомів, визначає рівень конкретних дій. Власне, у цьому полягає основна відмінність між поняттями, що зіставляються.

Відповідно до стратегічного і тактичного законів риторики педагог має володіти різними мовленнєвими стратегіями і тактиками, вправно послуговуватися ними у власній професійній діяльності. Риторичну діяльність педагога розглядаємо як різновид мовленнєвої діяльності, що становить вищий рівень структурно-змістової складності й особистісно-професійної творчості.

Складністю мовленнєвої комунікативної діяльності можна пояснити відсутність серед учених єдиного погляду на типологію стратегій мовлення.

Учені пропонують різні типології мовленнєвих стратегій. Зокрема, К. Серажим виділяє такі стратегії: *конструктивно-генеративну, транспозитивну, побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю, безадресатну, трансформувальну* [11, с. 90]. Також розрізняють *власне комунікативну стратегію* – це правила і послідовність комунікативних дій, яких дотримується адресант; *змістову стратегію* – покрокове змістове планування мети з урахуванням наявного "мовного матеріалу" (мовного коду) у межах кожного кроку в комунікації [1, с. 119]. Стратегії виступу, за Н. Голуб, бувають кількох видів: *представницька, повідомлювальна, наративна, об'єктно-аналітична, раціонально-евристична* [3, с. 140].

На основі вивчення наукової літератури А. Нікітіна зазначає: "у педагогічному дискурсі використовують стратегії *конструктивно-генеративні* (побудова розповіді, пояснення, настанови тощо), *транспозитивні* (покликання на авторитетні філологічні джерела, переказ, цитування з коментарем тощо), *побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю* (складання пам'яток, інструкцій тощо), *трансформувальні* (реферування, переказування, анотація тощо); *власне комунікативні та змістові*. Віддають перевагу кооперативним (неконфліктним) стратегіям" [8, с. 46-47]. Власне, наведені типи стратегій можуть використовуватися і в педагогічно-риторичній діяльності, зважаючи на складність її природи.

З позицій гуманістичної педагогіки науковці наголошують, що в центрі всіх педагогічних ситуацій –

інтереси дитини, спілкуючись із нею, її батьками, колегами, учитель дотримується головної мети – розвитку вихованця, використовуючи при цьому різні стратегії. Головною стратегією, що забезпечить соціальний розвиток особистості учня, має бути *стратегія співробітництва*, яку називають *стратегією успіху* [9, с.123-125]. Аналіз і узагальнення напрацювань учених (Ф. Бацевича, І. Зязюна, Л. Крамущенко, А. Нікітіної та ін.), власної науково-педагогічної практики дає змогу класифікувати *стратегії* мовлення педагога-ритора в контексті комунікативно-педагогічної взаємодії за такими критеріями:

1) за основною метою і цільовими завданнями мовлення – *стратегія інформативна, стратегія переконувальна; стратегія відмови, стратегія спонукання до дії, стратегія пояснення, стратегія організування та ін.*

2) за змістом теми мовлення – *стратегія предметна, стратегія міжпредметна;*

3) за характером мовлення – *стратегія підготовчо-імпровізаційна, стратегія наслідувальна, стратегія творча;*

4) за стилем мовленнєвої взаємодії ритора з аудиторією – *стратегія конструктивна, стратегія змагальна, стратегія демократична, стратегія авторитарна; стратегія гнучка, стратегія стійка та ін.;*

5) за відображенням загальних уявлень про особливості діяльності мовця – *стратегія конструктивно-генеративна, стратегія побудови дискурсу за наявною або аналогічною моделлю, стратегія трансформувальна; стратегія власне комунікативна та змістова;*

6) за антиконфліктним спрямуванням мовленнєвої взаємодії – *стратегія конкуренції* (риторика будується навколо ідеї суперництва, активного обстоювання власних думок, позиції, наприклад, "Щоб мене взяли на роботу, ти маєш звільнити для мене робоче місце, тим паче, що для цього є підстави – ти постійно запізнюєшся на уроки"), *стратегія уникнення*, намагання змінити тему розмови, уникнути загострення конфлікту (риторика будується, наприклад, навколо ідеї "У нашого колеги є непогані результати"), *стратегія пристосування* (риторика будується навколо ідеї поступливості, наприклад, "Якщо ти не хочеш

слухати вірші Т. Шевченка в моєму виконанні, то маєш послухати аудіозапис їх у виконанні іншого мовця"), стратегія компромісу (риторика будується навколо ідеї часткового задоволення потреби співрозмовника, наприклад, "Я не зможу замінити колегу, щоб урок не пропав, відправляю до учнів замість себе студента-практиканта"), стратегія співпраці, або співробітництва (риторика будується навколо ідеї спільної комунікативної діяльності – діалогу, полілогу, наприклад, "Щоб я досягнув професійно-педагогічного успіху, ти-учень маєш досягти успіху в навчанні. Чи в тебе інша думка?").

Тактика мовлення педагога-ритора залежить від цілей його риторичної діяльності, індивідуального стилю мовлення (що виразно виявляється у використанні педагогом улюблених лексем, словосполучень, висловів) й індивідуально-психологічних особливостей, настанов слухачів чи співрозмовників – колег, учнів, їхніх батьків та ін. Цілі такої діяльності можуть бути різними: донести до аудиторії інформацію, побудувати метафоричну розповідь за навчальною темою, красномовно розповісти про випадок із життя, переконати в істинності певного твердження, надихнути на мовну творчість, викликати бажання добродіяти, залучити слухачів до діалогу, зацікавити учнів темою уроку, викликати в них бажання розв'язати навчально-комунікативну проблему тощо.

Цільові завдання риторичної діяльності педагога реалізуються в межах професійно-комунікативних ситуацій. Вибір мовленнєвих тактик у кожній ситуації відбувається з урахуванням особливостей аудиторії, відповідно в ситуації спілкування з колегами риторика вчителя передбачатиме конструктивний професійно орієнтований діалог, у ситуації спілкування з учнями – гармонізуючий навчально-виховний дискурс, у ситуації спілкування з батьками учнів риторика педагога може містити інформацію про сучасні тенденції "інституту батьківства", у ситуації науково-педагогічної конференції доцільною є тактика публічної промови з використанням спеціальної наукової термінології тощо.

Основу ефективних тактик мовленнєвого впливу педагога-словесника становлять такі прийоми: приклад із особистого життя або життя колег, знайомих, метафорична

розповідь, пояснення, сторітелінг, лінгвістична мініатюра, історична довідка, цікавий факт, логічні доведення, органічне поєднання мовних і невербальних засобів спілкування, попереднє кількаразове декламування власної промови та ін. Дієвість тактики в риторично-педагогічній діяльності залежить, з одного боку, від застосування механізму мовленнєвого впливу, що може передбачати послідовні дії педагога: емоційно-мовленнєве "зараження" (захоплення), навіювання, переконання, наслідування авторитетного ритора тощо; а з іншого – від механізму рецептивної діяльності слухача (співрозмовника): сприймання, осмислення, оцінювання, сприйняття інформації, або прийняття аргументів – залежно від домінування інформаційної чи переконувальної стратегії.

З-поміж мовленнєвих тактик педагога-ритора в ситуаціях живомовного спілкування є *тактики, спрямовані на підготовку й виголошення виступу перед аудиторією* за законами риторики з метою поінформувати, переконати, і такі, що забезпечують міжособистісний діалог. У процесі інформування аудиторії педагог має чітко й постійно пам'ятати основну мету виступу; щоб сприймання відомостей було мотивованим, а отже, продуктивним, важливо пояснити значення пропонованої інформації для майбутньої життєдіяльності учасників педагогічної комунікації. Успіх риторичної діяльності значною мірою залежить від переконання аудиторії. Ф. Хміль у контексті техніки публічного виступу слушно зазначає, що, аби переконати слухачів у правильності проголошуваних ідей, оратор має сам у це повірити, а потім підвести аудиторію до такого самого висновку. Голос оратора мусить бути твердим і впевненим, щоб його всі почули. Слова мають звучати через рівні проміжки часу. Допомагає в цьому й така внутрішня настанова: "У мене є, що вам сказати. Я викладу думки і факти чітко і зрозуміло. Це допоможе вам зробити правильні висновки" [13, с.101]. Учені (І. Зязюн, Л. Крамущенко та ін.) спрямовують увагу на взаємозв'язок переконування й вербального навіювання як способів комунікативного впливу на особистість у педагогічному процесі. Під час переконування має реалізовуватися формула: *зрозумів – пережив – прийняв для себе – буду цим керуватися у власній діяльності та поведінці*. У практиці

навчання й виховання навіювання часто виступає моментом чи складником переконування, у певній ситуації переконування може бути елементом навіювання [9, с. 107-120].

Продемонструємо застосування ефективної тактики мовленнєвого впливу з досвіду В. Сухомлинського на прикладі подорожі вчителя з учнями в пшеничне поле: *"Хіба може бути щось прекрасніше, ніж оця гра барв на ясному небі, коли сходить сонце? А пшеничне поле, вкрите росою, теж грає. Це міради крапель роси відбивають небесну гру барв. Тихо схилились над землею колоски. Пахне пшениця. Ці пахощі неповторні, ніщо так не пахне, як визріваюче пшеничне зерно. Це сонце вклало енергію в свої комори життя, тепла, радощів. Пахощі визріваючого пшеничного зерна нагадують спеку літнього дня і прохолоду лісу, і шум комбайна, і дзвінку дівочу пісню в надвечір'ї, і смачну, тільки що з печі хлібину... Ось що таке пшеничне поле...*

Вслухаймося в степову тишу. Спочатку вона безмежна, немов ці поля. Здається, все спить. Та степ вже прокинувся, жде сонця. Чуєте, як співає цвіркун? Він радіє: скоро на краплинах роси заграють сонячні промені. Десь сидить він під пшеничним колоском і грає на малесенькій скрипці. І нива здається йому таким же безмежним світом, як нам міжзоряний простір. І співає він, може, про безмежжя свого всесвіту. Чуєте легке трепетання? Це прокинувся жайворонок. Підняв крильця, стрепенувся. Прислухається до наших голосів. Замок, насторожився. Чуєте, шелестить? Це він побіг між стеблами пшениці. Злітає в небо він не біля гнізда. Ось бачите – вже він у небі. Дивіться, піднімається сірою грудочкою. Бачите: став червонуватим. Це він зустрічає сонечко. Золоті промені вже сяють там у вишині. Він уже бачить сонечко й співає про нього" [12, с.546].

У наведеному фрагменті мовленнєва стратегія співпраці реалізується за допомогою тактики художньої розповіді вчителя-словесника, який вів підлітків до джерел краси українського слова. Риторичні засоби в цій розповіді посилюють мовленнєвий вплив на особистість учнів. Уміло використані запитання педагогом-ритором покликані підтримувати увагу учнів, стимулювати їхню думку, відчуття спільного співпереживання. У подібних ситуаціях

подорожей до джерел рідного слова, як пише В. Сухомлинський, ці джерела "відкривались немовби побіжно, але прилучення до них захоплювало всю душу, всі помисли підлітків" [12, с.545].

Ознакою сучасної риторично-педагогічної діяльності є її діалогізація з використанням *тактик гармонізуючого діалогу*. Під час діалогічної взаємодії педагог-ритор має спрямовувати свій доброзичливий погляд на співрозмовників, збуджувати образним словом їхні думки й почуття, спонукати до співроздумів, співпереживання, активної гармонійної мовленнєвої діяльності. Цілком правомірно В. Нищета стверджує, що риторична діяльність, органічно вплетена в освітню діяльність, може суттєво підвищити якість навчальної діяльності, якщо вчителі й учні як основні діалогічні партнери відкриють і засвоять культуродоцільні способи ведення діалогу [6, с.28]. Аналізуючи науково-практичний досвід педагогічної риторики, А. Михальська в межах стратегії співпраці, яка ґрунтується на принципі гармонізації стосунків між суб'єктами педагогічного спілкування (на рівні щоденного спілкування вчителя і учнів у класі), виділяє такі комунікативно-мовленнєві тактики, що передбачають систему риторичних прийомів, як: *тактика співвідношення похвали і осуду в мовленні, тактика координації "права на мовлення" для "сильних" і "слабких" учнів, тактика зміни різних підходів до предмета мовлення* тощо [7, с. 404-407].

У контексті риторично-педагогічної діяльності мовленнєві *тактики* можна класифікувати за різними критеріями:

1) за формою мовлення – *тактика усна, тактика письмова*;

2) за домінуванням різновиду публічного мовлення – *тактика діалогічна, тактика монологічна*;

3) за параметром безпосередності – *тактика контактна, тактика опосередкована* (спілкування з використанням комп'ютера);

4) за домінувальними діями мовленнєвого впливу – *тактика емоційно-мовленнєвого "зараження", тактика наслідування, тактика сугестивна, тактика аргументативно-переконувальна, тактика зміни різних типів підходів до предмета мовлення* (в умовах диференційованого навчання) та ін.

У класифікації мовленнєвих тактик педагога-ритора важливо врахувати такі положення. По-перше, риторично-педагогічна діяльність – складний процес ефективної мовленнєвої взаємодії учасників педагогічного дискурсу, одним із яких є педагог. Основні завдання педагога-ритора, з одного боку, донести інформацію до свідомості реципієнта (співрозмовника) на засадах логосу, етосу, пафосу так, щоб він сприйняв її і зрозумів, а з іншого – переконати в істинності певного твердження та спонукати до конструктивного діалогу. Закономірно, що в педагогічному дискурсі переважає усна форма мовлення, що виражається в жанрах розповіді, бесіди, виступу, лекції та ін. По-друге, у тлумаченні тактик публічного мовлення педагога-ритора потрібно спиратися на принципи побудови тактик ефективного мовлення в різних комунікативних ситуаціях: тактики публічного виступу (монологічна, з елементами діалогу; контактна, опосередкована; емоційно-мовленнєвого "зараження", наслідування, сугестивна, аргументативно-переконувальна тощо), тактики гармонізуючого прямого діалогу (тактика співвідношення похвали й осуду учня, тактика координації мовлення і мовчання на уроці та ін.), тактики непрямого вербального спілкування (тактики письмового повідомлення, листування, телефонної розмови, електронного спілкування) тощо. У наведеному контексті враховано такі *принципи побудови тактик* ефективного мовлення педагога-ритора: принцип становлення педагога як риторичної особистості; принцип поінформованості реципієнта (співрозмовника); принцип переконання співучасника педагогічно-риторичного дискурсу; принцип діалогічності педагогічно-риторичного дискурсу; принцип доцільного введення в педагогічний діалог риторичного тексту; принцип зосередження уваги на мовно-естетичній сутності мовлення, принцип гармонізації стосунків між суб'єктами-учасниками спілкування. Основу тактик мовленнєвого впливу становлять дії мовця (див. табл. 1).

Тактики ефективного мовлення в риториці педагога

Групи мовленнєвих тактик	Поради щодо ефективних дій
<i>Тактики виступу перед аудиторією</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Важливо виступ підготувати заздалегідь, на початку виступу привітатися з аудиторією, створити доброзичливу атмосферу; • у вступі виступу бажано вжити доречний афоризм, цитату, історію з особистого життя, риторичне запитання, чітко сформулювати мету виступу; • у висловленні твердження доцільно спиратися на докази, думки необхідно впевнено підкріплювати фактами; дотепно жартувати; порівнювати з відомими фактами; інтерпретувати; • у міру використати наочність, комп'ютерні презентації; • промовляючи думки, доцільно змінювати тон голосу; висновки не потрібно затягувати.
<i>Тактики прямого гармонізуючого діалогу</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Бажано попередньо змодельювати діалог; • на початку бесіди потрібно усвідомити й висловити тезу (положення), установити контакт зі співрозмовником, подарувати йому "посмішку, звернення на ім'я, комплімент" [9, с.132]; • необхідно подати інформацію, урахувавши різні типи підходів до предмета мовлення; послідовно навести співрозмовнику достатню кількість аргументів для підтвердження, доведення тези, зробити посилання на думки видатних учених, літературних і громадських діячів, авторитетні джерела; • варто заохочувати співрозмовника розповідати про себе, виявляти до нього увагу й повагу, під час діалогу враховувати його інтереси, схвалювати його думки, підказувати, поєднувати нерелекційне (з піддакуванням) і релекційне (з повторенням, перефразуванням реплік співрозмовника) слухання, вдаватися до емпатійного слухання, звертатися за порадою, контролювати власну невербальну поведінку; • важливо спростувати зауваження; чітко узагальнити сказане, впевнено сформулювати основний висновок.
<i>Тактики непрямого вербального спілкування (листування, телефонна розмова, допомогою електронної пошти тощо)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Основну думку подати у вигляді епіграфа, головні відомості – у вигляді схеми, таблиці, піктограми, діаграми або записати окремим параграфом, рубрикою; • висловлювати позитивні думки, цікаві факти, використовувати відповідні відеофрагменти; дотримуватися такту й взаємоповаги; • чітко сформулювати висновок; використати афоризм, побажання.

У межах професійного дискурсу правильний вибір і практичне використання педагогом-ритором мовленнєвої тактики дає змогу налаштувати співрозмовників на співпрацю, конструктивний діалог, забезпечити взаємний обмін думками, емоціями, почуттями під час спілкування. Успішному досягненню педагогом професійно-риторичних цілей сприяє застосування мовленнєвих тактик на засадах істинності, толерантності, естетичності, метафоричності, креативності, діалогічності, полікодовості риторичного тексту тощо.

Знання й розуміння педагогом різних мовленнєвих тактик у зв'язку з базовими категоріями риторики – логосу, етосу, пафосу – збагачує його мовленнєвий риторичний потенціал. Оволодіти різними мовленнєвими тактиками педагог може за допомогою комунікативних вправ, занять-тренінгів, ігрових технологій на основі обігравання професійно значущих комунікативних ситуацій (фрагмент уроку, засідання методичного об'єднання, звіт про навчально-виховну роботу, телефонна розмова з батьком учня та ін.).

Отже, досягнення плідних результатів риторичної діяльності педагога залежить від знання сукупності мовленнєвих стратегій і тактик та вміння доцільно застосовувати їх. Головна відмінність між поняттями стратегія і тактика мовленнєвої взаємодії полягає в тому, що мовленнєва стратегія відображає загальну схему досягнення результату мовленнєвої діяльності, а структура мовленнєвої тактики містить логічну послідовність доцільних прийомів, становить конкретні дії. Майстерність педагогічного спілкування визначається тактичними діями мовців. На основі дослідження особливостей риторично-педагогічної практики виділяємо такі тактики ефективного мовлення педагога-ритора: тактики публічного виступу (монологічна, з елементами діалогу; контактна, опосередкована; емоційно-мовленнєвого "зараження", наслідування, сугестивна, аргументативно-переконувальна тощо), тактики гармонізуючого прямого діалогу (тактика співвідношення похвали й осудження учня, тактика координації мовлення і мовчання на уроці та ін.), тактики непрямого вербального спілкування (тактики письмового повідомлення, листування, телефонної розмови, електронного спілкування). В основі побудови цих тактик лежать відповідні

принципи: становлення педагога як риторичної особистості; ідея поінформованості реципієнта; переконання співучасника педагогічно-риторичного дискурсу; діалогічність педагогічно-риторичного дискурсу; доцільне введення в педагогічний діалог риторичного тексту; зосередження уваги на мовно-естетичній сутності мовлення, гармонізація стосунків між суб'єктами учасників спілкування тощо.

У навчальних ситуаціях комунікативно-мовленнєві тактики педагога-ритора становлять основу методів навчання – аспект зв'язку тактик мовленнєвого впливу і методів навчання в професійній діяльності вчителя-ритора може бути предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. *Бацевич Ф.С.* Основи комунікативної лінгвістики : [підруч.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. *Волкова Н. В.* Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. В. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
3. *Голуб Н. Б.* Самостійна робота студентів з риторики : [навч.-метод. посіб.] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 232 с.
4. *Капська А. Й.* Педагогіка живого слова : [навч.-метод. посіб.] / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
5. *Мацько Л. І.* Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – [2-е вид., стер.]. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
6. *Методика навчання риторики в школі : [навч. посіб.] / Автор-укладач В. А. Ницета. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.*
7. *Михальская А. К.* Педагогическая риторика: история и теория : [учеб. пособ.] / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432.
8. *Нікітіна А. В.* Педагогічний дискурс учителя-словесника : [монографія] / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.
9. *Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид. доп. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.*
10. *Сагач Г. М.* Риторика : [навч. посібник] / Г. М. Сагач ; [вид. 2-е, перероб.]. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
11. *Серажим К.* Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / Катерина Серажим. – К. : ПАЛИВОДА А. В. – 2010. – 352 с.
12. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : [у 5-и т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
13. *Хміль Ф. І.* Ділове спілкування : [навч. посібник] / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2004. – 280 с.
14. *Шапарь В. Б.* Мастерство общения и управления людьми / В. Б. Шапарь. – Харьков, Белгород : Клуб Семейного Досуга, 2010. – 416 с.

2.4. Особливості педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях

Живе, безпосереднє, повсякденне спілкування з дітьми – джерело думок, педагогічних відкриттів, радостей, смутку, розчарувань, без яких немислима творчість у нашій праці (В. Сухомлинський).

На сьогодні існує чимало досліджень, присвячених проблемам професійно-педагогічного мовлення. З-поміж них, зокрема, наукові праці, у яких розглядаються смислові особливості живомовного слова вчителя, текст як компонент педагогічного дискурсу, етапи підготовки публічного виступу з погляду педагогічної риторики, культура професійного мовлення вчителя та викладача (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Капська, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, О. Копусь, С. Мартиненко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.). Прикметно, що в роботах науковців педагогічна діяльність досліджується в межах когнітивно-комунікативної парадигми, оскільки педагогічна комунікація має особливе значення для формування емоційно вихованих, інтелектуально розвинених і комунікативно компетентних особистостей. Відповідно до поглядів сучасних учених, залежно від організації (особистісна чи рольова), взаємозвернення (відкрите чи закрите), активності учасників педагогічне спілкування може розвиватися як діалогічне або монологічне [8, с. 94]. Незважаючи на інтерес науковців до проблеми педагогічного спілкування, аналіз шкільної практики свідчить, що питання ефективної діалогічної взаємодії вчителя з учнями залишається актуальним, оскільки якість навчального діалогу часто не задовольняє суспільних запитів, потреб і освітніх цілей.

Мета дослідження – розглянути особливості педагогічного діалогу в різних контекстах навчання української мови. У межах поставленої мети одним із завдань є визначити ознаки риторичного діалогу крізь призму навчальної діяльності вчителя-словесника.

Діалог у перекладі з грецької мови означає *бесіда, розмова* й визначається як репліки в процесі комунікації двох або кількох осіб. **Педагогічний діалог**, за інтерпретацією Н. Волкової, – це дія в педагогічному процесі, яка дає змогу

кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні [1, с. 247, с. 30]. В умовах професійно-риторичної діяльності вчителя педагогічний діалог розглядаємо як ефективну комунікативну взаємодію учасників педагогічного дискурсу, метою якої може бути доцільне пояснення, обмін інформацією між учасниками спілкування, переконання їх, спонукання до дії.

Різновидом педагогічного діалогу, відповідно до його дидактичних цілей, є **навчальний діалог** – доцільна мовленнєва взаємодія між учителем і учнями (учнем) як суб'єктами навчально-виховного процесу. За підходами в сучасній лінгвометодиці, "головне призначення навчального діалогу – стимулювання пізнавального інтересу, залучення аудиторії до активного обговорення суперечливих наукових і життєвих проблем, спонукання до осмислення різних підходів в аргументації своєї й чужої позиції, формування засобами навчального матеріалу переконань учнівської молоді, відповідального морального вибору" [6, с. 38].

До уваги візьмемо те, що педагогічний діалог є необхідною умовою продуктивної організації навчально-виховного процесу. Ситуативний підхід у нашому дослідженні зумовлений тим, що різні навчальні ситуації впливають на проектування й перебіг розмови вчителя з учнями. Різноманітність навчальних ситуацій зумовлює виокремлення значної кількості особливостей педагогічного діалогу, які можна розглядати за низкою критеріїв: за спрямуванням на провідні цілі, за навчальною темою, за характером педагогічного мовомислення, за активністю/ пасивністю учня в педагогічному спілкуванні, за якісною мовленнєвою самобутністю, за характером міжособистісної взаємодії комунікантів, за структурно-композиційними особливостями діалогу, за роллю його в ситуаціях професійно-мовленнєвої взаємодії тощо. Зокрема, у ситуаціях живого професійного спілкування педагогічний діалог виконує роль, з одного боку, принципу навчання, а з іншого – форми навчання й педагогічного мовлення, методу навчання і спілкування, навчальної технології.

Зупинимось на особливостях педагогічного діалогу (бесіди) як методу навчання. З позиції лінгводидактики це питання було предметом вивчення С. Лукач, дослідниця виділила низку вимог, яким має відповідати метод бесіди на уроках української мови, з-поміж них такі:

- запитання бесіди не повинні містити в собі готової відповіді, своїм змістом і формою вони мають сприяти розвиткові учнів;

- учитель, який використовує цей метод, повинен володіти глибокою й різнобічною ерудицією, педагогічною майстерністю, високою культурою мовлення;

- у центрі уваги вчителя мають бути не запитання, які він ставить відповідно до обставин, а мислення учнів, щоб бесіда будила думку, вона має насамперед спиратися на запитання, які узагальнюють, встановлюють причино-наслідкові зв'язки, спонукають до самостійного пошуку; краще сприяють мисленнєвому розвиткові евристичні запитання, ніж ті, які потребують простого відтворення вивченого;

- бесіда на уроці неможлива без майстерності усного мовлення, уміння утримувати увагу учнів, переконувати, викликати інтерес до певного виду роботи;

- активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроці з використанням бесіди можна шляхом дискусійної форми ведення уроку, створення навчально-ігрової ситуації, організації групових форм роботи;

- педагогічна техніка вчителя-мовця, його зовнішній вигляд мають бути естетично виразними;

- щоб мовлення вчителя було нефальшивим, природним, його діяльність має бути одухотворена громадянськими почуттями;

- важливо, щоб синтаксична будова мовлення вчителя не була занадто складною: довгі, ускладнені фрази утруднюють сприймання; головне, щоб зв'язок слів у мовленні був чітко визначений, простежувалася логіка думки, дотримувалася необхідна інтонація [4, с. 6-40].

Дотримання зазначених вимог до методу бесіди на уроках української мови сприяє формуванню особливостей педагогічного діалогу в конкретних умовах. Означені вимоги відображають загальні закономірності ефективного педагогічного діалогу в навчальних ситуаціях й дають змогу виокремити такі *принципи ефективного педагогічного діалогу*: забезпечення вчителем розвивального характеру навчальних запитань для учнів; володіння педагогом професійно-мовленнєвою майстерністю; активізації вчителем пізнавально-мовленнєвої діяльності учнів на уроці; естетичної

виразності й риторизації педагогічної техніки; одухотворення професійно-мовленнєвої діяльності вчителя; навчально-мовленнєвої культури педагога.

У контексті мети нашого дослідження викликають інтерес запропоновані С. Лукач найбільш оптимальні варіанти співвідношення дидактичної мети уроку української мови і домінуювальних видів бесіди на уроці:

1) мета уроку – вивчити новий матеріал, домогтися свідомого засвоєння його: евристична, репродуктивна, аналітико-синтетична бесіди;

2) мета уроку – формувати в учнів уміння і навички усного і писемного мовлення: репродуктивна, узагальнювальна, контрольньо-корекційна бесіди;

3) мета уроку – виробляти в учнів уміння застосовувати теоретичні знання на практиці: репродуктивна, аналітико-синтетична, контрольньо-корекційна бесіди;

4) мета уроку – виробляти в учнів уміння систематизувати й узагальнювати знання: узагальнювальна, евристична, аналітико-синтетична бесіди;

5) мета уроку – здійснити контроль, корекцію, перевірку й оцінювання знань учнів: контрольньо-корекційна бесіда;

б) мета уроку – перевірити виконання домашнього завдання, пояснити новий матеріал, закріпити знання: репродуктивна, аналітико-синтетична, контрольньо-корекційна бесіди [4, с. 38].

Власне, наведене дослідницею співвідношення дидактичної мети уроку мови і домінуювальних видів бесіди на уроці віддзеркалює особливості характеру педагогічного діалогу в різних навчальних ситуаціях, підпорядкованих конкретній дидактичній меті.

В аспекті функційно-комунікативних особливостей діалогічного мовлення Л. Мамчур, услід за Г. Бушем, зосереджує увагу на видах діалогу (*ероматичному, еристичному, риторичному, карнавальному*) й зазначає, що ероматичний і риторичний діалоги можна вважати когнітивними, бо основна мета їх – передати інформацію слухачеві, вислухати його реакцію і сприйняти нову інформацію від другого комуніканта [5, с. 104]. Прикметна *особливість педагогічного діалогу як риторичного* полягає в тому, що він будується за принципом гармонізувального діалогу, тобто неконфліктного. Цінність такого діалогу

вбачаємо в тому, що він гармонізує навчально-виховний процес, розвиває думку, навчає учнів мислити, вибирати ефективні стратегії і тактики міжособистісної мовленнєвої взаємодії, будувати стосунки в колективі на засадах взаєморозуміння, співпраці, толерантності.

В умовах риторично-педагогічного діалогу вчителя-словесника велике значення має його риторична компетентність як вищій вияв комунікативної, що передбачає знання теоретичних основ риторики, уміння продукувати й аналізувати риторичний текст, ставлення до професійного мовлення, досвід володіння мовленнєвими жанрами професійного спрямування, здатність доцільно й ефективно застосовувати стратегії і тактики інформаційного, переконувального, спонукального спілкування [3]. Вплив педагогічного діалогу на пізнавально-емоційні та діяльнісні конструкти зростаючої особистості значною мірою відбувається завдяки зворотному зв'язку, який передбачає реагування на слова і дії співрозмовника після прийняття їх [7].

Поділяємо думку Н. Голуб, що одне з важливих завдань учителя – захоплення учнів діалогом. Діалогізація процесу навчання мови, тобто переосмислення навчального предмета і способів навчання його, організація освітнього простору й навчально-виховного процесу у формі конструктивного діалогу, сприятиме відчуттю краси слова, доречності його, дієвості, впливовості, глибини [2, с. 4-5].

З позицій гуманістичної педагогіки та особистісно зорієнтованої лінгводидактики важливою є побудова навчального діалогу з урахуванням характеру міжособистісної взаємодії учасників педагогічного спілкування. Спираючись на подані вище положення вчених і власні узагальнення, ми проаналізували педагогічні діалоги в практиці сучасних учителів-словесників в аспекті особливостей мовленнєвої взаємодії в різних навчальних ситуаціях. У результаті зіставлення та аналізу комунікативних характеристик діалогічних реплік з'ясовано особливості конкретних навчальних діалогів (бесід) та визначено типові варіанти їх за таким критерієм, як характер міжособистісної взаємодії комунікантів – учителя та учнів. За цим критерієм розглянемо кілька типів навчальних діалогів, які мають місце в практиці шкільної українськомовної освіти, з умовними назвами:

формальний діалог, неактивний діалог, полемічний діалог, односторонній діалог (з домінуванням монологу вчителя), діалог-співпраця.

Формальний діалог

Особливістю цього типу діалогів є те, що вони мають лише форму діалогу, а навчально-предметна суть теми розвивається недостатньо. В учня (учнів) немає мотивації брати участь у розмові. І в учителя, і в учня відсутня відповідальність за зміст, процес і результати спілкування. Складається враження, що вчитель думає про тему уроку, а учень – про щось інше. Такий діалог не дає змоги досягти поставленої мети.

Наведемо приклад формального навчального діалогу.

Учитель: Ярослав, скажи, чи будуть слова *полетіти*, *пурхнути*, *майнути* синонімами?

Учень (закотив очі): Я не знаю.

Учитель: Подумай, що означають ці слова?

Учень: *полетіти* – це почати пересуватися в повітрі за допомогою крил.

Учитель: А *пурхнути*? Наприклад, у реченні *Ластівка пурхнула вгору*.

Учень: Перелітати з місця на місце.

Учитель: А *майнути*?

Учень: Не знаю.

Учитель: Послухай, як писав Леонід Глібов: *Веселая воля на неї дихнула – І пташка у поле стрілою майнула*. Що означає слово *майнула* в цьому реченні?

Учень: Полетіла.

Учитель: То чи будуть слова *полетіти*, *пурхнути*, *майнути* синонімами?

Учень: Може, будуть, а може, ні.

Учитель: А як би ти хотів: щоб вони були синонімами чи ні?

Учень: Мені все одно.

Учитель: Гарзд, сідай.

По суті, наведений навчальний діалог зводиться до формальних реплік, учень виявляє байдужість до теми спілкування. За своєю суттю аналізований діалог є

деструктивним, бо в репліках учня не відчувається потягу до взаєморозуміння. Таке спілкування можна розглядати як діалог низького рівня результативності.

Неактивний діалог

З-поміж особливостей другого типу навчальних діалогів характерними є такі: учитель як лідер навчальної комунікації організовує бесіду; учень не поспішає розвивати діалог, не зацікавлений в обговоренні навчального матеріалу, часто відмовляється від участі в бесіді, соромиться говорити, перекладає свої обов'язки комуніканта на іншого учня (*Хай Валя скаже*), висловлення учня зазвичай стислі й безініціативні. У ситуації навчального діалогу лише вчитель усвідомлює відповідальність за зміст, процес і результат спілкування, в учня така відповідальність відсутня.

Для ілюстрації описаних особливостей наведемо приклад відповідного діалогу.

Учитель: Богдане, ти – неуважний! Чому так погано виконав вправу? Скажи, що тобі заважало?

Учень (мовчить).

Учитель: Ти не зрозумів правила вживання апострофа?

Учень (мовчить).

Учитель: Давай повторимо. У незапозичених словах апостроф ставиться перед *я, ю, є, ї* після літер на позначення губних звуків. Нагадай, які звуки є губними.

Учень: *б, п, в, м, ф.*

Учитель: У якій позиції мають стояти губні звуки, щоб ми ставили апостроф у незапозичених словах перед *я, ю, є, ї* після губних звуків?

Учень: Хай скаже, Ігор.

Учитель: Богдане, подумай і скажи, який у словах *п'ять, м'яч, зв'язок* корінь і де стоять губні відносно кореня слів?

Учень: корінь *п'ять, м'яч, в'яз*; губні стоять на початку кореня.

Учитель: Молодець. Зверни увагу, що апостроф у незапозичених словах перед *я, ю, є, ї* після літер на позначення губних звуків також уживається, якщо губні стоять після голосного або *р*. Спробуй навести такий приклад. (*Пауза.*) Пошукай у підручнику.

Учень: *сім'я, черв'як, рум'яний.*

Учитель: Добре. А тепер давай сформулюємо висновок, коли вживається апостроф у незапозичених словах.

Учень (мовчить).

Учитель: Знайди відповідь у підручнику й зачитай.

У цьому діалозі словесник, повторюючи з учнем навчальний матеріал, намагається активізувати його навчально-комунікативну діяльність за допомогою запитань, імперативних граматичних форм, роботою з підручником. Учень веде себе пасивно, байдуже. Для активності п'ятикласника не вистачає евристичного характеру бесіди, проблемного обговорення закономірностей теми. По суті, очевидного результату спілкування вчителя з учнем немає. З погляду навчально-комунікативних цілей цей навчальний діалог має низький показник.

Варто зауважити, що негативний вплив на учня й на перебіг комунікації має вже перша репліка *"Богдане, ти – неуважний!"*. У цій ситуації замість того, щоб чіпляти «ярлик», добре було б описати, що п'ятикласник виконав правильно, а що ще потрібно зробити відповідно до навчального завдання. До речі, сучасні дослідники (А. Фабер, Е. Мазліш) пропонують цікаву тактику виходу з подібної ситуації: замість чіпляння "ярликів", учитель може запропонувати учневі завдання, під час розв'язання якого він почуватиметься й діятиме інакше [9, с. 183-194]. Наприклад, учневі можна було б запропонувати: *"Богдане, я хотіла б, аби ти став головою правописної комісії в класі й стежив за тим, щоб усі учні засвоїли правила вживання апострофа"*.

Полемічний діалог

Визначальною ознакою цього типу діалогів є те, що в основі його комунікативна модель суперечки. Кожен учасник наполягає на своїй думці, намагається аргументувати її, відстояти. У ситуації полемічного спілкування вчителя з учнем має місце зіткнення думок: учитель висловлює думку, учень заперечує її, і навпаки. Учитель може давати вказівки, висловлювати пораду, дорікати учневі, просити його виконати завдання, учень же не приймає цих дій – відмовляється виконувати вказівки, завдання тощо. Один із варіантів такого діалогу, коли учень обіцяє написати твір, а педагог висловлює сумніви щодо обіцянки. Часто в кінці полеміки хтось із мовців уступає чи

змінює тему розмови. Упертість і непоступливість учасників діалогу може стати причиною того, що за якісними показниками він не матиме високого рівня навчально-комунікативної результативності.

Наведемо приклад навчального діалогу, що має полемічний характер.

Учителька: Ніно, до якої частини мови належать слова *молода, майбутнє*?

Учениця: Ольго Миколаївно, це прикметники!

Учителька: Ти впевнена? Обґрунтуй свою думку.

Учениця: Добре. Слова *молода, майбутнє* виражають ознаку предмета, змінюються за родами, числами, відмінками, відповідають на питання *яка? яке?*, – отже, вони є прикметниками.

Учителька: Гарзд. Знаєш, а Сергій у домашній роботі в реченнях визначив слова *молода, майбутнє* як іменники. Я йому поставила високий бал.

Учениця: Як це? Ви хочете сказати, що слова *молода, майбутнє* є іменниками?

Учителька: Я хочу повідати, Ніно, що в українській мові відбувається багато різних явищ, одне з них перехід слова з однієї частини мови в іншу. Наприклад, у реченнях *Молода сиділа гарно вбрана і Майбутнє нам не відоме* слова *молода, майбутнє* перейшли в іменники. Що скажеш?

Учениця: Не знаю. Мені потрібно подумати...

У поданому діалозі педагог і учениця намагаються відстояти свою думку, водночас в обох комунікантів відчутний взаємний інтерес до теми розмови, прагнення до взаєморозуміння. У наведеній ситуації педагогічного спілкування існує зворотний зв'язок. Висловлення вчительки характеризуються більшим когнітивно-комунікативним досвідом, мають запитальний, стверджувальний характер, спонукають до думки. Ефект конфронтації посилює те, що на репліки вчительки співрозмовниця задає зустрічні запитання, та в кінці, зрештою, поступається й задумується над своїми переконаннями, висловлює сумнів: "*Не знаю. Мені потрібно подумати...*". По суті, весь діалог за змістом залишається відкритим. Реальний навчальний результат не простежується.

Такий тип діалогу веде до навчальних досягнень середнього або достатнього рівнів.

Односторонній діалог

Характерною ознакою цього типу діалогів є те, що навчальна тема практично розвивається лише у висловленнях, репліках учителя, який намагається подати інформацію, відстояти свої думки, аргументувати їх, контролює перебіг розмови, спрямовує її в правильне річище. У мовленні учнів виражається реакція на почуте (модальності, наприклад, зацікавленості темою чи результатами бесіди, заперечення, ствердження, невпевненості, емоційності) з використанням слів-речень (*Так. Ні. Мабуть*), вигуківих реплік (*О! Ну! От тобі на!*), що свідчить про існування зворотного зв'язку. Репліки вчителя можуть мати стверджувальний, запитальний, спонукальний характер. За композиційними особливостями з-поміж односторонніх навчальних діалогів виділяються такі різновиди: *діалог-розповідь, діалог-пояснення, діалог-повідомлення, діалог-опис, діалог-спонукання* (у вигляді інструкції, просьби, нагадування, паради), *змішаний діалог*, у межах якого як діалогічної єдності поєднуються попередньо названі різновиди. Ці види діалогів в освітній практиці співвідносяться з навчальними цілями розповісти, пояснити, повідомити, описати, спонукати до дії чи з комплексною метою. За структурно-змістовою організацією односторонній навчальний діалог нагадує монолог учителя. Наведемо приклад одностороннього навчального діалогу.

Учитель: Миколо, давай спочатку поговоримо про іменник. Скажи, що таке іменник?

Учень (знизав плечима): Ну...

Учитель: Іменник – це самостійна частина мови, що означає предметність, відповідає на питання *хто?* і *що?*, у реченні виконує синтаксичну функцію головних і другорядних членів. Зрозумів?

Учень: Ага.

Учитель: Ось приклади іменників: *земля, вода, пісня*. А зараз наведи свої приклади.

Учень: *Коза, парта, сіно*.

У поданому діалозі вчитель практично починає бесіду із запитання, за тим, не чекаючи довго на відповідь учня, сам відповідає. Такому діалогу бракує конструктивної співпраці, що формально виражено в асиметричності реплік мовців. По суті, весь діалог становить одне висловлення вчителя, роз'єднане репліками учня. Багаторічний досвід переконує, що такий діалог веде до невисоких навчальних результатів – низького або середнього рівнів.

Наступний діалог побудовано за моделлю активної взаємодії й спільної праці вчителя з учнем.

Діалог-співпраця

Аналіз шкільної практики свідчить, що цей тип навчального діалогу має розвивальний характер і найбільш складний у проведенні. У ситуації навчального діалогу, побудованому на засадах співпраці, учитель і учні – рівноправні партнери спілкування, виявляють творче ставлення до навчального процесу, мовленнєву співтворчість. Водночас педагог намагається зацікавити учнів, залучити їх до розмови, до обговорення тематичних питань, дякує учням за співпрацю. Результатом такого діалогу є не лише тематичні знання, а й уміння самостійно мислити, відстояти, аргументувати свою думку, здатність розуміти один одного, співпрацювати, бажання пізнати більше. Усі учасники діалогу-співпраці несуть відповідальність за зміст, перебіг і досягнуті результати навчального спілкування. Це тип успішного діалогу. За узагальненням Л. Шустової, діалоги цього типу звучать як хор, можливо, ще не зовсім гармонійний, але в ньому чутно індивідуальні голоси учасників [10, с. 375]. У цьому контексті варто зазначити, що *гармонійності навчальному діалогу додає **риторизація** його, тобто використання в ньому засобів риторичної діяльності, побудова діалогу як спілкування з риторичною особистістю, риторичним текстом тощо. **Риторичний діалог** – це гармонійний, культуровідповідний діалог, учасники якого свідомо доцільно добирають такі мовленнєві тактики, що дають змогу ефективно вплинути на співрозмовника, переконати його. Проілюструємо розгляд діалогу-співпраці прикладом риторичного діалогу вчителя та учнів.*

Учителька: Дорогі п'ятикласники, наше завдання сьогодні поміркувати, у чому краса і сила слова. Погляньте: за вікном весна. Що ви бачите? Який настрій викликає побачене?

Учень Андрій: За вікном сонячний день, тому в мене добрий настрій.

Учениця Світлана: Я бачу дерева у цвіту – і мені приємно на душі.

Учень Михайло: За вікном весна. У мене гарний настрій.

Учителька: У цей прекрасний день я хочу, щоб ви відчували красу і силу чарівного слова *здрасуйте*, усі його барви й відтінки. Поміркуйте, чому це слово має важливе значення в нашому житті, і скажіть, який зміст заховано в цьому слові?

Учень Олег: Це слово виявляє привітність мовця, його ввічливість, радість від зустрічі.

Учениця Олена: Це слово виражає доброзичливість, повагу до людини.

Учень Степан: Зміст цього слова – побажання здоров'я.

Учителька (з посмішкою): Молодці. Ви правильно розумієте: слово *здрасуйте* означає "будьте в хорошому здоров'ї", воно виконує різні функції в нашому житті, одна з них – встановлення контакту.

А чи можна замінити слово *здрасуйте* в ситуації привітання? Наведіть до нього синоніми.

Учні (по черзі): Здрасуй, привіт, добрий день, добрий ранок, добрий вечір, вітаю, рада вітати вас.

Учителька: Справді, друзі, наша мова дуже багата на слова. А як ви думаєте, чому, коли кажеш людям *здрасуйте*, вони часто посміхаються?

Учениця Іванна: Коли кажуть це слово, у людини добрішає серце – і вона посміхається.

Учениця Віра: Людина посміхається, коли чує це слово, тому що воно увібрало в себе добрі людські наміри.

Учителька: Так, слово *здрасуйте* має чудодійну силу, взаємний обмін цим словом прокладає місток між душами людей, воно наповнює їх живодайною, доброю енергією, дає змогу відчувати радість людського спілкування.

Скажіть, як характеризує людину те, що вона здоровається при зустрічі з людьми.

Учні (по черзі): Це є ознакою її вихованості, чемності, культурності.

Учителька: Справді, завжди пам'ятайте: уживання слова *здрасуйте* є ознакою людяності, показником добрих помислів, високої загальної культури людини.

Я дякую вам за розмову, у мене склалося враження, що ви виховані діти.

У кінці нашої бесіди мені дуже хочеться, щоб ви замислилися над риторикою (риторичними запитаннями) уривка з вірша "Здрасуйте", автором якого є поет Володимир Солоухін:

– Здрасуйте!

Уклонившись, ми один одному сказали,

Хоч були зовсім не знайомі. Здрасуйте! –

Що особливого тим ми один одному сказали?

Просто "здрасуйте", адже більше ми нічого не сказали.

Чому ж на крапельку сонця прибавилось у світі?

Чому ж на крапельку щастя прибавилось у світі?

Чому ж на крапельку радіснішим стало життя?

Учителька із самого початку бесіди з учнями уміло створила позитивну емоційну атмосферу спілкування, зокрема за допомогою поширеного звертання "*дорогі п'ятикласники*". У поданій складній ситуації одухотвореного педагогічного діалогу виразно простежуються важливі компоненти спілкування: *адресант* – педагог-словесник як риторична особистість; *адресати* – п'ятикласники, що мають достатній когнітивний досвід для участі в обговоренні заявленої вчителем проблеми, це є умовою їхньої активності; *мовна тема*; *мотив мовлення*; *мета спілкування*; *доцільні засоби* для досягнення її. Словесник спрямовує думки учнів у правильне річище відповідно до поставленого завдання "*поміркувати, у чому краса і сила слова*". Навчаючи учнів міркувати, педагог водночас дає продуманий, відібраний матеріал для роздумів. Слово похвали "*молодці*" з допоміжним засобом посмішки словесника виражає схвалення міркувань учнів, посилює мотивацію до роботи, заохочує думати ще, виконує роль підкріплення добродушних стосунків між учителькою й учнями, забезпечує зворотний зв'язок у розмові. Риторика вчительки ґрунтується на використанні засобів мовлення задля ефективного духовно-пізнавального впливу на

учнів. Педагог намагається вести діалог з п'ятикласниками так, аби їхні знання, думки стали переконаннями. Учні беруть активну участь у творенні діалогу, завдяки цьому вони переконуються в істинності своїх думок. У процесі навчальної бесіди у свідомості учнів формується, з одного боку, упевненість, що слово, мова має велику внутрішню силу, з другого – переконання, що вихований і творчий мовець повинен обов'язково вітатися при зустрічі, вільно застосовуючи в мовленні синонімічні форми мовленнєвого етикету.

Риторика наведеного діалогу, з-поміж іншого, забезпечується вмінням педагога зрозуміти силу образного слова, смисл риторичного тексту й доцільно ввести його в навчальний діалог, аби бесіда глибоко схвилювала. Усе це сукупно змінює характер навчання учнів на пошуковий, творчий, посилює навчально-виховний вплив бесіди на розум і душу учнів. Стає очевидним, що риторичний діалог веде до навчально-виховних результатів високого рівня.

Як свідчить проведене дослідження, риторичний діалог посідає важливе місце в навчальній діяльності, виводить навчання на рівень пошуку істини. Завдяки своїм особливостям він надає педагогічному спілкуванню більшої розвивальної й переконувальної сили, забезпечує конструктивність мовленнєвої взаємодії суб'єктів навчальної комунікації. На жаль, такий діалог має місце в досвіді роботи небагатьох учителів. Риторичний діалог поки що не часте явище на сучасному уроці, ситуація могла б покращитися, якби в навчальні плани підготовки майбутніх учителів було введено як обов'язкову дисципліну "Педагогічну риторіку".

Підсумовуючи, зазначимо, що різноманітність навчальних ситуацій у шкільному курсі української мови зумовлює формування широкого спектру особливостей діалогу вчителя й учнів. Ці особливості можна розглядати за низкою критеріїв:

1) за спрямуванням на провідні цілі – особливості діалогу, пов'язані з інформаційними, пояснювальними, переконувальними, спонукальними цілями навчально-мовленнєвої взаємодії;

2) за навчальною темою – введення у діалог предметного знання, тематичної інформації з фонетики, лексикології, морфології та інших розділів мови;

3) за характером педагогічного мовомислення – діалог може мати репродуктивний, аналітико-синтетичний, контроль-корекційний, узагальнювальний, евристичний характер;

4) за активністю / пасивністю учня в педагогічному спілкуванні – діалог може розгортатися за моделлю суб'єкт-суб'єктного спілкування чи суб'єкт-об'єктного спілкування;

5) за якісною мовленнєвою специфікою – навчальний діалог може містити деструктивні (конфліктні), конструктивні ознаки, риторичні особливості;

6) за характером міжособистісної взаємодії комунікантів – діалог може мати ознаки домінування монологу вчителя, формальних стосунків, неактивної мовленнєвої поведінки учнів, полемічної взаємодії, співпраці учасників навчального діалогу;

7) за структурно-композиційними особливостями – діалог може мати будову односторонньої організації (з компонентами розповіді, пояснення, повідомлення, опису, інструкції та ін.) чи двосторонньої організації;

8) за роллю в ситуаціях навчально-мовленнєвої взаємодії – діалог може виконувати роль навчального принципу, форми навчання й педагогічного мовлення, методу навчання і спілкування, навчальної технології.

Аналіз діалогічної практики вчителів-словесників та учнів свідчить, що в ситуаціях навчання української мови простежуються діалоги різної продуктивності, їх можна об'єднати в чотири групи: діалоги низького, середнього, достатнього й високого рівнів навчальної результативності. До діалогів високого рівня навчальної результативності відносимо риторичний діалог, завдяки якому педагогічне мовлення набуває ознак ефективного, переконувального впливу на учнівську аудиторію.

У контексті проведеного дослідження перспективним є глибше дослідження особливостей навчального діалогу на конкретних прикладах навчальної роботи з української мови, розроблення й обґрунтування системи тренінгових занять для майбутніх учителів української мови щодо забезпечення риторизації навчального діалогу, посилення його виховного й дидактичного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. В. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. В. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи / Н. Б. Голуб // Наукові записки Національного університету "Острозька академія" ; ред. колегія І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, І. М. Хом'як та ін. – Острог : Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2014. – Вип. 29. – С. 3-8. – Серія "Психологія і педагогіка".
3. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу / О. А. Кучерук // Вісник державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 53. – С.77-81.
4. Лукач С. П. Бесіда на уроках мови : [посіб. для вчителя] / С. П. Лукач. – К. : Рад. школа, 1990. – 112 с.
5. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : [монографія] / Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець "Сочінський", 2012. – 449 с.
6. Методика навчання риторики в школі : [навч. посіб.] / Автор-укладач В. А. Нищета. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк ; М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
8. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид. доп. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
9. Фабер А. Мистецтво спілкування з дітьми : Удома та в школі / А. Фабер, Е. Мазліш ; пер з англ. К. : КМ Publishing, 2012. – 240 с.
10. Шустова Л. А. Диалог в практике работы с подростками / Л. А. Шустова // Ситуационная и личностная детерминация дискурса ; под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 354-378.

2.5. Риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників

Слово існує не для красивого багатослів'я, а для розумного й доброзичливого спілкування (Л. Толстой).

Дар слова є засіб всіх знань і дій людських; і ми, бажаючи бути корисними, насамперед повинні сформувати цю здатність (М. Кошанський).

XXI століття, як свідчать дослідження фахівців, може стати гуманітарним, і провідну роль відіграватимуть культура, духовність, які стверджують гідність і цінність особистості людини (В. Рубанов). "Принцип сучасної

гуманітарної освіти: "Людина в усьому! " – у мовленні, спілкуванні, у поведінці, у спеціальності! Цей принцип передбачає, за В. Шаталовим, виховання через спілкування, пізнання через спілкування, співдружність учнів і вчителів, ... турботу про розвиток почуття власної гідності в людині" [9, с. 172], – ці слова Л. Колеснікової звучать в унісон з міркуваннями багатьох науковців і педагогів-практиків: риторика нині – ключова ланка в системі гуманітарного знання й освіти. Позитивним у сенсі зазначеного видається нам той факт, що риторика в просторі української освіти, хоч і повільно, проте невпинно "проростає".

У сучасних наукових працях з риторики й педагогіки однією з найважливіших постає проблема оволодіння результативним професійним мовленням, видами й способами ефективного мовленнєвого педагогічного впливу. З огляду на зазначене, інтерес до проблематики педагогічної риторики (далі – ПР) цілком природний. І це в той час, коли в Україні не існує не деформованих "дисертаційністю" та близьких до потреб реальної педагогічної практики підручників і посібників з ПР (Г. Клочек). Надзвичайно актуальним є питання становлення й розвитку особистості ритора-педагога, який володіє мовленням як інструментом управління й організації своєї професійної діяльності. Саме тому своєчасною є розробка теорії і практики формування техніки та культури мовлення педагога, що є "найважливішим параметром професіоналізму, об'єктивним чинником результативності навчання та виховання, своєрідною моделлю можливої мовленнєвої поведінки учнів" (І. Крим, М. Губанова) [26, с. 64]. Мовлення вчителя – своєрідне "дзеркало", "яке відображає ступінь підготованості педагога до взаємодії, співмислення, співробітництва" (Т. Вострикова) [14, с. 51] – природно має знаходитися в центрі уваги педагогіки, риторики, ПР.

Підвалини "педагогічності" в риторичі почали закладатися ще в давні часи, а на початку ХІХ ст. К. Зеленецький, М. Кошанський у своїх працях реально досліджували питання можливості й засобів формування в учнів уміння володіти мовленням. Наприкінці ХХ ст. спостерігалось відродження ПР, результатом чого стала поява ґрунтовних праць відповідно до трьох концепцій у цій царині: 1) Т. Ладженської, Н. Іпполітової, 3. Смелкової;

2) А. Михальської; 3) О. Юніної [6, с. 136]. Нині проблематику ПР (як окремо, так і в аспектах риторики й риторичної освіти) досліджують також Л. Ассуірова, О. Афанасенко, Т. Владимірова, Т. Вострикова, О. Вяльшина, Н. Голуб, Л. Горобець, О. Горошкіна, М. Губанова, Н. Десяєва, Т. Зинов'єва, К. Климова, Л. Колеснікова, О. Косорукова, А. Князьков, І. Крим, З. Курцева, О. Кучерук, С. Мінеєва, В. Ницета, М. Пентиліук, Н. Попова, М. Саломатіна, І. Тимоніна, Р. Тірігулова, Г. Хазагеров, Л. Хаймович, В. Черняк, Ю. Щербініна та ін.

Фахівці вважають ПР одним з традиційних розділів часткової риторики, обґрунтовуючи, що її сутність перетинається з академічним красномовством, і розроблена вона, як зазначає Л. Горобець, як наука та навчальна дисципліна, "у змісті якої базисні питання загальної риторики й педагогіки співвіднесені". Разом з тим науковець вважає за необхідне виділяти загальну ПР і часткову: "*Загальна педагогічна риторика* розглядає мовну поведінку того, хто навчає, і того, хто навчається, і підпорядкована основних законам загальної риторики. Об'єктом *часткової педагогічної риторики* є процес формування риторичної культури вчителя конкретної спеціальності. Її мета – становлення вчителя математики / біології / історії як ратора" [6, с. 140–141] (виділення наше, В. Н.). Отже, проблематику риторичних засобів (далі – РЗ) у мовленні вчителів-словесників логічно розглядати в розрізі саме часткової ПР.

Мета дослідження: 1) окреслити функціональність риторичних засобів у педагогічному мовленні; 2) обґрунтувати роль і значення РЗ в усному мовленні вчителів-словесників.

Риторика, на думку, Н. Попової, перетворюється на спосіб існування ідентичності, яка "проявляє себе-для-Іншого". Оскільки "слова – це паролі" (Г.-Г. Гадамер), людина, "промовляючи" себе для Іншого, отримує "шанс знайти, як мінімум, співрозмовника" [24, с. 55]. Це надто необхідно педагогові, мета якого – учень, його особистість. Саме педагогові, як нікому іншому, необхідно замислюватися й думати про власне мовлення, про його якість, про слова і смисли. У цьому може допомогти ПР, у центрі якої – функція впливу в мовленні вчителя. У зазначеному сенсі слушною нам видається думка І. Тимоніної: "Риторика "ділиться" з педагогікою арсеналом зображально-виражальних засобів, які

роблять педагогічний дискурс виразним і образним, а також наділяють його силою впливу. Усі ці компоненти необхідні педагогу при організації навчального процесу" [21, с. 12].

Важливим напрямом ПР як особливої галузі знання є вивчення засобів мовленнєвого впливу, а до видів впливу відносять: 1) логічне переконання; 2) навіювання емоційних станів (здивування, інтересу тощо); 3) мотивацію наслідування мовця; 4) зараження певним ставленням до предмета мовлення (почуттям естетичного переживання) [22, с. 7]. Усі наведені різновиди мовленнєвого впливу є складовими практики щоденного педагогічного спілкування. Педагог, який за допомогою мовлення впливає на учнів, виражаючи дійсність, ідеї, почуття, має пам'ятати: "Для того щоб стати оратором, необхідно мати схильність до мовленнєвого впливу, здатність інтерпретувати дійсність, "витрачати" себе, прагнути до успіху й бути заздалегідь готовим до поразки" [25, с. 15].

На цьому етапі підходимо до потрактування плану вираження через призму риторичного знання. Центральним поняттям загальної риторики є *метабола*, або, відповідно до тлумачення Н. Безменової, "певне відхилення, яке фіксується на будь-якому з рівнів мови в процесі мовленнєвої діяльності" [20, с. 370–371]. Отже, концепт "метабола" в зазначеній теорії покриває поняття "РЗ". Поняття "**метабола**" (розуміємо – "риторичний засіб") поєднує риторику й педагогіку, адже саме риторика завдяки метаболам здатна пояснити, чому слова учителів впливають на учнів, у чому значення слів у педагогічному мовленні. Отже, метаболи – РЗ – є носіями риторичних функцій.

У теорії загальної риторики всі метаболи класифікують так: *метаплазми* й *метасемемі* (слова та дрібніші одиниці) і *метатаксіс* і *металогізми* (речення та більші одиниці) [20, с. 65]. Вважаємо наведену класифікацію громіздкою й занадто складною стосовно проблематики ПР. У контексті цього дослідження, на нашу думку, доцільно послуговуватися класифікацією О. Зарецької. Відповідно до висновків дослідниці, усі виражальні РЗ варто поділяти 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 педагогічному мовленні "досягається ефект виразності" [8, с. 380–382], а отже, – впливу.

РЗ (тропи, фігури) – "квіти" красномовства на риторичному "дереві" (Д. Александров) – мають непересічне значення для побудови мовлення, передусім педагогічного, оскільки дозволяють уявити зміст мовлення наочно, захопливо й переконливо, активно впливати на учнів.

Вище йшлося про мовлення педагога й педагогічне спілкування в широкому сенсі – розгортався зміст і розкривалися смисли в розрізі проблематики загальної ПР. Перехід до проблематики часткової ПР логічно розпочати з висловлювання О. Корніяки, яка зазначила: "Володіння мовно-комунікативними (риторичними) засобами, які засвоюються і на рівні інтуїції, і в процесі цілеспрямованого навчання й освіти, на додачу до особистісних якостей, що мають моральний смисл, є запорукою комунікативно ефективного і психологічно комфортного перебігу міжособистісної взаємодії" [10, с. 36]. Отже, зі слів науковця, оволодіти РЗ можна завдяки інтуїтивним здібностям, а також у результаті цілеспрямованого навчання в процесі здобуття професійної освіти. Однак варто зазначити, що теорія і практика застосування в мовленні виражальних засобів (розуміємо – РЗ) є складовою змісту професійної діяльності вчителя-словесника, оскільки план вираження засобів мовлення є одним із компонентів і шкільної мовної освіти, і шкільної літературної освіти. Отже, якщо для педагога будь-якого фаху бажано володіти арсеналом РЗ з метою активного використання їх у мовленні задля оптимізації й діалогізації педагогічного спілкування, то вчителі-словесники не повинні обмежуватися інтуїтивним засвоєнням риторичних засобів; *учитель-словесник зобов'язаний цілеспрямовано вивчати теорію й практику застосування в мовленні виражальних РЗ на рівні академічного знання (як компонент теоретичної готовності до здійснення професійної діяльності) і професійно-педагогічних умінь (у якості компоненту практичної готовності до здійснення професійної діяльності).*

У результаті здійснення цілеспрямованого аналізу фахової літератури окреслено найбільш уживані (або такі, які найчастіше використовуються в науково-методичних доробках науковців) РЗ, визначено риторичні функції їх, на підставі чого укладено таблиці 1, 2, 3.

Функціональність тропів у педагогічному мовленні

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
алегорія	"перекувати мечі на орала"; "блудний син"; Коробочка; Пузир	надання мовленню художньої виразності; вираження різних відтінків смислу; навіювання певних емоційних станів	[2, с. 39; 5, с. 106; 7, с. 27; 13, с. 104, 204, 225; 16, с. 16; 17, с. 156; 23, с. 14; 27, с. 14]
гіпербола	"головою в хмарах"; "біліша за сніг"; "швидше за вітер"	створення зорового образу; створення комічного; надання слухачеві можливості отримати задоволення; навіювання емоційних станів	[2, с. 99; 5, с. 116; 7, с. 226, 371, 430; 12, с. 132; 13, с. 105, 206; 15, с. 69; 16, с. 70; 17, с. 162; 18, с. 251; 23, с. 34; 27, с. 47]
евфемізм	"позичив без дозволу"; "начальство затримується"	заміна в мовленні ненормативної лексики, грубих виразів; надання вигляду шляхетності непристойним заняттям; пом'якшення смислу висловлювання; м'який осуд в оцінювальному судженні; навіювання певних емоційних станів	[2, с. 521; 7, с. 462; 15, с. 340; 16, с. 537; 23, с. 284; 27, с. 350]
епітет	"бідна голівонька"; "грізні хмари"; "козак-молодець"	описово-образотворча функція; увираження мовлення; звернення до суб'єктного досвіду життєдіяльності учнів; емоційно-оцінювальна функція; надання слухачеві можливості отримати задоволення; функція виділення; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[2, с. 527; 3, с. 292; 5, с. 110; 7, с. 226, 420, 430; 8, с. 385; 13, с. 107, 206; 15, с. 346; 16, с. 544; 18, с. 251; 23, с. 288; 27, с. 353]
іронія	"Геракл!" (до слабкої людини)	увираження мовлення; яскравий опис ситуації; змальовання живих образів; можливість коротко передати складний зміст; викриття недоліків людини / ситуації; сприяння перевихованню; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 185; 5, с. 115; 7, с. 137; 8, с. 409; 12, с. 88; 13, с. 105, 205; 16, с. 136; 17, с. 157; 18, с. 251, 259; 19, с. 221; 27, с. 91]
метафора	"хмара змусила замовкнути птахів"; "поіржавіле листя"	увираження мовлення; увираження позначення предмета мовлення й представлення його як би перед очима слухачів; надання мовленню експресивності; популяризація наукових істин; спонукання до перекодування в мисленні смислів; надання слухачеві можливості отримати задоволення; можливість коротко передати складний зміст; зображення душевного, духовного, емоційного життя людини; функція осмислення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 231; 3, с. 287; 5, с. 103; 7, с. 192; 8, с. 385, 400; 12, с. 116; 13, с. 106, 203; 15, с. 155; 16, с. 206; 17, с. 143; 18, с. 251, 252; 19, с. 215; 20, с. 194; 23, с. 105; 27, с. 117]

Продовження табл. 1

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
метонімія	"радісний шепіт"; "річка розлилася"; "щастя моє"; "спинка стільця"	увиразнення мовлення; увиразнення позначення предмета мовлення й представлення його як би перед очима слухачів; надання мовленню експресивності; популяризація наукових істин; спонукання до перекодування в мисленні смислів; надання слухачеві можливості отримати задоволення; можливість коротко передати складний зміст; функція осмислення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 234; 3, с. 287; 5, с. 107; 7, с. 196; 8, с. 385, 388; 13, с. 104, 199; 15, с. 155; 16, с. 209; 17, с. 147; 18, с. 251, 256; 19, с. 219; 20, с. 214; 27, с. 117]
натяк (алюзія)	–	вираження прихованого смислу комунікативного наміру; встановлення дружніх відносини між учителем і учнями, зміцнення учительського авторитету; створення сприятливого емоційного клімату; розрядження напруженої, конфліктної обстановки; спонукання до критичного осмислення отриманої інформації, своїх і чужих вчинків; захист людського "я" комунікантів (почуття власної гідності); засіб непрямого інформування; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 19; 7, с. 28; 12, с. 130; 13, с. 202; 18, с. 251, 262; 19, с. 223]
оксиморон / оксюморон	"гарячий лід"; "потворна краса"	увиразнення мовлення; підкреслення абсолютного протиріччя; підкреслення абсурдності; функція виділення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 286; 3, с. 294; 7, с. 234; 8, с. 433; 15, с. 186; 16, с. 263; 20, с. 214; 27, с. 158]
парадокс	"Багато людей люблять говорити ні про що – це єдине, на чому вони розуміються"; "Нічого не робити – надто важка праця"; "Твої погляди ненависні для мене, але все життя я боротимуся за твоє право їх відстоювати"	спонукання до рефлексії; увиразнення мовлення; спонукання замислитися; сприяння зацікавленому ставленню до процесу спілкування; можливість коротко передати складний зміст; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[7, с. 253; 12, с. 132; 13, с. 191, 226; 16, с. 293; 18, с. 251, 261; 19, с. 221]

Продовження табл. 1

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
перифраз / перифраза	"Візьми свіжість із собою"; "Прокидатися разом із гімном"	увиразнення мовлення; увиразнення позначення предмета мовлення й представлення його як би перед очима слухачів; надання мовленню експресивності; можливість коротко передати складний зміст; функція виділення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання певних емоційних станів	[2, с. 321; 3, с. 294; 5, с. 116; 7, с. 260; 12, с. 131; 13, с. 104, 199; 15, с. 208; 16, с. 307; 18, с. 251, 257; 27, с. 186]
уособлення (персоніфікація)	"Телефон знову кличе!"; "Пісня бере за душу"; "Шлунок жене додому"	увиразнення мовлення; яскравий опис ситуації; змалювання живих образів; надання слухачеві можливості отримати задоволення; можливість коротко передати складний зміст; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[2, с. 286; 5, с. 104; 7, с. 260; 8, с. 407; 13, с. 105, 205; 16, с. 263; 17, с. 156; 18, с. 251; 23, с. 123; 27, с. 158, 186]

Таблиця 2

Функціональність риторичних фігур у педагогічному мовленні

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
антитеза	"Усі працюють – ти дзигою на всі боки! "	підкреслення протиставлення; акцентування уваги слухачів; увиразнення мовлення; надання думці сили й виразності; функція виділення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[1, с. 130; 2, с. 49; 3, с. 294; 5, с. 292; 7, с. 34; 8, с. 433; 12, с. 126; 13, с. 102, 187; 15, с. 31; 16, с. 22; 18, с. 268; 19, с. 228; 27, с. 18]
еліпсис	"Марійка захворіла – прощавай, Андрійку, твоя п'ятірка за контрольну! "	увиразнення мовлення; надання мовленню експресії; передача динаміки подій; навіювання певних емоційних станів	[2, с. 525; 7, с. 466; 15, с. 343; 16, с. 540; 23, с. 287; 27, с. 351]
епіфора	"Треба на суботник – Василь; кращий черговий – Василь; допомогти зі стіннівкою – знову ж таки Василь! "	акцентування уваги слухачів; підкреслення оцінювального судження; створення комічного ефекту; функція виділення; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів	[1, с. 128; 2, с. 528; 3, с. 294; 5, с. 298; 7, с. 468; 8, с. 430; 16, с. 545; 23, с. 291; 27, с. 353]
риторичний вигук	"О Господи! "; "Матінко рідна!"; "Настали часи!"	встановлення активної взаємодії між мовцями; функція діалогізму; виділення емоційної, смислової кульмінації; привернення уваги слухачів; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця	[2, с. 389; 3, с. 300; 5, с. 282; 7, с. 312; 12, с. 123; 13, с. 186; 17, с. 151; 18, с. 280; 19, с. 239]

Продовження табл. 2

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
риторичний гамбіт	"Я вас недооцінив. Виявляється, ви..."; "Тут ти правий. Безумовно! Але давай поміркуємо..."	демонстрування умовної згоди зі співрозмовником; отримання активної позиції в спорі; нав'язування опоненту нового сприйняття реальності; навіювання певних емоційних станів	[23, с. 207; 24, с. 51]
риторичне запитання	"Хіба щастя сильних світу цього вічне?"; "Невже на такі страждання не відгукнеться наша душа?"; "Ви совість свою спалили?"	більш сильне, яскраве зображення речей, подій; привернення уваги слухачів; спонукання замислитися над, здавалося б, відомими речами; виділення смислових центрів мовлення; формування думки й почуття аудиторії; засіб діалогізації монологічного мовлення; функція діалогізму; зараження певним ставленням до предмета мовлення; навіювання емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця	[2, с. 389; 3, с. 300; 5, с. 282; 7, с. 311; 12, с. 133; 13, с. 186; 16, с. 399; 17, с. 149; 18, с. 281; 19, с. 239; 23, с. 206; 27, с. 239]
риторичне звертання / риторичний оклик	"Якби хоч хтось підготувався"; "Якби Шевченко почув би, то він би...!"	привернення уваги слухачів; спонукання замислитися над, здавалося б, відомими речами; виділення смислових центрів мовлення; формування думки й почуття аудиторії; функція діалогізму; зараження певним ставленням до предмету мовлення; навіювання певних емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця	[2, с. 389; 3, с. 300; 7, с. 312; 13, с. 98, 186; 15, с. 253; 16, с. 400; 17, с. 151; 18, с. 283; 19, с. 241; 27, с. 239]
різке переривання мовлення	"Усе приголомшувало: невимовні звуки, небачені барви ..."; "І це було останньою краплею. Після цього ... Важко. Дуже важко. "	на письмі три крапки – <i>apocіoneза</i> : неможливість виразити почуття; увиразнення мовлення; комунікація почуттів; зараження певним ставленням до предмету мовлення; навіювання емоційних станів (на письмі три крапки – умовчання); спонукання до додумування, до роздумів; створення мовленнєвої інтриги; зараження певним ставленням до предмета мовлення; забезпечення мотивації наслідування мовця	[2, с. 435; 3, с. 275; 5, с. 284; 7, с. 36, 422; 8, с. 437; 15, с. 35; 16, с. 502; 27, с. 327]

Функціональність мовленнєвих засобів як риторичних у педагогічному мовленні

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
аналогія	"уявіть собі ..."; "пригадайте, як ..."; "ось так само ..."	створення словесно-образної наочності; сприяння засвоєнню учнями поясню- вального мовлення вчителя; сприяння засвоєнню складної інформації; функція логічного переконання; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[2, с. 45; 7, с. 31; 15, с. 27; 16, с. 19; 23, с. 18; 27, с. 17]
афористичний вираз	"Бути чи не бути – ось у чому питання"; "Усе тече, усе змінюється"	увираження мовлення; переносно-узагальнена характеристика соціальних, психологічних, побутових явищ; навіювання емоційних станів; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[7, с. 169; 13, с. 108, 209; 16, с. 31; 23, с. 95; 27, с. 23, 104]
вичікування й вислуховуванн я відповідей	–	засіб реалізації закону просування й орієнтації адресата в просторі мовлення; забезпечення мотивації наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[18, с. 100]
експліцитний вияв почуттів у мовленні	–	засіб реалізації закону емоційності мовлення; навіювання емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[18, с. 102]
ігрова установка в мовленні	–	засіб реалізації закону задоволення; мотивація наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[18, с. 105]
імперативні конструкції	"Доведи, що у слові недовиконання один префікс, а не два"	активізація мовленнєвої позиції у випадку заперечення-підказки; вираження волевиявлення суб'єкта мовлення; навіювання певних емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[2, с. 173; 4, с. 114; 5, с. 60; 26, с. 18; 27, с. 81]
імпліцитні висловлюванн я з установкою на паритетність	"Без тебе буде важко впоратися"; "Ось тепер поговоримо відверто"; "Нарешті можемо розпочати"	сприяння підвищенню самооцінки співрозмовника; вираження установки на узгодження стосунків; гармонізація взаємин; навіювання емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[11, с. 28]
клішовані побудови	"як ви знаєте"; "як ви пам'ятаєте"	встановлення й підтримання мовленнєвого контакту; органічне поєднання в ході діалогу пізнавальної та комунікативної функцій мови; навіювання емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця	[2, с. 197; 7, с. 151; 14, с. 48; 16, с. 144; 27, с. 99]

Продовження табл. 3

Засіб	Приклад	Функції	Джерела
комплімент (компліменто-терапія)	"Молодець, старайся, сьогодні вже краще!"; "Не сумуй, у тебе все вийде!"	реалізація правила " <i>Хочеш посварити – похвали!</i> "; висловлення заохочення; навіювання певних емоційних станів; забезпечення мотивації наслідування мовця	[9, с. 174]
конситуація	"Котра година?"	бажання отримати інформацію; натяк на спізнення; натяк завершувати (діяльність, прийом); навіювання певних емоційних станів	[16, с. 157; 23, с. 90]
конструкції із запереченням "не"	"Ти не міг не розуміти..."; "Учора ти не дозволяв собі подібного! "	імпліцитне висловлення поради, спонукання, застереження, зауваження, заохочення; пом'якшення у висловленні негативної оцінки (незгоди, осуду тощо); вираження установки на узгодження стосунків; гармонізація взаємин; функція логічного переконання; навіювання емоційних станів; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[11, с. 28]
короткі й точні відповіді на запитання	–	реалізація закону просування й орієнтації адресата в просторі мовлення; надання мовленню розмовності; функція логічного переконання; забезпечення мотивації наслідування мовця; зараження певним ставленням до предмета мовлення	[18, с. 100, 124]

У контексті дослідження функціональності РЗ видаються цікавими доробки В. Харченко. На думку науковця, *метафори* поділяються на *аутосугестивні* й *соціосугестивні*: "Метафора аутосугестивна виконує функцію впливати на самого мовця; це метафора для особистого вжитку. ... Соціосугестивна метафора функціонує з метою впливу на соціум, корекції суспільної свідомості, впливу образними засобами на менталітет нації" [31, с. 140]. В. Харченко зазначає, що така класифікація метафор може лягти в основу аналізу аутокомунікації – внутрішнього мовлення, мовлення, адресатом якого є сам мовець, автор, адресант висловлювання. Дослідниця позиціонує функції внутрішнього мовлення: 1) захисну (розрядка, релаксація, зняття стресу, пристосування до обставин життя); 2) аутосугестивну функцію (заохочення, спонукання, стимулювання, натхнення); 3) креативну, творчу (будь-яка творчість – це творчість зсередини) [31, с. 156].

Міркування В. Харченко дають змогу зробити певні висновки: 1) запропоновану науковцем типологію метафор логічно поширити на весь спектр РЗ; 2) окреслені нами РЗ

можна вважати аутосугестивними в площині внутрішньої педагогічної техніки як компонента педагогічної майстерності вчителя, що може становити зміст окремого дослідження; 3) усі проаналізовані вище РЗ є *соціосугестивними*, оскільки використовуються в мовленні вчителя-ритора доцільно, зумисно, з метою реалізації певної риторичної функції в конкретній ситуації педагогічного спілкування; 4) осмислення вчителями-словесниками феномену соціосугестивності РЗ має сприяти мотивації їх фахового, компетентного засвоєння.

У процесі здійснення професійної діяльності вчитель-словесник постійно розкриває певні наукові й суспільно орієнтовані теорії та транслює пов'язані з ними наукові й морально-естетичні ідеї, а будь-яка теорія має два основні прояви: вона здатна найбільш повно описувати суттєві сторони й пояснювати (С. Мінеєва). Саме РЗ, доцільно і вправно використані педагогом у мовленні, спроможні оптимізувати *опис* і *пояснення* ідей і теорій, а також сприяти раціональному й чуттєвому засвоєнню їх учнями. Важливо наголосити, що РЗ можуть бути змістовим складником теорій та ідей у процесі навчання мови і літератури. У такому випадку теорія і практика вчення про РЗ має використовуватися вчителем-словесником у процесі підготовки до навчального заняття. Усвідомлюючи, що будь-яка найскладніша теорія чи ідея може бути висловлена в доступній формі, учитель-словесник має застосовувати різні способи *оралізації* – адаптування підготовленого тексту для усного відтворення з метою створення тексту, зручного для сприймання на слух (М. Саломатіна). На таких навчальних заняттях (уроках) РЗ фігуруватимуть у двох площинах: як компонент змісту навчання і як ситуаційні компоненти в мовленні педагога під час розгортання педагогічного спілкування.

Відповідно до нормативних освітніх документів, учитель-словесник зобов'язаний формувати комунікативну компетентність школярів, спираючись, зокрема, на норми українського мовленнєвого етикету, а також сприяти духовному становленню й розвитку учнів. У зазначеному контексті вважаємо за необхідне без скорочень навести два, на нашу думку, змістовні вислови О. Косорукової, які влучно ілюструють згадані завдання шкільної українськомовної освіти: 1) використання національного колориту в мовленні – одне з перспективних і пріоритетних завдань педагогічної

риторики; потрібно постійно впроваджувати у свідомість суспільства думку: невміння володіти рідною мовою – соромно й не престижно; художньо-яскраве й виразне мовлення завжди запитане; правильне мовлення стало обов'язковою ознакою приналежності до суспільства освічених людей, знаком їхньої професійної успішності та ефективної особистісної самореалізації; 2) у процесі педагогічної діяльності бажано використовувати мовленнєвий вплив, що "одухотворює", у витоках своїх він близький до уявлень Сократа про "прекрасне мовлення"; зробити пріоритетним мовленнєвий вплив, що "одухотворює", – цілком посилене завдання сучасного педагога, у процесі його школярі переймаються чарівністю інтелектуального спілкування, у них актуалізується потреба у вдосконаленні свого духовного світу, в активному прояві свого мислення [26, с. 60]. Висловимо переконання: саме РЗ є потужним навчально-розвивальним способом у виразити й збагатити мовлення вчителя та учнів, надати йому **національного колориту, одухотворити**, що є ознаками сформованості мовної особистості.

Учитель-словесник має бути мовленнєвою особистістю. Ю. Щербініна виділила базові характеристики мовленнєвої особистості педагога: *тезаурусність*, *мнемонічність*, *лінгвокреативність*, *інкорпоративність*, *рефлексійність*, *толерантність*, *емпатійність*. У контексті дослідження наведемо тлумачення трьох перших характеристик, на нашу думку, найбільш пов'язаних з проблематикою РЗ і їх функцій:

1) **тезаурусність**:

- наявність широкого вокабуляру та значного обсягу фонових знань;

- адекватне уявлення про ціннісну систему педагогічного дискурсу (у тому числі міфологем та архетипів);

2) **мнемонічність**:

- здатність і прагнення до усвідомленого цілеспрямованого накопичення індивідуального й аналізу колективного мовленнєво-мисленнєвого досвіду;

- гіпертекстуальна включеність – знання й розуміння прецедентних елементів у структурі та змісті педагогічного дискурсу (внутрішніх – цитати, покликання, натяки, асоціації; зовнішніх – загальнокультурні алюзії й ремінісценції);

3) **лінгвокреативність** – здатність до мовленнєвої творчості, до мовної гри [14, с. 259–260].

РЗ у мовленні вчителя-словесника – мовної особистості, мовленнєвої особистості, *риторичної особистості* (особистості, що ефективно впливає та взаємодіє з аудиторією, володіючи практичними вміннями та навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, – А. Габідулліна, Н. Голуб, Р. Дружененко, С. Коваленко, Л. Колеснікова, В. Красних, О. Марченко, В. Ницета, Г. Сагач) – невід’ємний складник вербальної системи комунікації [21, с. 82] та вербального мислення, оскільки, за висловом С. Рубінштейна, "у мовленні ми формуємо думку, але, формулюючи її, ми часто й густо її формуємо" [11, с. 25]. Проте не варто забувати про наявність широкого діапазону невербальних засобів спілкування (кінесичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних, проксемічних), які є, по суті, РЗ, оскільки здатні бути носіями риторичних функцій.

Невербальне спілкування – спілкування, у якому використовуються немовленнєві знакові системи. Існує можливість проаналізувати кожний із невербальних РЗ аналогічно до вербальних, проаналізованих вище, проте, на жаль, формат цієї праці не дозволяє таке зробити (зацікавлений у проблематиці невербальних РЗ учитель-словесник без особливих труднощів зможе знайти необхідний матеріал у спеціальній літературі). Наведемо лише окремі приклади:

1) посмішка виконує риторичні функції емоційного старту й емоційного фінішу спілкування, підтримання контакту в процесі спілкування, створення й підтримання атмосфери довіри між комунікантами, психологічної налаштованості на співпрацю [9, с. 175];

2) певні жести, мімічні вирази, нюанси тональності й діапазону голосу, паузи й темпові коливання голосу можуть виражати як згоду, так і незгоду, а також запит на додаткову інформацію, передачу емоційних відтінків, перепереконання [4];

3) невербальна метафора може виконувати функцію регулювання (два зімкнутих на губах пальці), функцію реагування (вказівний палець, піднятий угору), образотворчу функцію (жести на зображення довжини, висоти, величини, форми об’єктів), функцію тлумачення фразеологічних одиниць ("зігріти на грудях") [14, с. 49–51];

4) категорія мовчання – носій функцій аргументування ціннісної позиції та виразності, дисциплінарної й морально-

етичної функцій, функції створення особливого емоційного тла спілкування [14, с. 49–51];

5) засоби проксемики виконують регулювальну функцію під час спілкування (відстань між комунікантами визначається характером їхніх стосунків – офіційні / неофіційні, інтимні / публічні) [21, с. 84];

б) кінесичні та проксемічні засоби можуть виконувати функцію метакомунікативних маркерів, окремих фаз мовленнєвого спілкування (зняття головного убору, рукостискання, вітальний або прощальний поцілунок) [21, с. 84].

"Слово має служити добру, але може бути використане заради зла". Ці слова Л. Толстого звучать в унісон з думкою О. Корніяки: "Будь-який вироблений у культурі засіб може виконувати, принаймні, одну з двох головних функцій: сприяти або забезпечувати можливість подальшої діяльності, чи перешкоджати діяльності, обмежуючи її" [10, с. 140]. Отже, кожному педагогові (і особливо вчителєві-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, підтвердження чого знаходимо в поясненні Х. Леммермана: "Є лише три способи домогтися чогось від іншої людини: примусити, умовити й переконати. Як правило, законний лише останній спосіб. Будь-яке справжнє мовлення вимагає етичної передумови – свідомої відповідальності мовця. Суть будь-якого мовлення – у його функціональному призначенні: служити людям" [12, с. 40].

У фаховій літературі знаходимо опис великої кількості так званих небажаних, маніпуляційних, недозволених мовленнєвих вивертів. Їх називають засобами риторичних "лабіринтів", "промивання мізків", "мовленнєвої диверсії" – засобами "*риторики безсовісності*" (У. Еко):

- *антикомпліменти* ("У тебе дірява пам'ять!", "Ти впертий, як віслук!", "На кого ти схожа?", "Що ти мовчиш, як риба у воді?") – зовсім не слугують стимулом для самовдосконалення [9, с. 174];

- *слова та фрази подвійного значення* ("Мене нудить від цього", "Це не так просто перетравити", "Сидить у печінках", "Слухати тебе не хочу"); підсвідомість сприймає інформацію буквально: якщо якесь слово чи фраза має подвійний смисл, то розум переробляє обидва значення [9, с. 172–173];

- "неслова" – незвичайні звуко- та словосполучення ("гіпокінез", "блудний флюїд", "хронічно-няшне божество", "кар'єротизм") – змінюють "психологічне тло" співрозмовника, підмінюючи психологічну реальність, змінюючи звичну модель розуміння, змушують зосереджуватися на адаптації нових конструкцій до власного вербального поля [24, с. 52];

- вербальна агресія (булінг (залякування), хейзінг (злі жарти над новачком), моббінг (від англ. "натовп") – цькування великою групою (бойкот, підняття на сміх), "навішування ярликів") – передумова риторики ненависті [24, с. 53].

Недозволені мовленнєві виверти нескладно виділити й на всіх рівнях невербальних РЗ, деякі з яких проілюстровані в таблиці 4.

Таблиця 4

Недозволені / небажані засоби невербальної поведінки

			
Людина сердита	Налаштований вороже	Несхильність до діалогу	Нудьга
			
Негативні думки	Непевненість у собі	Прихована нервозність	Висловлює незгоду
			
Самовпевненість	Неприємні емоції, страх, хвилювання	Твердість, упертість	Бажання самоізолюватися, ви йому набридли

Підсумовуючи, повернемося до тлумачення поняття "метабола" і, ураховуючи наукові доробки Г. Хазагерова, сформулюємо поняття "риторична норма".

Усі метаболі є певними відхиленнями від норми, від звичайного способу вираження, результатом певного перетворення слова. Тому вчення про РЗ "постає як вчення про аномалії, культурно закріплені в прецедентних текстах" [30, с. 5]. Протягом тривалого часу мовні норми "розхитувалися", піддавалися трансформації й поступово набували комунікативної орієнтованості. Цей процес Г. Хазагеров називає *"риторизацією нормативного мислення"*, у результаті чого "норма виправдовується успішністю комунікації" [30, с. 6]. Так виникає поняття *риторичної норми*, яка, спираючись на фіксовані зразки мови, називає їх і закріплює у свідомості носіїв мови, яка є засобом культивування мови через прецедентні вживання з вектором на комунікативну орієнтованість, на успішність мовлення, на риторичний вплив. Отже, **риторична норма** – це свідоме часткове порушення мовної норми (цитовання, невнормовані вислови, ідіоми, специфічні вирази, мовні каламбури, "гра слів" тощо) з метою досягнення бажаного прагматичного / риторичного результату, риторичного ефекту в конкретних умовах етосу.

Саме вчителі-словесники, які професійно обізнані з ортологічними нормами (нормами правил), у процесі професійного становлення та здійснення педагогічної діяльності мають ґрунтовно засвоїти риторичну норму. Саме перед учителями-словесниками постають завдання: 1) використовуючи в процесі педагогічного спілкування палітру РЗ, знаходити оптимальний баланс між ортологічними нормами й риторичною нормою, дотримуватися цього балансу з орієнтацією на оптимізацію, діалогізацію, гармонізацію педагогічного спілкування; 2) виконуючи імперативні вимоги особистісно зорієнтованого навчання – "окультурення" суб'єктного досвіду життєдіяльності учнів і формування в них досвіду позивної педагогічної взаємодії, – перманентно транслювати школярам володіння риторичною нормою з метою формування в них цієї здатності.

Чи реально виконати це завдання?

Замість висновку. У праці "Учитель и ученик: возможность диалога и понимания" знаходимо думку про те, що психологи з великим почуттям гумору розділили вчителів на три групи, назвавши їх іменами літературних героїв: Карабас Барабас, Мальвіна і Мері Поппінс. Згідно з описом типового випускника (а точніше – випускниці) педагогічного вишу зрозуміло, що в нас на потік поставлена підготовка Мальвін. Звісно, радує, що не Карабасів Барабасів. Але чи може виш випускати Мері Поппінс? Які риси відрізняють Мері Поппінс як педагога? Спрямування на самореалізацію, задоволення потреби в самоствердженні, рефлексії, у виробленні власної індивідуальної технології навчання [29, с. 121]. Додамо: Мері Поппінс, безумовно, була риторичною особистістю й, безперечно, володіла риторичною нормою. Отже, струмочок ПР спроможний зробити річку педагогічної освіти повноводішою – сучасні Мері Поппінс відчинять двері класів в українських школах.

Список використаних джерел

1. *Аннушкин В. И.* Риторика : экспресс-курс : учеб. пособ. / В. И. Аннушкин ; 3-е изд., стереотип. – М. : Флинта ; Наука, 2011. – 224 с.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова ; изд. 2-е, стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
3. *Волков А. А.* Основы риторики : [учеб. пособ. для вузов] / А. А. Волков. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. *Вяльшина О. Г.* Жанровые формы возражения в профессиональной речевой деятельности учителя-словесника / Вяльшина О. Г. // Материалы XIII Международ. науч.-практ. конф. "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. – С. 112–117.
5. *Голуб И. Б.* Русская риторика и культура речи : [учеб. пособ.] / И. Б. Голуб, В. Д. Неклюдов. – М. : Логос, 2011. – 328 с.
6. *Горобец Л. Н.* Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога / Л. Н. Горобец. – С. 132–144 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_42_132_144.pdf
7. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов / Жеребило Т. В. ; [изд. 5-е, испр. и доп.]. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
8. *Зарецкая Е. Н.* Риторика : теория и практика речевой коммуникации / Е. Н. Зарецкая ; [4-е изд.]. – М. : Дело, 2002. – 480 с.
9. *Колесникова Л. Н.* Риторическая культура современного педагога / Л. Н. Колесникова // 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. – С. 171–176.

10. *Корніяка О. М.* Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Корніяка Ольга Миколаївна ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 43 с.
11. *Курцева З. И.* Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык) / Курцева Зоя Ивановна ; Государ. образоват. учрежд. высш. проф. образования "Московский педагогический государственный университет". – М., 2011. – 46 с.
12. *Леммерман Х.* Учебник риторики : тренировка речи с упражнениями [Электронный ресурс] / Хайнц Леммерман. – [перевод с нем. С. Т. Бугло]. – Режим доступа : http://www.klex.ru/books/contact/lemmerman_uchebnik_ritoriki.rar. – Заголовок с экрана // www.ritorika.igro.ru.
13. *Львов М. Р.* Риторика : культура речи : [учеб. пособ.] / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
14. Материалы XIV Международ. науч. конф. "Риторика и культура речи : наука, образование, практика", 1-3 февраля 2010 г. ; под. ред. Г. Г. Глинина. – Астрахань : Астраханский университет, 2010. – 264 с.
15. *Марузо Ж.* Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо ; пер. с франц. Н. Д. Андреева. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – 439 с.
16. *Матвеева Т. В.* Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562 с.
17. *Мацько Л. І.* Риторика : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – [2-е вид., стер.]. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.
18. *Михальская А. К.* Русский язык: риторика : [учеб. пособ. для общеобразоват. учреждений филол. профиля] / А. К. Михальская. – [6-е изд., стереотип.]. – М. : Дрофа, 2011. – 491с.
19. *Михальская А. К.* Основы риторики : мысль и слово : [учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений] / А. К. Михальская. – М. : Просвещение, 1996. – 415 с.
20. 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.
21. Педагогическая риторика : [учеб.-метод. пособ.] / сост. И. В. Тимонина. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2012. – 174 с.
22. Педагогическая риторика : [учебник] / [Л. В. Ассуирова, Н. Д. Десяева, Т. И. Зиновьева и др.] ; под ред. Н. Д. Десяевой. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
23. Педагогическое речеведение : [словарь-справочник] / [сост. А. А. Князьков] ; [под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской]. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 312 с.
24. *Попова Н. В.* Риторические стратегемы и конструирование реальности / Н. В. Попова, Я. И. Артеменко // Вестник Томского государственного университета : Философия. Социология. Политология. – 2014. – № 2 (26). – С. 49–56.
25. Риторика : учеб. для бакалавров / В. А. Ефремов [и др.] ; под общ. ред. В. Д. Черняк. – М. : Юрайт, 2013. – 430 с.

26. Риторика в системе гуманитарного знания : сб. материалов VII-й Международ. конф. по риторике (29–31 января 2003 г.). – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2003. – 154 с.

27. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособ. для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.

28. Тиригулова Р. Х. Педагогическая риторика : конспект лекций / Р. Х. Тиригулова. – Казань : Каз. федер. ун-т, 2013. – 26 с.

29. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания : [В 2 т.] / Сост. Е. А. Генике, Е. А. Трифонова ; под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Бонфи, 2002. – Т. 1. – 239 с.

30. Хазагеров Г. Метаплазм и вариант / Г. Хазагеров // Седьмые Виноградовские чтения "Русский язык в многоаспектном освещении". – М., 2004 [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.hazager.ru/pragmatica/80-2009-03-12-16-51-43.html

31. Харченко В. К. "Белые пятна" на карте современной лингвистики : [книга рисков] / В. К. Харченко. – М. : Изд-во литературного института им. А. М. Горького, 2008. – 168 с.

2.6. Проблема формування риторичної компетентності студентів-філологів: теоретичний аспект

Одним із важливих напрямів реформування змісту сучасної освіти як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах є впровадження компетентнісного підходу, що передбачає формування комунікативної особистості, здатної образно висловлювати свої думки, володіти словом і використовувати власні знання та вміння для досягнення успіху. Це викликано сучасними вимогами до мовно-літературної освіти в Україні, запитом суспільства на риторичні вміння сучасних спеціалістів, покращенням комунікативного рівня, що в результаті привернуло увагу громадськості до професійної підготовки майбутніх фахівців. Володіння переконливим мовленням має позитивний вплив на особистість і професійно необхідне для вчителів, особливо філологів.

Серед багатьох компетентностей, якими має оволодіти вчитель-словесник, особливого значення набуває риторична компетентність, що дасть змогу йому успішно функціонувати в різних сферах соціально-культурного та суспільно-політичного життя. Тому нині постає необхідність підготовки

компетентних, креативних, інноваційно зорієнтованих фахівців, які здатні швидко адаптуватися в полікультурному й науковому середовищі, знаходити ефективні способи вирішення різноманітних ситуацій, зумовлених їхньою професійною педагогічною діяльністю. Допомогти цьому покликана наука красномовства – риторика, основи якої були закладені ще в студіях античних ораторів Аристотеля, Цицерона, Демосфена, Квінтіліана та інших. Разом із стилістикою, культурою мовлення, лінгвістикою тексту вона здатна розвивати вміння точно й виразно висловлювати власні думки, переконувати в правильності своїх міркувань, учить володіти мистецтвом промовистої комунікації. Особливо це важливо й необхідно майбутньому вчителю-словеснику, який повинен сам володіти ораторським мистецтвом і формувати риторичні вміння у своїх учнів.

Формування риторичної компетентності студентів-філологів є важливою проблемою в удосконаленні їхніх професійних характеристик. Її розробка має вагоме значення для підвищення рівня успішної педагогічної діяльності в майбутньому, що є надзвичайно актуальним на сьогоднішній час. Не оволодівши риторичними знаннями й уміннями, не навчившись вправно володіти словом, не маючи належного рівня риторичної компетентності, неможливо навчати, переконувати інших, висловлювати гарно, доречно власні думки й судження. Риторична компетентність філолога – це основа його професіоналізму. Тому сьогодні виникла необхідність створити таку систему навчання, обов'язковим компонентом якої є мовленнєва культура, володіння основами успішної комунікації.

Метою дослідження є визначення особливостей та обґрунтування вагомості формування риторичної компетентності студентів філологічних спеціальностей; серед завдань – з'ясування змісту понять "риторика", "компетентнісний підхід", "компетентність", "риторична компетентність".

Різнманітні методичні аспекти дослідження риторичних знань, умінь і навичок, формування риторичної компетентності відображені в наукових розвідках Н. Бабич, Н. Безменова, Я. Білоусова, Н. Голуб, Л. Горобець, О. Горошкіної, А. Капської, К. Климової, Г. Клочека, Л. Коваль, О. Кучерук, Л. Кузьміної, Л. Мамчур, Л. Мацько, Л. Міщик,

В. Нищети, М. Пентилюк, Г. Сагач, О. Сальнікової, І. Якобчук та інших. Учені вважають, що риторична компетентність учителя характеризується його здатністю реалізовувати свій риторичний потенціал для успішної діяльності як у професійно-педагогічній сфері, так і в соціально-культурному житті. На їхню думку, беручи до уваги соціальне замовлення на підготовку риторично компетентного вчителя, необхідно спрямовувати зусилля на формування й розвиток різних структурних компонентів риторичної компетентності (мотиваційного, когнітивного, мовленнєво-поведінкового, мовно-естетичного, емоційно-вольового, морально-ціннісного, рефлексійного) у їх органічному взаємозв'язку [7, с. 51].

Розглядаючи проблему формування риторичної компетентності, звернемося до понять "риторика", "компетентнісний підхід", "компетентність", "риторична компетентність".

Літературознавча енциклопедія дає таке визначення риторики: "Риторика – наука красномовства, що вивчає закони оформлення мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Різновидами риторики є політична, церковна, академічна, юридична, наукова, розмовно-побутова, у вигляді бесіди, полеміки, дискусії" [9, с. 327]. В енциклопедії також зазначено, що риторика як синонім ораторського мистецтва розвиває культуру мовлення (виразність, правильність, точність, ясність, стислість, аргументованість), мислення (самостійність, самокритичність, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), поведінки (коректність, тактовність, невимушеність, ввічливість), спілкування (дотримання принципів еристики), виконавської майстерності (правильна дикція, інтонація, доцільна міміка, вправні жести).

Філософський енциклопедичний словник зазначає, що "сьогодні термін "риторика" вживають у різних значеннях: 1) наука красномовства, ораторське мистецтво; 2) навчальний предмет, у якому викладена теорія красномовства, ораторського мистецтва; 3) підручник з цього предмета; 4) позірне, зовнішньо красиве, але позбавлене змісту красномовство; 5) назва молодшого класу в навчальних закладах України XVI – XVIII ст." [17, с. 551].

Г. Сагач вважає, що риторика – це наука й мистецтво переконуючої комунікації, що є фундаментом професіоналізму вчителя, політика, юриста, менеджера та багатьох інших [15, с. 13].

Риторика є важливою наукою для всіх людей, а особливо для майбутніх учителів-філологів. Вагоме місце вона займала ще в системі освіти Античності, середньовічній Європі, де була основою цілого комплексу знань, що отримували молоді люди в навчальних закладах. Найпершою пам'яткою риторичного мистецтва в Україні вчені вважають трактат візантійського автора Георгія Хіровоска "Про образи", який був опублікований в "Ізборнику Святослава 1073 р.", де розглядалися 27 "творчестиихь образовь", тобто риторико-поетичних фігур і тропів, які вживали античні й візантійські письменники для прикрашання мовлення [17, с. 551]. За цим посібником багато ораторів училися переконливо та емоційно розмовляти.

Особливого значення античні філософи (Демосфен, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Квінтіліан), а також вітчизняні оратори (митрополит Іларіон, Володимир Мономах, Іван Вишенський, Григорій Сковорода, Феофан Прокопович та інші) надавали тропам і фігурам. Вони намагалися здивувати слухачів незвичайними словосполученнями, щоб довести своє вміння розвивати певні теми, показати ерудицію. Умілий оратор повинен дібрати й композиційно оформити доречний матеріал, відшукати переконливі фрази для свого висловлення з метою впливу на слухачів.

Сьогодні до риторичної науки все більше зростає інтерес. У середніх школах, ліцеях, гімназіях, вищих навчальних закладах уводиться курс риторики. І це не випадково, адже здавна в українській системі освіти ця наука була однією з основних гуманітарних дисциплін. У всьому світі відомі, наприклад, проповідники й ритори-педагоги Києво-Могилянської академії Інокентій Гізель, Лазар Баранович, Іоанікій Галятовський, Антоній Радивилівський та інші.

Риторична наука необхідна в усіх галузях професійного навчання. Вона вчить говорити правильно, переконливо, виразно, що особливо важливо для студентів – майбутніх учителів словесності, які, окрім досконалого володіння живим впливовим словом, повинні будуть розвивати мовленнєві вміння й навички своїх учнів. Формування риторичної

компетентності в процесі навчання у вищому навчальному закладі є вкрай важливим аспектом підготовки філолога, який повинен досконало володіти рідною мовою й піклуватися про її майбутнє, а також розвивати правильне та переконливе мовлення в школярів. Це зможе зробити той, хто сам володіє словом, уміє переконувати, вести за собою, має високий рівень риторичної компетентності. Не маючи цього, студент не зможе творчо висловлювати свої думки при викладанні мови й літератури, у майбутньому навчати учнів, переконувати їх. Це ще раз доводить, що проблема формування риторичної компетентності студентів-філологів є досить актуальною та своєчасною.

Деякі дослідники, зокрема А. Горобець, виокремлює поняття "педагогічна риторика" як галузь людської культури, що поєднує мистецтво, науку й практику переконливого публічного мовлення; як мистецтво впливу на школяра за допомогою красномовства, адже викладання свого предмета неможливе без пристрасті, натхнення. Це наука, вважає дослідниця, про умови та форми ефективної педагогічної комунікації [3, с. 14]. Об'єктом педагогічної риторики А. Горобець називає процес формування риторичної компетентності вчителя.

Стосовно нашої розвідки вважаємо доречним окреслити також поняття "компетентнісний підхід" та "компетентність". В основі формування риторичної компетентності закладені ідеї компетентнісного підходу І. Зимньої, Н. Калініної, А. Лісовського, О. Овчарук, О. Пометун та інших. Учені під поняттям "компетентнісний підхід" розуміють спрямованість навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей. Він зорієнтований на формування знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти у вищому навчальному закладі.

Ідею компетентнісного підходу А. Лісовський, наприклад, розглядає як історичну закономірність розвитку педагогічної думки, що ввібрала в себе багаторічний досвід пошуків і досягнень методичної теорії та шкільної практики [8, с. 14]. На його думку, компетентнісний підхід до вивчення основ наук, зокрема й до викладання мови і літератури, – це система вимог до знань, умінь, професійної компетентності, яка спрямована на забезпечення високого рівня викладання, що продиктовані всіма вимогами сучасного життя.

Компетентнісний підхід В. Ницета вважає основною ідеєю реформування навчально-виховного процесу в сучасному освітньому середовищі й наголошує, що трансформаційні процеси в освітній галузі пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання. Пріоритетним напрямком модернізації мовної освіти, на думку В. Ницети, є введення в навчальний процес курсу практичної риторики [13, с. 93].

Сьогодні багато вчених намагаються розробляти ефективні моделі та технології формування в майбутніх педагогів різних компетентностей у процесі навчання. Щодо самого поняття компетентності, С. Бондар, наприклад, вважає, що це здатність і готовність до продуктивної діяльності; інтегрована характеристика якостей особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння [1, с. 95].

На думку А. Хуторського, компетентність – це сукупність таких сталих особистих якостей, як знання, уміння, навички, здібності, ціннісно-сміслові орієнтації, зумовлені досвідом діяльності в певній галузі, а також готовність до вирішення ситуативних задач. Індивідуальна компетентність, вважає дослідник, – це не тільки знання фактичної інформації, володіння навичками та вміннями в якійсь конкретній сфері діяльності; вона обов'язково містить досвід, здобутий людиною у різних сферах [18, с. 117]. Таким чином, оволодіти певною компетентністю, за А. Хуторським, означає мати знання і здатність їх використовувати за допомогою певного вміння та досвіду.

В. Шуляр особливу увагу звертає на методичну компетентність учителів-філологів. Проблему розвитку цієї компетентності автор розв'язує шляхом використання моделей дослідження об'єктів пізнання. Він пропонує дві моделі методичної компетентності вчителя. Одна з них структурно представляє компоненти методичної компетентності вчителя-словесника, інша – передбачає механізм управління розвитком методичної компетентності педагога до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку [20, с. 14].

Серед важливих компонентів будь-якої компетентності науковці називають здатність використовувати на практиці здобуті знання для розв'язання різноманітних проблем;

освіченість, що є обізнаністю в певній галузі; взаємозв'язок знань, навичок і вмінь, які розвинені шляхом освіти й практики, допомагають діяти відповідно до ситуації; досвід людини, що сприяє вдалому й успішному виконанню конкретних завдань; цінності, наявність яких робить людину авторитетною в певній галузі; професійні якості, які відображають професіоналізм кожної особистості [4, с. 6].

Л. Горобець у структурі комунікативної компетентності вчителя, окрім мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, культурологічної, виокремлює і риторичну компетентність, що забезпечує риторичну діяльність мовної особистості. Дослідниця вважає, що рівень риторичної компетентності студентів повинен бути показником професійно-методичної підготовка випускників, а головним компонентом навчання мають стати жанрово-стильові й риторичні вміння [3, с. 9].

Більшість учених дотримується думки, що студенту, майбутньому вчителю, з метою реалізації успішної педагогічної діяльності потрібно оволодіти різними компетентностями, серед яких, наприклад, Н. Голуб виокремлює компетентність у професійній сфері (спрямовану на викладацьку діяльність і самовдосконалення), компетентність у комунікативно-соціально-морально-етично-правовій сфері, компетентність в інформаційно-технологічній сфері, комунікативну, інформаційну та регулятивну, когнітивну (професійно-педагогічну ерудицію), психологічну (емоційну культуру й психологічну зіркість), комунікативну (культуру спілкування та педагогічний такт), риторичну (професійну культуру мовлення), професійно-технічну, професійно-інформаційну (моніторингову культуру) [2]. Дослідниця серед багатьох компетентностей виділяє і риторичну. У зв'язку з цим, великого значення для підготовки майбутнього вчителя надає античній риторичній традиції, давньоукраїнському ідеалу мовленнєвої поведінки, кращим риторичним зразкам публічних виступів педагогів і вчених, надбанню сучасних риторичних шкіл.

Як бачимо, науковці трактують поняття "компетентність" як здатність чи спроможність на основі здобутих знань діяти, а щодо формування вмінь і навичок, які стосуються риторичної діяльності, вважають за доцільне використовувати термін "риторична компетентність".

Єдиного тлумачення риторичної компетентності на сьогодні немає. Учені по-різному підходять до визначення цього поняття. О. Симакова, наприклад, трактує риторичну компетентність як володіння якостями, що визначають здатність особистості до ефективної комунікації, ціннісним ставленням до спілкування та досвідом, спрямованим на здійснення продуктивної діяльності. Дослідниця до структури риторичної компетентності відносить комплекс складових, серед яких уміння й навички, що забезпечують процес ефективної комунікації, ініціативність у спілкуванні, тобто вміння бути комунікативним лідером [16].

В. Ницета до риторичної компетентності зараховує сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію) [13, с. 95]. На його думку, "риторична компетентність – це вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями й навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного й оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної й риторичної діяльності" [12, с. 59].

Автор робить висновок, що необхідно оперувати терміном "компетентність" у контексті її формування, тобто сфери буття особистості, характеристики з погляду досвіду, здібностей, спроможностей людини; формуванню риторичної компетентності доцільно надавати загальноосвітньої, особистісної спрямованості. До структури риторичної компетентності дослідник відносить "комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій діяльності (теоретико-практична площина); комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в активну комунікацію) (площина активності); вправність у доборі стратегій і тактик спілкування (організаційно-методологічна площина); вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого прагматичного результату (площина впливовості мовленнєвого акту); навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмінь використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети (процесуально-діяльнісна площина);

цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості (соціокультурна – морально-етична площина) " [13, с. 97].

Л. Горобець трактує риторичну компетентність як вищий рівень комунікативної компетентності; здатність свідомо створювати, вимовляти й рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого чи риторичного жанру відповідно до мети й ситуації публічного мовлення. У структурі риторичної компетентності дослідниця виокремлює такі основні компоненти: "1) свідомий вибір комунікативної мети, стратегій, що реалізуються через комунікативно-риторичні тактики, які визначаються комунікативною ситуацією; його доречно актуалізувати з риторичними вміннями, що співвідносяться з винаходом і розташуванням думки: уміння адекватно вибрати тему; визначити комунікативний намір адресанта / адресата; урахувати тип адресата, особливості публічного спілкування з ним; уміння розташувати факти / матеріал / аргументи відповідно до обраного типу мовлення, прогнозуючи риторичні враження та ін.; 2) адекватний синтез мови як цілого тексту; 3) володіння арсеналом жанрово-стилістичних засобів" [3, с. 15]. Дослідниця визначає риторичну компетентність як багатоаспектне поняття. Опираючись на риторичну компетенцію, педагог ставить перед собою комунікативну мету, зокрема й риторичну, вважає Л. Горобець, і вибирає комунікативну стратегію, яка реалізується через комунікативно-риторичні тактики, за допомогою мовних і риторичних жанрів, що залежать від комунікативної ситуації, риторичних завдань, прийомів (практичних засобів руху до комунікативної мети) і риторичного (комунікативного) досвіду мовця [3, с. 16]. На думку авторки, риторична компетентність включає знання риторики, знання про риторичні можливості мовних засобів і закономірності вживання їх у мовленні; володіння риторичними вміннями; патріотичний світогляд, що формується в сім'ї, а також соціальним, природно-мовним і штучним середовищем; рефлексію тощо.

Досліджуючи означену проблему, науковці зазначають, що риторична компетентність є однією з життєвих компетентностей, яка повинна формуватися в процесі навчання в загальноосвітній школі й у вищому навчальному закладі, особливо при вивченні філологічних дисциплін. На їхню думку, риторична компетентність тісно пов'язана з

риторичною компетенцією, що "відображає життя мови, мовну й мовленнєву культури. Вона є ширшою за риторичні знання, адже поєднує в собі й історію риторики, зв'язок мови і культури, духовний світ особистості, жанрово-стилістичні особливості текстів як продуктів мовленнєвої діяльності, їх функціонування" [20].

Терміни "компетентність" і "компетенція" Л. Горобець, наприклад, вважає нероздільними поняттями, тобто компетенцію трактує як формування предметного обсягу знань, умінь, якими необхідно оволодіти, а компетентність як результат формування цих знань і вмінь, способів їх застосування, які впливають на умови педагогічного спілкування [3, с. 14].

Науковці й педагоги-практики вказують на важливість формування риторичної компетентності, аргументуючи це тим, що існує необхідність переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного спілкування, на що й орієнтує риторика; потреба формувати образ мовця (оратора) із внутрішньою готовністю не тільки спілкуватися, а й відповідати за промовлене висловлювання, пропагувати високу суспільну мораль і бути її зразком; необхідність особистостей вільно будувати діалог у будь-яких ситуаціях мовленнєвого спілкування, використовуючи усталені в суспільстві формули, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі спілкування [10, с. 184].

Л. Мамчур проблему мовно-риторичної компетентності розглядає в контексті педагогічної майстерності вчителя, його національної самосвідомості й виділяє такі її складники, як "лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення, уміння спілкуватися, управляти своїм мисленням і мовленням; володіння технікою висловлювання (постановка голосу, техніка дихання, тембр, наявність відповідних динамічних відтінків)" [10, с. 184].

Дослідниця І. Якобчук розглядає формування риторичної компетентності як технологію з чітко визначеними метою, завданнями, етапами діяльності, методами і прийомами впровадження, серед яких виокремлює й риторику [20].

Як бачимо, на думку багатьох учених, педагогів та інших фахівців, сьогодні виникла гостра потреба у формуванні риторичної культури людини, яка має якісне мовлення,

здатна самотійно мислити, переконувати словом. Як вважає Г. Сагач, метою сучасної інтелігентної людини є осмислення риторичної скарбниці людства й рідного народу щодо власних можливостей, конкретної ситуації спілкування, вироблення свого оригінального стилю, розширення інтелектуально-духовних обріїв у контексті світової культури [15, с. 19].

Л. Мацько вважає, що необхідно засвоїти знання, що є змістом риторики як науки, освоїти систему понять, оволодіти риторичною термінологією; вивчити історію та джерела риторики, педагогічної майстерності, бо всі відомі оратори були майстерними педагогами риторики; ознайомитися з промовами визначних риторів минулого й сучасності з метою використання їхнього досвіду; досконало оволодіти риторичним аналізом тексту різних типів промов, навчитися визначати тему, тези, докази й мовні засоби; використовуючи власні знання й досвід інших промовців, навчитися самому продукувати тексти різних типів промов для будь-яких ситуацій; виробити уважне й критичне ставлення до свого мовлення і суспільної мовної практики [11, с. 4].

На думку М. Пентилюк, при формуванні риторичних умінь і навичок необхідно оволодіти теоретичними основами риторики як науки та практичною риторикою, яка передбачає такі види писемного мовлення, як діловий лист, ведення щоденників, написання доповідей, рефератів, конспектів, публіцистичних статей [14].

Таким чином, студенти-філологи, вивчаючи стилістику, культуру мовлення, лінгвістику тексту тощо у вищому навчальному закладі, повинні розвивати свої риторичні вміння й навички, серед яких найбільш важливими є вміння аналізувати тексти, висловлювати й аргументувати власні думки про зміст і форму вираження; сприймати висловлювання різних стилів і типів мовлення; будувати власні висловлювання монологічного й діалогічного характеру, надаючи виразності мовному оформленню; давати оцінку тексту, його змісту й формі; володіти видами й жанрами красномовства й впливати на аудиторію; виступати із власними повідомленнями, критично оцінювати їх, редагувати.

Основними формами роботи при формуванні риторичних умінь, за М. Пентилюк, можуть бути виразне читання віршів, аналітичне читання текстів різних жанрів,

проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, які розкривають головну ідею тексту, формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних типів (тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо), вправи з техніки мовлення, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення, написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення з актуальних проблем суспільного життя, з проблем культури, навчання тощо. Дослідниця вважає, що "риторизація навчального процесу повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразкам до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту. Тільки таким чином можна забезпечити тренування в застосуванні мови для відтворення думки й передачі її слухачам" [14].

Зважаючи на вищезазначене, підкреслимо, що вагомим фактором формування мовно-риторичної компетентності студентів-філологів є їхній мовленнєвий розвиток, що спрямований на опанування мовленнєвих знань, умінь і навичок, які необхідні для вміння спілкуватися, використовуючи засоби мови, здатність сприймати й відтворювати зміст чужого мовлення, висловлювати власні думки, демонструючи при цьому свій інтелектуальний розвиток.

Підготовка майбутнього вчителя української мови й літератури як риторичної особистості у вищому навчальному закладі повинна здійснюватися одночасно з вивченням усіх філологічних дисциплін, і особливо курсу риторики, який передбачає ознайомлення студентів з основними законами риторики (концептуальним, моделювання аудиторії, тактичним, стратегічним, мовленнєвим, ефективної комунікації, системно-аналітичним), основами ораторського мистецтва, такими як підготовка до промови, тема, види ораторського виступу (лекція, доповідь, промова), композиція промови, засоби уваги слухачів, культура ораторського мовлення. Також студенти повинні оволодіти мовленнєвим етикетом, виразним читанням, риторичною технікою тощо.

Г. Клочек називає "золоті правила", якими мають оволодіти майбутні вчителі-словесники в курсі практичної риторики, серед них виокремлює глибоке знання предмета,

що дає вчителю впевненість у собі, здатність добирати в процесі усномовного спілкування з учнями лише ті думки, аргументи, приклади, які дають можливість повніше передати думку, викликати образні уявлення, асоціації; емпатичні здібності (здатність розуміти внутрішній світ учнів); уміння підпорядковувати кожний свій прийом конкретній, чітко визначеній меті, що робить усномовний текст цілісним і впливовим; відчуття класу (аудиторії), що дає можливість швидко корегувати риторичну діяльність, змінювати сам зміст мовлення, звукову тональність – і таким чином досягати ефективності; образність висловлювання, яка є найуніверсальнішим засобом, на якому ґрунтується усномовна діяльність учителя-словесника; інформаційна свіжість тексту, що забезпечується введенням нової для слухачів інформації [5, с. 17].

На думку О. Кучерук, для того, щоб забезпечити належний рівень риторичної підготовки студентів-філологів потрібно використовувати різні підходи до організації навчання, серед яких *комунікативно-ситуативний, власне риторичний, когнітивно-герменевтичний, системно-синергетичний, частково-пошуковий, дослідницький і креативний* [7, с. 52].

У процесі формування риторичної компетентності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі дослідниця виокремлює основні етапи, серед яких називає підготовчий, комунікативний і контроль-рефлексійний. За розробленою системою О. Кучерук, вивчаючи, наприклад, курс "Практикум з педагогічної риторики", на підготовчому етапі студенти усвідомлюють специфіку дисципліни, опановують теоретичний матеріал, знайомляться із зразками риторичних текстів, проводять їх риторичний аналіз, розширюють свою лінгвокогнітивну картину світу, аналізують поведінку вчителя й учнів на уроці, використовуючи відеофрагменти. На комунікативному етапі передбачається виконання різноманітних комунікативно-ситуативних завдань, участь у комунікативних іграх, тренінгах, виступи з доповідями, презентаціями, проведення дискусій, диспутів тощо. Особливо наголошує дослідниця на важливості підсумкового контроль-рефлексійного етапу в риторичній освіті, який передбачає самоконтроль і самоаналіз набутого рівня педагогічного красномовства, а також контроль і оцінювання

рівня сформованості риторичної компетентності студентів за такими критеріями: "наявність потреби вивчати закони риторики, займатися риторичною діяльністю, потреба в саморозвитку риторичних здібностей; правильність, повнота, точність знань риторичної теорії; духовно-ціннісні орієнтації; уміння розроблювати риторичну модель тексту, текстотворчі вміння, практичне володіння різними жанрами педагогічного мовлення, уміння виконувати риторичний аналіз тексту, робити самостійні висновки, висловлювати своє ставлення, уміння знаходити оригінальні шляхи розв'язання проблемних комунікативних завдань, уміння переконливо впливати на слухачів, доцільно поєднуючи мовно-виражальні й невербальні засоби спілкування, уміння визначати комунікативні цілі й ефективно використовувати різні стратегії й тактики в ситуаціях спілкування; усвідомлення відповідальності за результати власної професійно-риторичної діяльності" [7, с. 53].

У зв'язку з актуальністю означеної проблеми, учені пропонують методичку формування риторичної компетентності студентів. На думку Л. Кузьміної, вона ґрунтується на етапах навчального процесу: *мотиваційно-спонукальному*, де, окрім формування позитивних мотивів і створення цільових установок, студентам пропонуються робочі аркуші, що допомагають усвідомити мету заняття, основні етапи досягнення цієї мети, критерії, умови аналізу та самоаналізу результатів навчання; етапі *актуалізації знань, умінь і навичок*, де студенти повинні набути вмінь орієнтуватися в ситуації спілкування й визначати жанр, необхідний для розв'язання певного комунікативного завдання, визначати композиційні особливості жанру й структурно-змістових елементів, добирати необхідні за змістом мовні засоби та етикетні мовні формули; *комунікативно-формуальному та комунікативно-діяльнісному*, де здійснюється робота з фаховими текстами: лінгвістичний аналіз, стилістичний експеримент тощо; *рефлексійно-оцінювальному*, на якому студенти аналізують і корегують чуже мовлення та оцінюють результати своєї навчальної діяльності [6, с. 83].

Ураховуючи сказане, пропонуємо модель формування риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників у системі професійної освіти (схема 1).

Мета: формування риторичної компетентності студентів-філологів.

Основні цільові напрями:

- **знання:** педагогічної риторики, фахових дисциплін, культурологічні, психолого-педагогічні;
- **уміння:** виразно читати; володіти образним мовленням; аналізувати риторичні тексти; проектувати, створювати, виголошувати промову; вести професійно орієнтований діалог; риторизувати навчально-виховний процес.

Концептуальні ідеї організації навчання:

- **підходи:** особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-ситуативний, когнітивно-герменевтичний, системно-синергетичний, частково-пошуковий, креативний та ін.;
- **принципи:** проблемності, образотворення, текстоцентризму, соціокультурний, діалогізації, риторизації навчання, лінгвокреативний та ін.

Критерії контролю й оцінювання навчальних результатів:

- мотиваційний;
- когнітивно-риторичний;
- риторично-діяльнісний

Зміст професійної освіти

Педагогічна риторика

Фахові дисципліни
філологічного спрямування

Способи навчання (забезпечення мотивації, опанування риторичних знань, формування риторичних умінь):

- усний виклад теорії;
- самостійне опрацювання «бібліотеки риторичних знань»;
- риторичний аналіз;
- виразне читання;
- створення промови;
- сторітелінг;
- риторизація діалогу;
- створення комп'ютерної презентації до виступу;
- кейс-метод;
- укладання словника афоризмів;
- рольова гра;
- риторичний тренінг та ін.

Засоби навчання:

- риторичний текст;
- схема риторичного аналізу;
- пакет комунікативних ситуацій;
- відеозаписи комунікативної поведінки педагогів;
- «бібліотека риторичних знань»

Результат: сформованість риторичної компетентності студентів-філологів

Схема 1. Концептуальна модель риторичної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Мовлення майбутнього вчителя словесності має бути зразком для сприймання й наслідування його учнями, тому саме із студентських років майбутній педагог повинен постійно вдосконалювати власне мовлення, мовно-риторичні вміння як основу своєї риторичної майстерності, дотримуючись інтонації, стилю, норм літературної вимови тощо. Адже мовлення, мовленнєвий розвиток є важливим фактором у формуванні мовно-риторичної компетентності майбутніх учителів-філологів, їхньої риторичної культури, яка проявляється насамперед у вмінні доцільно добирати мовні засоби риторичної майстерності з метою педагогічного впливу, аби більш точно, чітко, виразно й образно передати власні думки, знання, переконання, загальнокультурні й духовно-національні цінності.

Отже, формування риторичної компетентності в процесі навчання на філологічних факультетах є необхідним і важливим складником у підготовці студентів – майбутніх учителів словесності, адже вони, приступивши до викладацької діяльності, повинні будуть донести до своїх учнів мовні й риторичні багатства українського народу, навчити свідомо їх засвоювати й використовувати в щоденному власному мовленні, сформувати вміння вправно володіти словом, виявляти в ньому свою культуру й моральність. Тому таке важливе значення сьогодні надається професійному мовленню майбутнього філолога, що передбачає насамперед високий рівень мовно-риторичної компетентності як основну вимогу до нього як до фахівця, оскільки він повинен формувати високоякісне мовлення учнів загальноосвітньої школи.

Оволодіння риторичною компетентністю дасть змогу студентам аргументовано доводити власну думку, переконувати інших людей, уміло володіти словом, а саме ці вміння є основою успіху в будь-якій галузі діяльності. Упродовж усієї професійно-методичної діяльності відбувається набуття цієї компетентності, але фундамент закладається в студентському віці під час навчання у вищому навчальному закладі. Тому надзвичайно важливою є сьогодні підготовка кваліфікованих фахівців, які мають високий рівень риторичної культури та власну зацікавленість у професійному зростанні. Професіоналізм учителя в цілому залежить від рівня інтелектуального розвитку, освіченості,

культури й компетентності. Тому так важливо розвивати в студентів – майбутніх учителів – естетичні здібності, творчу діяльність, риторичну компетентність. Процес формування риторичної компетентності повинен носити системний характер, передбачати застосування сучасних технологій, якісно нових моделей, спрямованих на розвиток цієї компетентності в майбутніх філологів.

Риторичні знання і вміння, які отримають майбутні вчителі, уміле володіння мовленнєвою ситуацією, комунікативним процесом допоможуть їм у майбутньому впливати на учнівську аудиторію. Це сприятиме продуктивності навчального процесу, посиленню пізнавального інтересу до будь-якої проблеми, а також допоможе адаптуватися молодому вчителю в колективі, бути зразком для учнів у їхній мовленнєвій діяльності. Сучасний учитель, а філолог тим паче, повинен бути елітарною мовною особистістю, високим професіоналом і гарним оратором. Тому й набуває особливої актуальності проблема риторичної компетентності майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. *Бондар С.* Термінологічний аналіз понять "компетенція" і "компетентність" у педагогіці: їх сутність та структура / С. Бондар // Освіта та управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 95-99.
2. *Голуб Н. Б.* Ідеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект / Н. Б. Голуб [Електронний ресурс]. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/1603/1/25.pdf
3. *Горобець Л. Н.* Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе / Л. Н. Горобець / Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 33 с.
4. *Дубасенюк О.* Загальнокультурна компетентність: сутність та підходи / О. Дубасенюк // Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців: збірник наукових праць ; за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 5-9.
5. *Клочек Г.* Риторика: Навчально-методичний комплекс для філологічних факультетів / Г. Клочек // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 15-18.
6. *Кузьміна Л.* Формування риторичної компетентності майбутніх фахівців залізничної галузі / Л. Кузьміна // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 80-85.
7. *Кучерук О. А.* Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти / О. А. Кучерук // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі:

збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С.50-54.

8. *Лісовський А. М.* Формування літературно-естетичної компетентності учнів у процесі вивчення літератури / А. М. Лісовський // *Методичний пошук*. – Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – № 12. – С. 14-23.

9. *Літературознавча енциклопедія* : у 2-х томах / Автор-укладач Ю. І. Ковалів. – К. : Академія, 2007. – Т. 2. – 624 с.

10. *Мамчур Л.* Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника / Л. Мамчур // *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 2. – 366 с.

11. *Мацько Л. І.* Риторика: Навч. посіб. – 2-ге вид., стер. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.

12. *Нищета В.* Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект / В. Нищета // *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)* / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 58-70.

13. *Нищета В.* Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема / В. Нищета // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки): [частина II]*. Листопад, 2010. – № 22 (209). – С. 93–98.

14. *Пентиліук М.* Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів / М. Пентиліук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ekhsuir.kspu.edu

15. *Сагач Г. М.* Риторика / Г. М.Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 567 с.

16. *Симакова Е. С.* Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки / Е. С. Симакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>

17. *Філософський енциклопедичний словник* / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

18. *Хуторской А. В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // *Межвузовский сб. науч. тр. "Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода"* / [под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

19. *Шуляр В.* Управління розвитком методичної компетентності вчителя-словесника (конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку літератури) / В. Шуляр // *Українська література в загальноосвітній школі*. – 2015. – № 2. – С. 13-17.

20. *Якобчук І.* Формування риторичної компетентності учнів у контексті мовно-літературної освіти / І. Якобчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view...

РОЗДІЛ ІІІ. ПЕДАГОГІЧНА РИТОРИКА В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

3.1. Риторичний потенціал учителя в шкільній практиці мовно-літературної освіти

3.1.1. Риторика вчителя в досягненні пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання української мови

Риторична освіта вчителя як один із найважливіших напрямів лінгводидактики враховує когнітивно-комунікативні й морально-патріотичні характеристики національномовної особистості, елітарного носія рідної мови. Сучасне трактування риторики вчителя як теорії та майстерності ефективного впливового професійного мовлення спирається на основи класичної риторики – науки про способи переконання за допомогою слова, що базуються на майстерно поданій чіткій системі логічних доказів, мистецтві користуватися аргументованими логічними висновками, на теорії художнього мовлення. У такому ракурсі розглядається риторика вчителя в працях С. Абрамовича, Н. Бабич, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Кучерук, А. Мацько, О. Мацько, Е. Палихати, М. Пентилюк, М. Чикарькової та інших сучасних українських науковців.

Риторика вчителя – ефективний засіб у створенні гармонійного навчально-комунікативного середовища. Оскільки предметом педагогічної риторики є закономірності мовленнєвої поведінки вчителя в різних ситуаціях спілкування, сферах практичної діяльності з метою створення ефективного висловлювання, виникає необхідність розглянути роль риторичних можливостей педагога, зокрема риторики вчителя української мови, у досягненні пізнавальних, розвивальних та виховних цілей навчання. В основі риторично-педагогічної діяльності вчителя-словесника лежать уміння ефективно навчати поняттям (доцільно й переконливо розповідати, пояснювати), уміння майстерно ставити запитання до учнів і спонукати їх до діалогу, уміння

цікаво й ефективно почати й закінчити урок, щоб він залишив певний слід у пам'яті, думках і почуттях школярів.

Важливою умовою ефективної методичної системи навчання мови за допомогою риторики вчителя є володіння знаннями про психологічні засади мовної освіти, виявлення закономірностей, які необхідно враховувати вчителю в процесі формування та відтворення зв'язних висловлювань. На нашу думку, неможливо розкрити роль риторичних можливостей учителя, не з'ясувавши психологічного підґрунтя їх.

Відомо, що мовлення – один із найскладніших психічних процесів, а мова – знаряддя мислення людини й засіб її самовираження. Психолог Б. Баєв, аналізуючи психологію породження мови та мовлення, говорив про те, що мовна діяльність є одночасно й мисленневою, а підкреслюючи особливе значення мовлення в навчальному процесі, наголошував на нерозривному зв'язку мовлення й мислення [1, с. 72]. Саме на цьому зв'язку будується визначення мети уроку.

Досліджуючи психологічний аспект усного та писемного мовлення учнів, І. Синиця вважав закони мовлення й мислення не тотожними, а такими, що "утворюють нову якісну цілісність, первісною, неподільною одиницею якої є значення слова, що однаково (але не завжди однаковою мірою) стосується і мислення, і мовлення" [13, с. 12]. Ці важливі психологічні закони активно впливають на формування мовленнєвої особистості, що перебувало в центрі уваги багатьох наукових досліджень у галузі психолінгвістики (праці Т. Ахутіної, Л. Виготського, С. Кацнельсона, О. О. Леонтьєва, О. Лурії та багатьох інших учених). Сформувати мовленнєву особистість учня – основна мета діяльності вчителя-словесника, що має відобразитися ще в меті уроку.

За уявленнями сучасних представників ідеографічної лінгвістики, мовлення починається з виникнення деяких загальних фундаментальних смислів або з їхньої активізації, що знаходяться в центрі когнітивної діяльності щоденної свідомості. Тому в лінгвістиці розрізняють три моделі виникнення мовлення:

1) схоластичну модель, в основі якої лежить гіпотеза про те, що поєднання слів у висловлюванні виникає в результаті

добору елементів з необхідним смислом з наявних у людини одиниць лексики;

2) модель породження висловлювання на базі наявних складових частин, що передбачає побудову речення не з поступово з'єднаних слів, а як ієрархічну систему, розвинену у внутрішньому мовленні від елементарної до складнішої;

3) трансформативну модель, засновану на ідеї перетворення вихідних речень з однією структурою в речення з іншою структурою.

В усіх трьох моделях зроблено спробу описати процес породження мовлення методами, що припускають алгоритмізацію цього процесу з метою його наступного використання в системах автоматичного аналізу й синтезу мовлення. Відповідно до сказаного фундаментальними смислами риторики вчителя під час реалізації мети уроку можемо вважати задуми щодо ефективного досягнення її.

Узагальнюючи відомі гіпотези, І. Зимня визначає такі складові частини породження мовлення: мотив, думка, внутрішнє програмування, лексичне розроблення й граматичне конструювання (добір необхідних лексичних одиниць, синтаксичних конструкцій і морфологічних засобів), так звані поверхові синтаксичні структури й форми словозміни, зовнішнє мовлення. Усі вони важливі для реалізації пізнавальної, виховної, розвивальної мети уроку. Згідно з теорією І. Зимньої, основна одиниця створюваного тексту (висловлювання) формується на основі переходу від глибинних лексико-синтаксичних структур через граматичне конструювання, вибір, конструювання слів і морфологічне оформлення речень до поверхових і артикулятивних структур (зовнішнє мовлення) [6]. Схематично можемо зобразити це так:

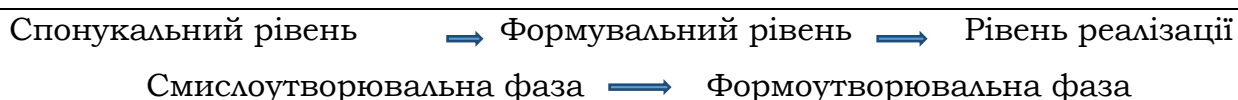


Схема 1. Механізм створення висловлювання.

Перетворення задуму висловлювання в текст (на етапі реалізації задуму) починається з активізації вербальних структур. Як указує Т. Ладиженська, залучення до цього

процесу синтаксичних механізмів приводить до формування предикативних рішень, що з'єднують "запропоноване" (тема) з "новим" (рема) [7]. На основі існуючих у вербальному просторі зв'язків розвиток активізувальних процесів зумовлює подальше перетворення вихідної предикативної структури "тема – рема" у зв'язний текст. Для вчителя важливо розуміти механізм створення висловлювання, щоб спроектувати наперед поставлені мовленнєві завдання.

Основною одиницею мовлення є текст у розумінні будь-якого закінченого зв'язного, незалежного та граматично правильного усного чи письмового висловлювання [4, с. 111-138]. До критеріїв, яким має відповідати висловлювання вчителя як текст, відносимо: зміст і композицію його, завершеність думки, чіткість викладу, дотримання в побудові принципів наступності й перспективності тощо. Крім цього, важливу роль відіграє вміння вчителя подати текст, показати свою майстерність оратора.

Риторика вчителя ґрунтується на використанні мови з метою мовленнєвого впливу на пізнавальний досвід, розвиток і виховання учнів. Завдяки лінгвокреативному потенціалу педагог у процесі риторичного пояснення, розповіді створює знання. Гра слів у мовленні вчителя-ритора дає змогу викласти матеріал образно, увиразнити значення навчальних понять, подати їх у доступній для сприйняття учнями формі, змінити смисл повідомлення відповідно до навчально-виховної мети й наміру педагога. Досягнення *пізнавальних цілей* уроку можливе, якщо учні реагують на живе красномовне слово вчителя розумінням сказаного.

Значення риторики вчителя в розвитку учнів є безсумнівним. Свого часу Л. Виготський звернув увагу на те, що свідомість розвивається в результаті діяльності, у процесі чого формується мислення та мовлення [3], а також відбувається реалізація *розвивальної* мети уроку. Тому риторика вчителя має бути не суцільним монологом, а базуватися на мовленнєвій взаємодії з учнями. Ідею Л. Виготського розвинув О. О. Леонтьєв з урахуванням того, що мова є засобом спілкування та відображення життя у свідомості людини. Спілкування є особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності. На думку О. О. Леонтьєва, поняття діяльності необхідно пов'язати з поняттям мотиву, оскільки діяльності без мотиву не буває [8, с. 155]. Особи, які беруть участь у діяльності (спілкуванні),

впливають так чи так на думки, прагнення, стан і почуття інших людей. Мовець ставить перед собою певні завдання й намагається їх виконати. Основними з таких завдань у спілкуванні вважають повідомлення та вплив на адресата, що важливо для реалізації *виховної* мети уроку за допомогою педагогічної риторики. Від завдань впливового спілкування вчителя з учнями на уроці залежить вибір риторичних засобів, жанр і стиль педагогічного красномовства. Б. Баєв говорив про те, що мова обслуговує не лише міжлюдське спілкування, а також виконує інформативну навчальну функцію [1, с. 71]. Як відомо, з допомогою мовлення здійснюється процес спілкування між людьми та проходить передавання інформації, відбувається реалізація риторичних можливостей особистості. Завдяки риторичній вправності вчитель може подати матеріал більш виразно та яскраво, повернути до нього потрібну увагу учнів і спонукати їх до роздумів та спілкування.

Спілкування розв'язує комплекс завдань щодо формування й розвитку мовленнєвих та риторичних умінь. Як зазначав О. О. Леонтьєв, щоб повноцінно спілкуватися, людина має володіти низкою вмінь: уміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, уміти правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст акту спілкування, знайти адекватні засоби для передавання цього змісту, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо буде порушена хоч одна ланка акту спілкування, мовцеві не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування, і воно буде неефективним [8, с. 33]. Соціальна потреба в цих уміннях зумовлює важливість і необхідність пізнавальних, розвивальних і виховних цілей уроку, а вибір змісту акту спілкування вчителя з учнями та відповідних мовленнєво-риторичних засобів для здійснення впливу на слухача визначається запроєктованою метою уроку. Завдяки власній риториці вчитель виводить навчальне спілкування на новий якісний рівень. Риторика вчителя, особливо у формі діалогу, формує позитивне навчальне середовище, яке має розвивальний потенціал, у якому учень набуває пізнавального й комунікативного досвіду. У такому середовищі учень оволодіває здатністю логічно, послідовно, виразно, образно, аргументовано викладати власні думки й відстоювати їх.

Педагогічне спілкування проходить поетапно. На підготовчому етапі відбувається моделювання особистістю

майбутнього спілкування з одним чи декількома мовцями на основі знань про їхні особливості, створення уявної ситуації майбутньої взаємодії вчителя з адресатом спілкування (учнями), орієнтування в умовах спілкування. Етап керування спілкуванням передбачає вміння з боку вчителя підтримувати ініціативу учня, організовувати діяльність спілкування, коректувати свій задум. Аналіз результатів спілкування визначає співвідношення мети, засобу і результатів виконання завдання. Саме під час професійного спілкування на уроці виявляються риторичні можливості вчителя, здатність доцільного ефективного, переконливого мовлення, а також стає зрозумілим, чи вдалося педагогові досягти мети заняття.

Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, необхідно ввести учня в мовленнєву ситуацію й навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти співрозмовника, умови перебігу мовлення й завдання спілкування. Ця проблема може бути розв'язана з урахуванням екстралінгвальних чинників, що зумовляють стиль педагогічного мовлення: сфера спілкування (офіційна чи ні), умови спілкування (персональна чи масова комунікація), функції педагогічного мовлення (повідомлення, обмін думками, вплив на адресата). Усі ці чинники визначають мовленнєву ситуацію, в якій виявляються риторичні можливості вчителя й учнів.

Ураховуючи специфіку мовлення як особливого виду діяльності, учені-методисти (основоположник Т. Ладиженська) на основі положень психології та психолінгвістики розробили лінгводидактичну теорію мовленнєвої діяльності, у якій враховано модель породження висловлювання, що передбачає дотримання таких необхідних умов для створення досконалого висловлювання:

1) педагогічне мовлення буде успішним за умови спрямування його на досягнення навчально-комунікативної мети, якщо ця мета добре осмислена суб'єктом діяльності, автором усного чи писемного висловлювання (особливості мети уроку визначаються наперед учителем);

2) мовлення є способом спілкування та пізнання, без них мовлення не має цінності, тому мета мовленнєвої взаємодії на уроці визначається метою навчального спілкування та пізнання, тобто попередньо визначеною вчителем метою уроку (пізнавальною, розвивальною, виховною);

3) мовленнєва взаємодія на уроці підпорядковується його меті, успіх педагогічного мовлення залежить від того, наскільки мовець ураховує особливості свого адресата;

4) мета спілкування на уроці та адресат мовлення є найважливішими умовами, що визначають характер мовленнєвої діяльності й мовленнєвого продукту в конкретній навчально-комунікативній ситуації;

5) спілкування вчителя з учнями відбудеться, якщо врахувати й осмислити тему та основну думку висловлювання, місце спілкування, обсяг висловлювання, що залежить від часу, відведеного для усного мовлення чи написання під час уроку.

Виходимо із запропонованої О. О. Леонтьєвим чотирьохетапної моделі висловлювання (адаптовано до риторичної діяльності педагога):

- перша фаза (орієнтування в ситуації спілкування) передбачає вміння вчителя осмислювати та добре уявляти мовленнєву ситуацію, тобто формувати задум майбутнього висловлювання з урахуванням концептуального закону риторики;

- друга фаза (планування змісту висловлювання) потребує вміння відповідно до задуму добирати матеріал для мовлення, використовуючи різні джерела інформації (власний досвід, повідомлення інших людей, інтернет-матеріали, телепередачі, наукові, навчально-методичні та публіцистичні матеріали, художню літературу, аналіз творів мистецтва та ін.), систематизувати матеріал та будувати план майбутнього висловлювання з урахуванням мовленнєвого задуму, завдань і надзавдань педагогічного мовлення та стратегічного закону риторики;

- третя фаза (реалізація задуму в зовнішньому мовленні, з огляду на тактичний закон риторики, закон ефективного мовлення та ін.) передбачає вміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, вміння доцільно вибирати мовні засоби з урахуванням усіх компонентів навчально-мовленнєвої ситуації, вміння викладати задуманий текст етично, логічно, послідовно, рівномірно, виразно, з відповідним темпом, тоном та іншими особливостями усного мовлення, вміння впливати на слухача, переконувати його;

- четверта фаза (контроль за результатами мовленнєвої діяльності) охоплює вміння бачити реакцію слухача на почуте під час усного мовлення, зіставляти висловлювання із задумом та за необхідності коректувати своє мовлення, вміння вдосконалювати продукт мовленнєвої діяльності з урахуванням задуму висловлювання.

Головна мета створення тексту навчальної промови вчителем – вплинути на учнів живомовним словом та досягти пізнавальних, розвивальних і виховних цілей уроку. Важливу роль у цьому виконує, з одного боку, риторична підготовка вчителя, а з іншого – здатність учнів сприймати-розуміти мовлення вчителя, їхня розумова, емоційна, комунікативна, навчально-предметна готовність брати активну участь у проведенні уроку. Комунікативними формами навчального спілкування на уроці є учнівські доповіді, повідомлення, лекції, консультації, семінари, звіти, бесіди, реферати, контрольні роботи, що дають уявлення про рівень володіння учнями навчальним матеріалом, рівень риторичних можливостей учнів, їхню ораторську майстерність.

Риторика вчителя активізує комунікативно-пізнавальну діяльність учнів, що охоплює низку психічних процесів (спостереження, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мовлення та ін.), комунікативні вміння, вміння планувати свою навчальну роботу, здійснювати самоконтроль, уміло використовувати розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, диференціація та ін.). Сказане можемо зобразити у вигляді схеми (див. схема 2).

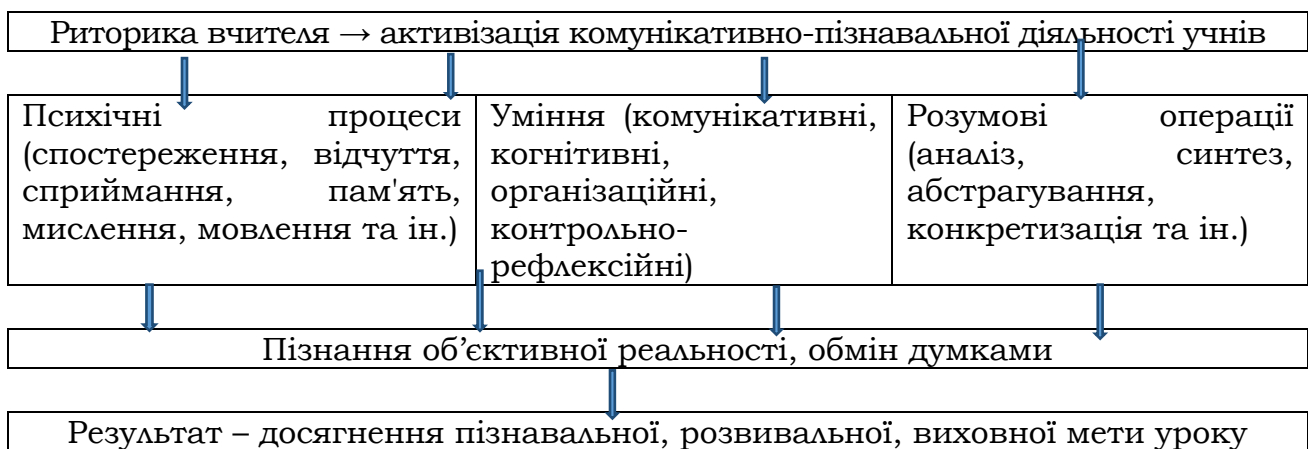


Схема 2. Вплив риторики вчителя на досягнення мети уроку.

Закономірно, що реалізація кількааспектної мети уроку можлива лише за умови активізації комунікативно-пізнавальної діяльності учнів, значною мірою цьому сприятимуть розвинені риторичні можливості вчителя. Вони розкриваються в змісті й процесі професійно-педагогічного мовлення (у повідомленні, поясненні, діалозі з учнями). Зміст і форма такого мовлення виконує низку функцій, які співвідносяться з цілями навчання, кожна з таких функцій реалізує один чи кілька аспектів мети уроку. Зміст у зв'язку з формою педагогічного мовлення, побудований відповідно до триєдиної мети уроку, визначає пізнавальний, виховний та розвивальний потенціал уроку (див. схему 3).



Схема 3. Вплив змісту педагогічного мовлення на досягнення кількааспектної мети уроку.

Потрібно зазначити, що зміст педагогічного мовлення може виконувати більше функцій, зокрема ідентифікаційну, етичну, експресивну, сугестивну та інші, що зумовлюють пізнавальний, розвивальний, виховний потенціал уроку.

Пізнавальний (освітній) аспект мети навчання заохочує учня до засвоєння, закріплення чи повторення нового матеріалу, розуміння основних понять, термінів, прикладів. Важливо, щоб риторика вчителя сприяла такому заохоченню. Необхідною умовою є вільне володіння вчителем навчальним матеріалом, уміння зорієнтуватися в ситуації спілкування на уроці та вибрати необхідні мовленнєві засоби для розкриття теми уроку, навести яскраві приклади, переконливі докази, аби вплинути на інтелект та емоційно-почуттєву сферу школярів. Своєю чергою, риторично-педагогічна діяльність

учителя формує в учнів уміння красномовно розповідати, зрозуміло пояснювати, здобувати самотійно нові знання, конкретизувати набуті знання, ставити запитання по суті, зокрема й проблемні, зосереджувати увагу та мислення на виконанні завдань.

Реалізація *розвивального* аспекту мети уроку визначається загальним розвитком учня, результати її проявляються значно повільніше, ніж під час досягнення пізнавальних та виховних цілей навчання. Розвивальні можливості уроку рідної мови повинні сприяти збагаченню словникового запасу учня, посиленню комунікативних можливостей мовлення, його експресивності та виразності, розвитку зв'язного мовлення, риторичних здібностей учня, емоційного ставлення до висловлення. Розвивальні можливості педагогічної риторики на уроках мови забезпечують комунікативний, лінгвокреативний, інтелектуально-емоційний розвиток школярів.

Виховний аспект мети уроку може бути реалізований засобами педагогічної риторики, якщо вони спрямовуватимуться на досягнення духовно-естетичних, морально-патріотичних цілей. Завдяки цим засобам учитель пропагує та утверджує високі морально-етичні цінності, активізує мовно-естетичний досвід школярів і цим якісно впливає на морально-етичне й мовно-естетичне виховання.

У риторично-педагогічному процесі вчитель здійснює мовленнєву діяльність. Особлива роль відводиться говорінню, учитель має розуміти специфічні ознаки цього виду мовленнєвої діяльності, серед них такі: *мотивація, активність, цілеспрямованість, зв'язок з дійсністю, зв'язок з мисленням, індивідуальний стиль, ситуативність, евристичність, самотійність, темп* та інші ознаки.

Основу комунікативної мотивації вчителя становлять два види потреб: 1) власне потреба в спілкуванні, властива людині як соціальній істоті, 2) потреба в здійсненні конкретної мовленнєвої дії, потреба "втрутитися" в мовленнєву ситуацію. Перший вид – це загальна комунікативна мотивація, рівень якої не залежить від організації навчального процесу, але є тлом для другого виду – ситуативної мотивації, рівень якої залежить від того, наскільки вчитель у змозі організувати конкретну навчально-мовленнєву ситуацію. Активність у процесі

мовлення виявляє ставлення мовця до навколишнього світу. Це ставлення формується навіть тоді, коли людина мовчить і слухає співрозмовника, відбувається аудіювання, розуміння мовлення (також працює рецепція як активний процес). Мисленнево-мовленнєва активність можлива тоді, коли предмет спілкування викликає емоційне ставлення в особистості. Активність учителя як майстра красномовства зумовлює ініціативну мовленнєву поведінку співрозмовника, що важливо для досягнення мети навчального спілкування.

Цілеспрямованість педагогічного мовлення викликається його професійно-комунікативними завданнями й водночас орієнтується на розв'язання їх. Доцільне мовлення вчителя базується на прагматичному впливі говоріння і здійснюється завдяки його стратегії й тактикам. *Стратегією* вважаємо реалізацію загальної мети управління навчально-виховним процесом, а *тактикою* – реалізацію завдань спілкування. Виходимо з того, що під стратегією розуміють мистецтво керівництва діяльністю, що має визначати головний напрям дій і вчинків, а під тактикою – сукупність засобів та прийомів для досягнення поставленої мети, лінію поведінки [14; с. 678, 689]. Стратегія навчання мовлення учнів розглядається як комбінація інтелектуальних прийомів та зусиль, що застосовуються школярами для розуміння, запам'ятовування та використання знань про систему мову та для формування мовленнєвих умінь та навичок. Тактика у навчанні учнівського мовлення розглядається як система методичних прийомів, що зумовлюють оптимальний шлях оволодіння учнями мовленнєвою діяльністю як способом спілкування на основі врахування конкретних навчальних факторів. Стратегія мовлення вчителя на уроці української мови полягає в мистецтві переконувати, впливати на учнів, або, як зазначають Л. Мацько і О. Мацько, у визначенні цільової настанови, виділенні основних питань предмета мовлення і формулюванні тез, а тактика мовлення стосується аргументації – наведення аргументів, обґрунтування будь-якого положення, судження. Вона сприяє активізації мислення та емоційно-вольовій діяльності оратора й аудиторії [9, с. 98]. Тактика мовлення словесника передбачає добір засобів та прийомів для досягнення комунікативної мети. Виникає низка другорядних завдань спілкування (навчитися аргументувати свою думку, орієнтуватися на аудиторію учнів,

усебічна компетентність аргументатора, ораторська підготовка та ін.), що зумовляють тактику мовлення вчителя. Ці завдання вважаємо другорядними щодо здійснення безпосереднього впливу на учнів.

Якщо говоріння педагога в процесі навчання не передбачає мети впливу на слухача, то воно не сприймається як засіб спілкування. Цілеспрямованість зобов'язує говорити в умовах наявності комунікативних завдань, в умовах доцільного впливу вчителя на учнів як своїх мовленнєвих партнерів. Зв'язок з дійсністю є необхідною умовою говоріння. Це стосується змістового аспекту мовлення та стимулювання мовленнєвої взаємодії. Потреба висловитися з'являється як результат попередніх подій, до яких причетні співрозмовники, або як передумова майбутніх подій. Потреба вчителя переконати когось не виникне, якщо необхідні реальні умови, дійсні стосунки не виникнуть, не будуть включені в контекст діяльності.

Зв'язок говоріння з мисленням відбувається закономірно й постійно, адже перед людиною виникають різні мисленнєві завдання. Мисленнєва діяльність підпорядкована виконанню мовленнєвого вчинку. Індивідуальний стиль усного мовлення вчителя характеризується сукупністю персональних мовленнєвих дій, які він застосовує для досягнення завдань і надзавдань навчально-мовленнєвої поведінки. Ситуативність навчального мовлення виявляється у відповідності мовленнєвих одиниць основним компонентам конкретної ситуації педагогічного спілкування. Евристичність живомовної діяльності вчителя в навчальних ситуаціях зумовлена непередбачуваністю мовленнєвих дій учнів. Ситуації педагогічного спілкування постійно змінюються, а вчитель як мовець має бути готовим до постійно мінливих навчально-комунікативних умов. У процесі риторики вчителя враховуються такі вияви евристичного потенціалу: 1) евристичність мовленнєвих завдань; 2) евристичність предмета спілкування; 3) евристичність змісту спілкування; 4) евристичність мовленнєвих засобів.

Самостійність мовлення полягає в тому, що воно проходить без запозичення думок з різних джерел, без опори на попередні записи чи ілюстративні зображення. Власні риторичні здібності кожного вчителя є його індивідуальною ознакою. Темп мовлення вчителя визначається не лише психічними особистісними властивостями, а й

синтагматичністю мовлення (розчленування висловлення на синтагми – мовленнєві відрізки, що мають свій смисл і логічний наголос). З погляду риторично-педагогічної діяльності необхідний темп зберігається в межах окремих синтагм, а в паузах між ними вчитель продумує подальший хід висловлювання, аби воно було впливовим і переконливим.

Досягнення пізнавальної, розвивальної, виховної мети уроку можливе, поза іншим, якщо вчитель досконало володіє механізмом впливового мовлення та доцільно застосовує свої риторичні здібності. З огляду на це, мовлення та риторика вчителя є важливим складником його педагогічної майстерності. Риторичні здібності вчителя мають забезпечити в процесі навчання: 1) продуктивне спілкування, мовленнєву взаємодію педагога з учнями; 2) позитивний вплив красномовного слова вчителя на свідомість, думки, почуття учнів з метою формування їхніх переконань і мотивів навчальної діяльності; 3) ефективне сприймання, усвідомлення й закріплення знань.

У риторичній поведінці вчителя важливе не лише мовлення, а й доцільне застосування немовленнєвих засобів. Щоб висловлювання вчителя стимулювало мислення учнів, мало розвивальний вплив на них, а спілкування було довірливим, бажаним, приємним, риторика педагога має бути щирою, без відтінків фальші, інакше замість педагогічного впливу виникне емоційне напруження між учнями і вчителем, яке зруйнує місток, що з'єднує цілі навчання і результати.

В умовах риторично-педагогічної діяльності важливу роль також виконує емоційно-психологічна атмосфера навчального спілкування, яку формують тон і манера взаємодії з учнями, характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення. Вчитель, який вправно володіє засобами педагогічної риторики, змінює характер навчання учнів, цей характер набуває ознак продуктивного, лінгвокреативного.

Риторичний потенціал учителя розкривається під час монологічного мовлення (розповідь, лекція, коментар, пояснення нового матеріалу, мотивація оцінювання тощо), а також у діалогічному мовленні (бесіда з учнями та іншими вчителями на уроці). Завдяки діалогу посилюється впливовість педагогічної риторики на аудиторію школярів. У деяких навчальних ситуаціях (обмін думками, оцінюванням, привітанням між учнями та вчителем, спільне обговорення

певних навчальних проблем, учинків, норм поведінки на уроці й у позаурочний час) може бути переплетення усної та писемної форм педагогічного красномовства. З метою ефективного досягнення освітніх цілей риторика вчителя має відповідати низці вимог, серед них: дотримання акцентологічних, орфоепічних, граматичних та інших норм мовлення, доцільність, логічність висловлювання, точність його та виразність (емоційність, образність, яскравість) тощо. Відповідність риторики вчителя цим вимогам позитивно впливає на досягнення цілей навчання учнів як мовних особистостей.

У ході проведення уроку української мови вчитель використовує різні комунікативні (як підготовчі до риторичних) та риторичні прийоми як способи навчальної діяльності. Риторика вчителя-словесника потребує особливих мовленнєвих технік, у цих техніках важливими, зокрема, є такі прийоми: *метафоризація мовлення, сторітелінг, поєднання мовленнєвої риторики з комп'ютерною презентацією теми* тощо. Ці техніки є умовою результативності педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання мови. **Метафоризація** мовлення передбачає перенесення назви з одного поняття на інше на основі подібності ознак їх. Метафорично виражений початок (кінець) уроку, з використанням образних текстів лінгводидактичного спрямування, наприклад Д. Білоуса, підвищує й утримує навчальну мотивацію учнів, полегшує сприймання тематичного матеріалу, пробуджує думку і слово юної мовної особистості. Метафоричність мислення, як відомо, активізує емоційну пам'ять і сам процес пізнання. Як приклад, можемо навести використання гри "У Всесвіт мови" (автор О. Канарська). В її основі лежить "космічна подорож". Спеціально для роботи створено атлас – збірник головних об'єктів Всесвіту. Центр Всесвіту – планета Лексикологія, експедиція на яку знайомить з ключовою одиницею мови – словом (і фразеологізмом). Крім Лексикології, існують планета Словотвору й подвійна планета ФоГра (фонетика і графіка). Існують також Морфологічна і Синтаксична галактики, а також Чумацький Шлях Стилiстики, який веде до вдосконалення усного й писемного мовлення. Дві Туманності – Орфографічна й Пунктуаційна – придумані для того, щоб

учні не забували про грамотність. Інтонаційні хмари дозволяють працювати над звуковим аспектом мовлення. Останній об'єкт – штучна міжпланетна станція "Логос-текстум". Велику роль в організації такої роботи на уроці відіграє наочність (опорні схеми та навчальні малюнки), що допомагає керувати пізнавально-мовленнєвою діяльністю учня, впливає на емоції, фіксує увагу на загальних і окремих питаннях теми. Навчальні малюнки та схеми можуть перетворюватися в маршрути здійснених екскурсій. Такий підхід забезпечує системне засвоєння матеріалу (учні бачать його обсяг, усвідомлюють елементи, функції тощо). Він дозволяє активізувати думку, пам'ять, емоції, уяву, викликати інтерес до вивчення мови. Малюнки-опори розроблені таким чином, що мовна система постає перед учнем як цілісна структура, яку він вивчає з погляду побудови та як засіб впливового спілкування.

Сторітелінг – це одночасно наука й мистецтво розповіді різних міфів, казок, билин та переказів. Розповіді можуть бути про придуманих та реальних героїв. Психологи називають такі історії метафорами, оскільки основою їхнього створення стають аналогії та співвідношення, що формуються за формулою "X відноситься до Y, як A відноситься до B". У подібних розповідях використовують вплив зрозумілого та простого натяку. Головний принцип сторітелінгу полягає в тому, що слухачу потрібно зрозуміти суть розповіді, для цього необхідно активізувати праву півкулю. Саме ця частина головного мозку обробляє інформацію, виражену в образах чи символах. Результат прослуховування подібних історій такий: людська підсвідомість отримує певний досвід, про який говорилося в притчі. Отже, сторітелінг – це прекрасний інструмент для роботи з підсвідомістю. Учитель створює, наприклад, історії про богатирів (Лексиколог, Морфолог, Синтаксист), які мають свої особливості та проживають цікаві пригоди, протягом яких відбувається знайомство з новими мовними поняттями та збільшується мовленнєвий запас учня. У такому разі красномовство вчителя-мовника має можливість розкритися до широких меж. А. Сіммонс [12] називає такі види сторітелінгу:

- 1) історії, побудовані за типом "Хто я";
- 2) історії, що пояснюють ("Навіщо я тут");
- 3) історії про "побачене";

- 4) повчальні історії;
- 5) історії, що демонструють "Цінності в дії";
- 6) історії, побудовані за типом "Я знаю, про що ви думаєте".

Ці та інші види історій допомагають залучити фантазію для того, щоб створити історії, красномовні образи, які сприятимуть створенню яскравих асоціацій для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Особливістю риторики сучасного вчителя є використання під час мовленнєвої взаємодії **комп'ютерної презентації**. Варто зазначити, що сам лише показ слайдів без добірного слова вчителя має менший вплив на досягнення цілей, ніж поєднання його з красномовним поясненням, коментарем учителя. У таких ситуаціях живомовне слово вчителя і комп'ютерна презентація взаємодоповнюють, що в сукупності полегшує процес навчання й підвищує рівень результативності навчально-виховного процесу.

Отже, для реалізації триєдиної мети уроку вчитель послуговується всіма видами мовленнєвої діяльності, особлива роль у цій справі відводиться говорінню, якому властиві мотивація, активність, цілеспрямованість, зв'язок з дійсністю, зв'язок з мисленням, індивідуальний стиль усного мовлення, ситуативність, евристичність, самостійність, темп та інші ознаки. Аналіз теорії і шкільної практики українськомовної освіти переконує, що якість навчально-виховного результату буде вищою, якщо педагогічний дискурс будувати за законами риторики на основі її базових категорій – логосу, етосу, пафосу. Риторичні здібності вчителя української мови, за умови доцільного й умілого застосування в освітньому процесі, впливають на продуктивне українськомовне спілкування, взаємодію педагога з учнями, забезпечують повноцінне сприймання, усвідомлення, закріплення знань, розвивають інтелектуально-емоційну сферу школярів, сприяють досягненню виховних завдань. Риторика вчителя формує позитивну емоційно-психологічну атмосферу навчального спілкування, в основі якої доброзичливий тон і тактовна манера спілкування з учнями, відповідний навчально-комунікативному задуму характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення. Риторичні можливості вчителя розкриваються під час монологічного та діалогічного мовлення. У зв'язку з цим висувуються підвищені вимоги до

мовлення вчителя, зокрема дотримання акцентологічних, орфоепічних, граматичних та інших норм мовлення, його логічність, виразність, емоційність, образність, яскравість, чистота, предметна й поняттєва точність, багатство й ситуативно-контекстуальна доречність, переконливість, етичність та ін. Відповідність цим вимогам є основою риторики вчителя-словесника. Дотримання таких вимог допоможе вчителю доцільно побудувати впливове висловлювання, краще презентувати свої думки, забезпечити ефективну навчальну взаємодію, побудувати продуктивні стосунки з учнями, реалізувати пізнавальну, розвивальну, виховну мету уроку.

У перспективі питання педагогічних можливостей риторики вчителя-словесника потребує глибшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Баєв В. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / В. Ф. Баєв. – К. : Рад. школа, 1966. – 190 с.
2. Баранник Д. Х. Характерні риси монологічного мовлення / Д. Х. Баранник // Закономірності розвитку українського усного мовлення. – К. : Наукова думка, 1965. – С. 46-57.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. - СПб : Союз, 1997. – 96 с.
4. Дресслер В. Синтаксис текста / В. Дресслер // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – М., 1978. – С. 111-138.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1989. – 159 с.
6. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 64-74.
7. Ладыженская Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность / Т. А. Ладыженская // Советская педагогика. – М., 1981. – № 8. – С. 85-91.
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Мацько Л.І. Риторика : навч. посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 485 с.
12. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. – М. : Манн, Иванов и Фарбер, 2013. – 272 с.
13. Сениця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Сениця. – К. : Рад. школа, 1974. – 206 с.
14. Сучасний тлумачний словник української мови (за ред. В. В. Дубічинського). – Харків : Школа, 2006. – 832 с.

3.1.2. Риторика і сучасна літературна освіта

Закінчуючи школу, учень одержує певний рівень освіти, у зміст якої входить:

- система знань з кожного предмета, передбаченого навчальним планом;
- вироблені в школі практичні та інтелектуальні навички й уміння, що виражають здатність до самостійного набуття знань і творчості, використання знань у практичному житті;
- система уявлень про світ загалом і людину в ньому;
- вироблені в процесі навчання моральні норми та переконання.

Усе це у своїй єдності становить передбачений освітніми доктринами й концепціями зміст освітньої і культурної компетентності випускника середньої загальноосвітньої школи.

Проте учень може неглибоко засвоїти окремі шкільні предмети, наприклад, математику, і в подальшому житті, ставши бібліотекарем чи музикантом, не відчувати життєвого дискомфорту від того, що не пам'ятає теореми Піфагора чи бінома Ньютона.

Не цікавила математика Олександра Пушкіна, і педагогічна мудрість професора Куніцина, поряд із іншими його діями, проявилась і в тому, щоб не силувати поета, геній якого педагог відчув уже в ліцеї. І Пушкін став Пушкіним, не будучи хорошим математиком.

Не закінчував середньої школи Тарас Шевченко, але в Петербурзькій академії мистецтв був улюбленим учнем окремих викладачів і одним із найкращих її випускників.

Учениця в школі може неглибоко знати хімію, але в майбутньому житті стати гарним вихователем дитячого садка. А медична сестра у своїй діяльності навряд чи матиме потребу звертатися до закономірностей руху планет, законів Кеплера чи теорії відносності Альберта Ейнштейна.

Звичайно, не покликані до використання в практичному житті, навіть забуті, – знання залишають певний слід у душевному складі людини, свідчать про себе. Тому й існує жартівливе, але не позбавлене життєвого смислу твердження:

освіта – це те, що залишається в людини, коли все, що вона колись вивчала, уже забуто.

Та суть не тільки в цьому. Не всі випускники школи стануть математиками, фізиками, хіміками, географами. І якщо певні закономірності згаданих предметів вони ніколи в житті не використають – не біда.

Але всі вони є і повинні бути людьми, жити серед людей. То й школа насамперед має бачити в учневі не чиновника, не виконавця певних інструкцій, не хіміка чи підприємця, а людину. Саме духовно збагачена людина може стати і добрим інженером, і дизайнером, і хорошим сім'янином, і воїном.

А єдиний предмет у школі від першого до випускного класу, в центрі якого – світ людини і людина в світі, – література. Саме література образним відтворенням людських доль, тривог і радощів прилучає людину до людства, формує атмосферу її думок і почуттів.

І в ті далекі часи, коли в людей ще не було писемності, не існувало шкіл, уже була література. Вона мала усний характер. Твори народної творчості передавалися від покоління до покоління як естафета народних уявлень і народного духу. Тому молоді покоління, вступаючи в життя, були озброєні досвідом, що створювався народом і приходив до них у процесі життя й усвідомлення духу народного, відображеного в слові.

Висока увага до слова була відображена в риторичі – науці, яка свого часу виникла в Стародавній Греції. Як засвідчує відомий учений-філолог Григорій Клочек, мудрі й висококультурні елліни породили риторичу й надзвичайно старанно її леліали. Риторика – мистецтво слова, – продовжує вчений, і ця навчальна дисципліна була введена в навчальні плани в усі більш або менш поважні навчальні заклади Європи. Поступово минало Середньовіччя з його раннім і пізнім феодалізмом, Ренесанс, ранній капіталізм, а в європейських університетах риторика залишилася провідною навчальною дисципліною, – адже освіченість насамперед проявлялася в тому, як людина володіла словом. А володіти словом – це вміти думати, виражати свої думки, передавати їх, впливати на інших... Мистецтво володіння словом було виразною ознакою Розуму і Освіченості. Але вже в другій половині XIX століття риторика почала поступово зникати зі

шкільних програм. На зміну їй прийшла художня література [3].

Для розвитку здатності володіти словом у процесі вивчення риторики ставилися завдання розвивати природні нахили учня, формувати знання правил, уміння наслідувати авторів, виконувати вправи у вигадуванні й написанні творів, формувати інтерес до інших наук. Орієнтиром у процесі вироблення риторичних умінь виступали винахід, прикраса і розташування.

Винахід розглядався як відкриття й зібрання ідей, характерних і важливих для відповідного явища чи предмета.

Прикраса полягала у відповідності й чистоті слова та стилю, використанні тропів.

Розміщення передбачало вміння розглядати предмети та явища залежно від їх важливості, наприклад: сонце, місяць і зорі.

Загалом риторика спрямовувала учня на увагу до слова, формувала тонке й глибоке розуміння його смислу, відтінків значень, відтак – тонке й глибоке володіння словом.

Риторика використовувала суттєві надбання грецької та латинської культури і, як зазначає М. Рибникова, була школою міркування, що вироблялася віками, включала в себе й психологічне обґрунтування побудови ораторського виступу залежно від поставленої мети, використання тропів, фігур – запитань, звернень, окликів і т. д., включала в себе так звану Хрію, що розглядала форму, послідовність міркування, його план тощо [6]. Іншими словами, це була узагальнена закономірність побудови логічно обґрунтованого та психологічно мотивованого мовлення, здатного доводити, переконувати, формувати думки й уявлення слухача, у яких його прагне переконати оратор.

А розгляд зразків із Цицерона, Таціта, Демосфена, Гомера, Вергілія, Горація і т. д. прилучав до високих досягнень практики мовлення і красного письменства. Більше того, риторика не просто знайомила, а на основі аналізу зразків і їх запам'ятовування виробляла в учнів здатність мислити, уміння наслідувати логіку великих представників людської культури, унаслідок чого учень непомітно для себе оволодівав внутрішніми закономірностями вираження духовних сутностей.

Сказане виражає ту особливість риторики, про яку чомусь не згадують ні її захисники, ні її критики. Натомість саме в спрямуванні риторики на осягнення форми і способу втілення в мовленні духовних сутностей криється її особлива сила: необхідно мати в душі, прагнути передавати іншим, переконати інших у тих сутностях, для вираження змісту яких оратор і використовує розроблені та усталені виразні форми духу. А тому риторика, яку звинувачували в схоластиці, у її непотрібності, шкідливості, фактично спонукала думати тих, хто був здатний мислити, формувала вміння будувати мовлення в єдності відкритої ними думки й обраної форми її вираження.

Не будучи прихильником риторики, М. Рибникова справедливо підкреслює, що риторика забезпечувала тренування думки, учила будувати судження й поєднувати їх в ораторському мовленні або у творі. Методист підкреслює, що риторика давала правила, як потрібно мислити й говорити, передбачала всі види почуттів, доведень, причин і наслідків. На відомому відрізку часу це була встановлена й тверда наука, вона допомагала взятися за перо або піднятися на кафедру [6]. Тому методист і використовує схвально оцінені нею зразки з риторики М. Кошанського, які розкривають єдність форми і змісту у вірші Державіна.

Проте в ХІХ столітті починається боротьба за відмову від риторики, заміну її вивченням літератури. Це прагнення за своєю суттю було виявом розуміння необхідності ширше використовувати для розвитку й виховання учнів глибокі можливості літератури, яка досягла в ХІХ столітті особливо високого розвитку. А риторика формувала практику виступу, практику написання письмових робіт, виступу на сцені, але "не давала системи читання авторів" [6]. Учні вивчали уривки із творів, а самих творів не читали, що, безумовно, не сприяло розвитку їхніх думок і почуттів. Тому викладання риторики піддавалося гострій критиці. Особливо їдко й послідовно критикували її В. Белінський, А. Скафтимов, В. Водовозов. Так, характеризуючи "Загальну риторика" М. Кошанського, В. Белінський називав її науково безглуздою, непотрібною – оратори говорили переконливо не тому, що знали риторика, а тому, що були державними діячами і в них були ті думки й почуття, які зробили популярними їх у народі. В. Белінський підкреслював, що словом "риторика" називають усе низьке,

примітивне, усяку форму без змісту, а тому з учнів виходять "автомати", що прекрасно знають, як що пишеться, а самі не вміють нічого написати [2].

Заміна викладання риторики вивченням літератури була явищем закономірним, продиктованим прагненням використати її високі можливості для духовного збагачення учнів. Це привело до розвитку методики викладання й поглиблення уваги до теорії літератури, яка стала складовою частиною шкільного предмета "Література".

Історія її викладання – це історія пошуку шляхів, форм і методів роботи, які дали б змогу розвинути здатність учнів осмислити духовні глибини художнього твору як явища мистецтва, збагатити їхній світ думок і почуттів.

Входження України до складу Російської імперії привело до того, що українська мова була заборонена, а відтак і українська література не викладалася. Як підкреслює О. Слоновська, протягом XVIII-XIX століть українська мова пережила 173 заборони й державні укази, спрямовані проти неї [7].

У радянський час літературі приділялася велика увага: партійне, державне керівництво в ній вбачало засіб виховання вірнопідданих прихильників і захисників, "коліщаток і гвинтиків" тоталітарної системи. У школах України вивчалася російська література з невеликими вкраплинами світової, а також література українська. Неодноразово проводилися дискусії, присвячені проблемам удосконалення викладання літератури, шляхів і методів її вивчення, у яких брали участь не тільки вчителі величезної країни, але й письменники, діячі культури та науки, широка громадськість.

Велике значення надавалося виразному читанню, вивченню досвіду роботи вчителів, що загалом сприяло вихованню здатності естетичного сприймання учнів і їхньому літературному розвитку, а також поширенню кращих надбань методики викладання літератури.

Щоправда, зміст творів розглядався з позицій класовості й комуністичної партійності. Оцінка письменника залежала від того, як він прославляв партію і її вождів. На такий підхід до розуміння творчості письменників спрямовувалася вся глибина й вишуканість методики, вивчення напам'ять віршів про партію, керівників держави. Тому, всупереч

проголошуваним високим методичним пріоритетам, у викладанні літератури неважко було помітити шаблон, який нівелював творчість письменників, примітизував розуміння їх. На це звертали увагу окремі літературознавці, методисти, учителі. Так, Є. Маймин показує, як вивчення повісті В. Короленка "Діти підземелля" зводилося до визначення, хто належить до бідних, а хто – до багатих, зокрема пише, що повість про моральну цінність, прилучення до загальнолюдського болю й страждання виявилася зведеною до викривального традиційного твору, у якому проблематика вичерпується протиставленням багатих і бідних [4]. Г. Беленький звертає увагу, наводячи слова учня, що в душу "встигли вдовбати комплекс байдужості до життя" [1]. К. Фролова узагальнює той шаблон, який складався у викладанні літератури, словами "кмітливого абітурієнта", який на зауваження, що всі письменники – різні творчі індивідуальності, відповів: "Чого там різні? Кожен, скажімо, із відомих радянських письменників – зачинатель радянської літератури, кожен вітав прихід революції, оспівував героїку громадянської війни, майстерно використовуючи при цьому епітети, метафори, і художньо правдиво відображував дійсність" [8]. А тенденція скорочення годин на вивчення літератури, яка розпочалася ще в кінці 80-х років ХХ століття, привела до того, що вивчення творчості письменників нагадує екскурсію в музей, яка проводиться "галопом" на конях: учні не встигають вдуматись, увійти в духовні сутності художнього твору, в особливості авторського бачення проблем буття, як уже треба "бігти" далі. Де при цьому місце роздумам над образами твору, вчитуванню в текст, тій атмосфері спілкування з художнім словом, яка захоплює, чарує душу, сповнює почуттям причетності до того високого, людяного, іноді гіркого й болючого, – але завжди просвітленого духовною позицією автора, того неповторного, чаруючого світу, який здатна відкрити учневі лише література – мистецтво слова? Йому місця нема.

На уроках літератури рідко або й зовсім не звучить художній текст. Його заміняє дискурс – система висловлювань про творчість письменника, образи, яка стала загальноприйнятою. Саме за таку загальноприйнятую інформованість про письменника учень одержує оцінку, саме вона є предметом перевірки викладання літератури в школі.

Але для такої інформованості твір читати не обов'язково – досить прочитати й запам'ятати зміст кількох сторінок підручника. Певною мірою тому, що письменницькі імена пробігають перед очима як кадри калейдоскопу – і учень не встигає прочитати один твір, як уже треба читати інший, – може, виникла ситуація, що частина учнів творів не читає, а відповідає лише на основі підручника літератури.

У цьому контексті знову повернемося до риторики, яка вимагала аналізувати зразки творів, виступів, роздумів, знати уривки напам'ять. Відмовляючись від риторики, справедливо прагнули дати більше часу на спілкування з твором, з художнім словом, текстом, а прийшли до того, що певна частина учнів зовсім ігнорує твір, знає не твір, а відомості про нього.

Потрібно звернути увагу й на таке: найвідоміші вчені та педагоги Заходу "висунули ідею про необхідність для майбутніх керівників суспільства мати разом з фаховою класичну гуманітарну освіту, складовою частиною якої була б літературна. Ця ідея у ХХ ст. неодноразово підтримувалася визнаними у світі письменниками" [5].

Літературна освіта може стати справді освітою літературною лише за умови, коли в основі вивчення творчості письменника лежить уважне читання його творів. Саме в процесі читання спрацьовують ті особливі фактори, які розвивають уяву, мислення, почуття, формують здатність до творчості, якими визначається особлива роль літератури у формуванні духовного світу людини. Усі інші види і форми роботи з аналізу й осмислення творчості письменника мають опиратися на ту систему уявлень, думок і почуттів, яка складається в учнів у процесі читання твору. При цьому риторика заслуговує того, щоб окремі підходи до розгляду й аналізу творів, які вона застосовувала, були переосмислені по-новому й увійшли в арсенал методики викладання літератури.

У сучасній школі теорія літератури замінила риторику. Але риторика опиралася на текст, на зразок, на слово, його глибини, формувала розуміння суті художнього тексту. Ті, хто критикував риторику, свого часу набули літературних умінь і духовного розвитку саме завдяки риториці. А теорія літератури й підручник з літератури в старших класах нерідко підміняють літературу, ведуть до того, що можна мати оцінку з літератури, скласти екзамен, не читаючи її творів і не

переживши тих почуттів, які складають основу, є стимулом людської духовності. Запамятовування дискурсивних положень про твір дуже швидко вивірюється з пам'яті, не побудоване на власних роздумах і особистісних почуттях воно нічого не залишить у душі. Таке "безтекстове" освоєння літератури, з яким можна сьогодні зустрітися, є однією з причин, що в окремих працівників освіти виникає прагнення взагалі відмінити вивчення літератури в школі, замінивши її культурологією.

Скорочення годин на вивчення літератури Г. Клочек називає гуманітарною катастрофою, наслідки якої ми вже помічаємо. Заміна літератури культурологією цю катастрофу зробила б ще страшнішою. А отже, не можна не погодитися із згаданою вище думкою відомих учених і педагогів про необхідність літературної освіти для всіх державних і політичних діячів, керівників країн. Але щоб ця освіта була успішною, вона повинна опиратися на глибоке знання текстів творів, читання, використання в сучасній методиці викладання літератури всього того, що дає для осмислення твору риторика.

Підсумовуючи сказане, можна підкреслити, що прагнення замінити вивчення риторики курсом літератури було викликане бурхливим розвитком літератури ХІХ століття й бажанням забезпечити більші можливості для духовного розвитку учнів. Проте критики риторики не враховували, що самі вони досягли високих інтелектуальних характеристик саме завдяки риторичі.

В умовах, коли кількість творів для вивчення значно зросла, а кількість годин на літературу зменшилася, учні не встигають прочитати твори, аналізують їх, повторюючи висновки з тексту підручника, а отже, не тільки не вивчають цілісний твір, а навіть не запам'ятовують, не аналізують уривків, як це було за часів вивчення риторики. Тоді учні бачили "мову в дії", був справжній зв'язок у вивченні мови і літератури, вони сприймали мовні засоби в художньому тексті як виразні форми духу.

Запам'ятовуючи певні дискурсивні твердження про непрочитаний твір і повторюючи їх на уроці, учень привчається не сприймати і розуміти літературу, а говорити про літературу, повторювати слова, які не виражають його власних думок та почуттів. А відтак згадки про риторику в

низці сучасних публікацій свідчать про тривогу, яку викликає сучасний стан викладання літератури, і прагнення використати окремі можливості риторики для сучасної літературної освіти.

Список використаних джерел

1. *Беленький Г. И.* Приобщение к искусству слова / Г. И. Беленький – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. *Белинский В. Г.* Общая риторика Н. Кошанского / В. Г. Белинский Собрание сочинений ; в 9 томах. – М. : Художественная литература, 1977. – Т.2. – С. 473-478.
3. *Клочек Григорий.* Королева искусств на задворках образования / Григорий Клочек // Зеркало недели. – 2007. – 17 ноября. – С. 14.
4. *Маймин Е. А.* Опыты литературного анализа / Е. А. Маймин. – М. : Просвещение, 1972. – 207 с.
5. *Мірошниченко Л. Ф.* Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошниченко. – К. : Вища школа, 2007. – 415 с.
6. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
7. *Слоньовська Ольга.* Слід невлочимого Протея / О. В. Слоньовська. – Івано-Франківськ : Плай – Коломия : Вік, 2006. – 688 с.
8. *Фролова К. П.* Аналіз художнього твору / К. П. Фролова. – К. : Рад. школа, 1976. – 176 с.

3.1.3. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід

Стан сучасного суспільства характеризується інтенсивним розвитком мовних комунікацій. Техніка народжує нові форми мовного зв'язку, результатом чого стає поява не лише нових видів і жанрів спілкування, а й нових навчальних комунікативних дисциплін у закладах професійно-педагогічної освіти, що значною мірою зумовлюється істотним збагаченням наукових галузей, які займаються мовою і мовленням, зокрема комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокогнітології, неориторики тощо.

В умовах оновлення вітчизняної школи проблема літературної освіти учнів, завданнями якої є формування патріотично вихованої, духовно багатой особистості, яка володіє кількома компетентностями, умінням глибоко розуміти художній текст, навичками самостійного, оригінального мислення,

уміннями точно, яскраво й зрозуміло продукувати ідеї на основі діалогу з художнім текстом, набуває особливого значення. Підготовка юного компетентного читача, який може інтерпретувати художній твір не стільки на інтуїтивному рівні, скільки з оперттям на мовно-літературні знання, який володіє естетичним смаком, здатний осмислювати літературний твір як художнє ціле й ділитися своїми думками, переживаннями з іншими, досягається глибокою роботою над формуванням умінь аналізувати й оцінювати прочитане та вмінь яскравого переконливого мовлення.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні на сучасному етапі, нерозривно пов'язані з формуванням нової освітньої парадигми, у якій основоположними є культурологічні та гуманістичні цінності, а раціоналізм замінюється культурологічним просвітництвом. Культивування культури зростаючої особистості в умовах сучасної дійсності – одна з наріжних соціальних проблем. Тому особливої актуальності набуває дослідження методичних шляхів формування культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення літератури. Значний потенціал у формуванні цієї компетентності мають засоби педагогічної риторики вчителя-словесника, здатного в процесі живомовного спілкування здійснити навчально-виховний вплив на учнів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування системи роботи з формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури на засадах риторичного підходу.

Культурна комунікація нерозривно пов'язана з культурологічною компетентністю, набуття якої залежить від творчого засвоєння й осмислення всього цінного як у культурі свого народу, так і в інших культурах. Одним із базових компонентів поняття "*культурологічна компетентність*" є "*компетентність*", поряд із відповідним терміном у науковій літературі широко використовується термін "*компетенція*". У визначенні двох останніх термінів є багато різночитань. Загалом компетентність тлумачиться як атрибут професіоналізму. Її потрібно розглядати з двох позицій: як рівень професійного розвитку суб'єкта і як елемент його загальної психічної характеристики. З ним пов'язане важливе перетворення особистості, яке відбувається під час освоєння професійної діяльності.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти поняття "компетенція" та "компетентність" мають такі дефініції: "компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини»; "компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці" [4].

Науковці дають різні визначення понять "компетенція" та "компетентність", що відбивається на сутнісних характеристиках цих понять. Найбільш поширеною серед учених є думка, що компетенція – це заздалегідь задана вимога до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, а коли йдеться про особистісні досягнення учнів як результат навчання, то більш правомірно вживати термін "компетентність" [6, с. 141]. І. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, виділяє три групи компетентностей: *особистісні* – компетентності, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; *комунікативні* – компетентності, які стосуються взаємодії людини з іншими людьми; *діяльнісні* – компетентності, які стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах [5, с. 125]. Відповідно до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета), А. Хуторський виводить трирівневу ієрархію компетентностей: *ключові, загальнопредметні, предметні*. Набір ключових компетентностей визначається соціумом, для різних країн є різним і залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства [9, с. 217].

Для розуміння суті понять *компетенція, компетентність* і відношень між ними в контексті літературної освіти важливо усвідомити, що компетенції – це нормативні вимоги до знань і вмінь, що формуються засобами навчального предмета, а компетентність – якісне інтегроване утворення особистості, що застосовується в практичній діяльності, зокрема під час аналізу літературного твору. Елементи компетентності тісно пов'язані між собою. Оволодіваючи якимось способом діяльності, учень отримує

досвід інтеграції різноманітних результатів освіти (знань, умінь, навичок, цінностей тощо) та постановки мети [2, с. 57].

Ураховуючи сказане, **культурологічну компетентність** старшокласників трактуємо як сформоване сукупне новоутворення особистості, що дає змогу вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях:

1) відчувати себе не лише об'єктом, а й суб'єктом культурно-історичного процесу;

2) бути різнобічно освіченим, мати широкий кругозір;

3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей;

4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй;

5) уміти доцільно й ефективно виступати, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів.

Культурологічний принцип в організації літературної освіти забезпечує розширення кругозору учнів, усвідомлення місця літератури в усьому розмаїтті родів і жанрів серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу. Формування культурологічної компетентності учнів на уроках літератури, своєю чергою, передбачає ознайомлення їх із національно-культурними особливостями мовленнєвої поведінки.

Сьогодні проблеми вербальної комунікації, зокрема мистецтва публічного мовлення, досліджує низка дисциплін, центральною із них вважають риторику, яка вивчає закономірності ораторського мистецтва, з опертям на філософію, логіку, етику, естетику, психологію, літературознавство, мовознавство та ін.

Ораторське мистецтво можна вважати лише одним із напрямів риторики. Риторика як наукова теорія і власне процес ефективного мовлення сягає своїм корінням часів грецької античності. Античні філософи порушили питання, які визначили шляхи розвитку цієї науки. Прикметно, що давні вчені не обмежували проблематику риторики лише мовленням. Вони вважали, що риторика охоплює значно ширше коло завдань. Відомий софіст і ритор Горгій та його послідовники розглядали риторику як інструмент керування громадянами. Аристотель вважав, що суспільно державний

устрій є насамперед мовною організацією суспільства. Античний філософ вбачав у риторичі здатність знаходити можливі способи переконання щодо кожного конкретного предмета [1, с. 39]. В античні часи цінували гарне й доцільне слово. Упродовж розвитку європейської культури довгий час джерелом знань і духовно-культурного становлення особи і суспільства була книга.

З розвитком сучасних технологій комп'ютерні ігри, планшети, смартфони поступово починають витіснити з ужитку книгу. Надмірне захоплення учнів новими інформаційними технологіями призводить до згасання в школярів інтересу до художнього твору, що в майбутньому може негативно позначитися на їхньому житті. Тому перед сучасною вітчизняною школою постало важливе завдання: сформувати світогляд учнів, збагачений гуманістичними ідеями, культуровідповідними поглядами, переконаннями, ідеалами української і світової духовної культури. Центральне місце серед освітніх цілей посідає формування самостійного й творчого мислення особистості, що зумовлює потребу в оновленні процесу навчання. У пошуках сучасних форм і методів навчання ми звернулися до ідеї застосування загальних положень мистецтва красномовства й педагогічної риторики в літературній освіті старшокласників.

У художніх творах велику роль відіграють мовні висловлювання, створені письменником за законами мистецтва красномовства, отже, систематичне звернення до риторичних понять істотно полегшує розуміння відповідного художнього тексту. При цьому з'являється можливість досліджувати текст з боку його мовної організації. Серед причин звернення до мистецтва красномовства під час аналізу художніх творів, поряд із потребою глибокого проникнення в текст, важливими є необхідність освоєння учнями виражальних засобів мови на конкретних прикладах художніх висловлювань, формування естетичної інтуїції, чуття образного стилю мови тощо.

Активізація знань з риторики на матеріалі художніх текстів займає важливе місце як у навчальних посібниках зі словесності XIX століття (Ф. Буслаєва, А. Мерзлякова, В. Стоюніна), так і в роботах сучасних учених-методистів (В. Коровіної, Т. Ладиженської, С. Леонова, А. Михальської та ін.), це пов'язано ще і з тим, що риторика і література з самих

витоків викладання словесності знаходилися поруч. Змінювалося місце та спрямування теорії риторичного мистецтва й аналізу художніх творів на уроках словесності, але завжди визнавався їх нерозривний зв'язок один із одним і з мовленнєвою діяльністю учнів.

Теорія мистецтва красномовства тісно пов'язана з етичним, естетичним і раціональним складниками слова, тому залучення знань з риторики дає змогу розглядати твори художньої літератури у філософському аспекті, спираючись на категорії етосу, пафосу і логосу. Теорія мистецтва живомовного слова є своєрідним методом пізнання мови, законів спілкування, що дає підстави використовувати основні положення її як для аналізу монологів і діалогів літературних персонажів у художньому творі, так і в практичній комунікативній діяльності учнів.

Про можливість навчально-виховного й розвивального впливу риторики вчителя-словесника на думки і почуття учнів свідчать джерела педагогічної освіти й аналіз сучасних навчально-методичних посібників філологічного спрямування. Водночас, коли освіта виходить на якісно новий етап розвитку сучасної методики викладання (контекстний аналіз, інноваційні методи й технології навчання та інше), простежується низка негативних тенденцій загальнокультурного розвитку учнів: відсутність мотивації до читання та проблема формування читацької культури учнів; відсутність ґрунтовних знань про основні культурні та мистецькі явища; низький рівень мовної культури учнів, що призводить до використання в їхньому мовленні так званих "суржиків". У розв'язанні цих проблем може сприяти розширення змісту, форм і методів викладання літератури з урахуванням специфіки ціннісної картини світу учнів і визначення рівня їхнього літературного розвитку. При цьому під час формування культурологічної компетентності старшокласників ключової ролі набуває риторика вчителя.

Сучасний розвиток дидактичної філології потребує обґрунтування правомірності включення положень лінгвістичної риторики і педагогічної риторики в навчальний процес шкільної літературної освіти. У цьому контексті варто врахувати, що Ю. Лотман розглядає риторику у двох аспектах: а) риторика "відкритого тексту", що розглядається як діяльність зі створення тексту, в центрі якої виявляється

"риторика фігур"; б) риторика "закритого тексту", що становить собою поетику тексту як цілого. Отже, виявляється, що "риторика фігур" – це риторичний інструмент автора в породженні тексту, а риторика "закритого тексту", яка трактується як його поетика, – це те, що уявляється реципієнту в цілісності під час сприйняття художнього тексту [7, с. 47]. Тому, для того щоб учні краще збагнули культурні смисли художнього тексту (твору) як мистецтва слова, вони мають аналізувати виражальний потенціал риторичних засобів із функціонального боку та сприймати й інтерпретувати художній текст (вір) у єдності змісту і форми. Такий підхід допоможе школярам відкрити глибокий підтекст твору, розширити їхній кругозір, духовні горизонти, ціннісні орієнтації. Підсилення дії окресленого підходу в межах літературної освіти засобами риторики вчителя забезпечує створення умов для розуміння зв'язку мови і літератури, розкриття культурних аспектів, закладених у тексті.

Основні для риторики категорії – етос, пафос і логос – порівняно з філософським трактуванням їх за часів Стародавньої Греції, у сучасній риториці переосмислені з урахуванням теорії мовленнєвої діяльності: етос створює умови для мовлення, пафос служить джерелом створення її смислу, а логос виступає як словесне втілення пафосу в межах етосу. Художня література з погляду етосу передбачає свободу вибору реципієнтом тексту для читання й розуміння. Пафос художнього мовлення проявляється в розвитку уяви читача, а за ознакою логосу функція художньої мови – висловити переживання автора й заразити цим переживанням реципієнта тексту.

З погляду сили впливу на становлення духовно-культурного досвіду особистості літературі належить особлива позиція й роль серед інших видів мистецтва. Кожен вид мистецтва як вид духово-творчої діяльності за своєю природою поліфункціональний і, зазвичай, тісно пов'язаний з якоюсь окремою функцією – креативною, комунікативною, аксіологічною, пізнавальною, гедоністичною тощо. Література з-поміж інших видів мистецтва вирізняється тим, що поєднує в собі весь комплекс його функцій у повному вигляді. Звідси – її здатність охоплювати всі сфери й аспекти буття, виражальна універсальність її художньої мови, хоча в чуттєвій повноті й конкретності вираження окремих сторін

буття вона може поступатися іншим видам мистецтва (наприклад, скульптурі – у пластичності вираження, малярству – у його візуальній барвистості, музиці – в емоційній наснаженості тощо). Засоби виражальності у словесному мистецтві створюють більш узагальнене відтворення чуттєвої реальності, певною мірою наділене специфічною синтетичністю. Як наголошують сучасні методисти, услід за М. Бахтіним, література за своєю природою є мистецтвом часово-просторовим, воно вводить час у простір, а простір у час, поєднує їх у феноменальну цілісність [8, с. 26].

Предмет "Українська література" посідає особливе місце в шкільній освіті: він дає учням знання про світобудову, ставить акцент на смислових і світоглядних аспектах, допомагає знайти ціннісні орієнтації. Крім того, словесник навчає учня читати, працювати з додатковою літературою, мислити, говорити, аргументувати, висловлювати думки з приводу побаченого та почутого. Тому українська література як шкільна дисципліна може стати дієвим засобом різнобічного розвитку особистості учнів, зокрема й формування в них культурологічної компетентності [2, с. 57]. Риторичні ж можливості педагога сприяють цьому, адже риторично-педагогічна діяльність учителя – одна з умов реалізації культурологічного підходу до освіти. Засобами педагогічної риторики вчитель яскраво виражає своє духовне ставлення до літературного матеріалу, фактів твору, що виявляється в характері, інтонаційній виразності організації озвученого тексту, в інтонаційній виразності впливового повідомлення вчителя, доборі слів, побудові речень.

На думку Є. Бондаревської, *культурологічний підхід* – це основний метод проектування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні й розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, у якому відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання культурної людини [3, с. 217].

Упровадження *культурологічного принципу* до організації навчання української літератури передбачає висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей. Ці зв'язки становлять ядро культурологічної лінії змісту літературної освіти та потребують добору відповідного текстового й ілюстративного матеріалу, зокрема відомостей з історії, мови, музики, живопису, власного життєвого досвіду учнів тощо. На уроках української літератури учні пізнають культуру, побут, традиції не лише українського, а й інших народів, знайомляться із загальнолюдськими цінностями, що сприяє вихованню старшокласників у контексті "діалогу культур" і розвитку культурологічної компетентності.

Використання творів мистецтва (музика, живопис, кіно, театр, архітектура, скульптура тощо) як об'єкта учнівського дослідження, практикування живомовних образних описів дидактичного та ілюстративного матеріалу на уроках літератури також сприяє формуванню культурологічної компетентності учнів. Твір мистецтва несе в собі не тільки відбиток особистості автора, його індивідуальне бачення світу, але й слід певної історичної епохи, акумулює зріз національно-культурних традицій, є частиною національно-культурної самосвідомості народу. Мова і культура, поєднуючись у навчальному процесі, забезпечують збагачення словникового запасу учнів мистецтвознавчими термінами, словами з культурним компонентом, розвиток аргументованого й образного мовлення, створення передумов для успішного спілкування в соціально-культурній сфері. Прилучення до шедеврів світового мистецтва поступово формує в учнів чуття краси, добра, справедливості, поваги до рідного народу, виховує розуміння наступності з традиціями кращих досягнень світової культури.

Водночас розгляд тематики та проблематики літературного твору із залученням інших видів мистецтва та гарного мовлення вчителя значно розширює діапазон вражень, уявлень, думок, почуттів учнів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням помітити всі культурні пласти тексту й допомогти їм почути якомога більше голосів твору. Тематичний принцип поєднує різні види мистецтва, наближаючи вивчення літературного твору до контекстного

пізнання його [10, с. 22]. Формування культурологічної компетентності старшокласників потребує розглядати літературний твір у контексті світової культури, яка може бути моделлю інтерпретації дійсності, у ній криються відповіді на питання щодо "мандрівних" образів, сюжетів, сутності літератури як мистецтва слова.

Розвиток інтелектуально-духовних можливостей учнів створює умови для досягнення вищого рівня сприйняття, розуміння, інтерпретації художнього твору, що свідчить про високу читацьку компетентність. Одна з найважливіших передумов формування її – контекстне вивчення літератури, яке полягає у вивченні твору в семантичному полі, у котрому проходить онтологічне буття й здійснюється рецепція художнього тексту. Це пов'язано з тим, що для розуміння явища мистецтва необхідним є бачення, розуміння, знання умов творення його, а отже, і вивчення художнього твору в школі має бути контекстним. При цьому найважливішими видами контексту визначають біографічний, культурологічний, літературознавчий, особистісно значущий.

Різноманітні форми існування культурологічної інформації в структурі літературно-художнього твору визначають і різноманітність прийомів роботи з нею. Це такі прийоми, як *культурологічний коментар* (наприклад, коментар застарілих слів, які трапляються у творі), *культурологічна довідка* (якщо потрібно – розгорнуте пояснення чогось), *культурологічна характеристика* літературного образу, *використання проблемних питань*, за допомогою яких культурологічний матеріал пов'язують із аналізом твору, *культурологічний аналіз*, побудований на зіставленні художнього тексту з першоджерелом, *"діалог" із автором, персонажем* тексту тощо.

Протягом багатьох століть відпрацьовувалися форми організації усних і письмових текстів, адресованих великій аудиторії. *Риторичний аналіз* текстових фрагментів художнього твору уможлиблює на конкретному матеріалі розглянути різні аспекти побудови їх, виявити прийоми мовного впливу, оцінити відібрані автором засоби мовної виражальності. Уміння проаналізувати текст в єдності духовного змісту і мовної форми вираження його – важливий складник культурологічної компетентності, він створює

необхідну основу і для створення власних образних культуровідповідних текстів різних жанрів.

Використовуючи теорію мистецтва красномовства в процесі аналізу художнього тексту та розвитку мовлення учнів, розв'язується проблема дослідження комунікативно-мовленнєвих дій персонажів художнього твору з метою поглиблення сприйняття образів літературних героїв, загалом поетики тексту, а також з метою виявлення авторської позиції; зростає ефективність процесу вдосконалення власного мовлення школярів та формується їхня культурологічна компетентність.

Цілеспрямоване й послідовне впровадження окресленої системи роботи в практиці літературної освіти Житомирської ЗОШ № 8 свідчить, що, як і передбачалося, формування культурологічної компетентності старшокласників на уроках української літератури, з опертям на риторичний досвід учителя-словесника та положення мистецтва красномовства, урізноманітнює прийоми шкільного аналізу художніх творів і способи мовленнєвого розвитку учнів, збагачує, робить більш усвідомленими й аргументованими висловлювання учнів, створені за літературним матеріалом, що підвищує ефективність навчально-виховної та комунікативно-мовленнєвої діяльності на уроці літератури.

Отже, завдяки використанню риторичних можливостей учителя-словесника й активізації риторичного досвіду учнів на уроках української літератури формується уявлення про художній твір як складноорганізоване ціле, яке підкоряється своїм законам, виникає розуміння того, що для плідного читання художнього твору, розуміння й оцінювання прочитаного та доцільного аргументованого виступу, ефективного обмінювання думками, почуттями необхідно володіти певними мовно-літературними знаннями, уміннями, а не покладатися лише на життєвий досвід.

Варто пам'ятати, що в межах літературної освіти риторика вчителя й риторичний досвід учнів відіграють важливу роль у формуванні культурологічної компетентності старшокласників. А тому під час вивчення поетики художніх творів, проведення літературних конференцій, вечорів, діалогів з літературними героями для досягнення поставленої навчально-виховної мети необхідно звертати активну увагу на збагачення світогляду учнів, розвиток мислення, вироблення

навичок ефективного мовлення з урахуванням законів риторики та наслідування художнього тексту й мовлення вчителя-ритора.

Список використаних джерел

1. Античные риторика: (переводы) / Собрание текстов, статьи, комментарии и общ. ред. А. А. Тахо-Годи, вступит., статья А. Ф. Лосева. – М. : МГУ, 1978. – 352 с.
2. Богосвятська А. І. Методика компетентнісного викладання на уроках літератури / А. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 7-8. – С. 56-63.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів від 23.11.2011 № 1392. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебн. пособ.] / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 1997. – 480 с.
6. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : [монографія] / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с.
7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 383 с.
8. Художня література в контексті світової культури : [метод. посіб.] / автори: Яценко Т. О., Шевченко З. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 136 с.
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
10. Шевченко З. О. Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8-9 класах на факультативних заняттях / З. О. Шевченко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 20-23.

3.1.4. Формування етнокультурного досвіду учнів засобами риторики вчителя-словесника

Розбудова України, реформування національної освіти потребують наукового осмислення теорії і практики виховання майбутніх громадян демократичної, правової та цивілізованої держави. Формування творчої, гармонійно розвиненої, толерантної мовної особистості з високим рівнем національної свідомості, особистісних рис і ціннісних орієнтацій, основою яких є національні й загальнолюдські вартості, – одне з важливих завдань мовно-літературної освіти. У контексті цього завдання особливе значення має набуття учнями етнокультурного досвіду, тобто сукупності

відповідних знань і вмінь. Цілком закономірно, що в процесі міжособистісного спілкування учнів із учителем відбувається передача вихованцям соціокультурного досвіду в різних мовленнєвих формах та збагачення його.

Етнокультурне виховання молоді є актуальною проблемою педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі етнокультурного фактору в навчанні та ідей народної педагогіки. Як слушно зазначає В. Шейко, дитинство, підлітковий вік, юність – визначальні етапи в житті особистості. Проте це час найменшої захищеності її від руйнівних зовнішніх впливів. Так, резонанс молодіжної субкультури впливає на нове покоління, відчужуючи його від загальноприйнятої культури, розмиваючи культурно-моральні поняття, уявлення, смисли й ідеали. Одним із каналів трансляції культурних цінностей і чинників подальшого розвитку культури є освіта. Далі вчений пояснює, що освіта – феномен культури, канал її трансляції і чинник розвитку – не зводиться лише до інтелектуальних аспектів, а є загальнокультурною умовою освічення (створення) людини як індивідуальності, розвитку її духовних сил і здібностей [6].

Сучасна освітня система має, з одного боку, бути глибоко національною за своєю сутністю, а з іншого – зорієнтовуватися на конкретні соціокультурні умови, враховувати інтереси й потреби реальних осіб, тому вона не може бути ідентичною в різних регіонах, навіть у сусідніх школах, ліцеях, гімназіях. Відповідно різні риси людей залежно від національної приналежності потрібно формувати не уніфікованими для багатьох народів, націй способами, а навпаки, різними за змістом, засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної та духовної культури. Національна освітньо-виховна система – це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі культури нації.

Формування етнокультурного досвіду старшокласників є функціональним чинником довготривалого процесу

відновлення, опанування, застосування та поширення народної мудрості в різних варіантах її соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого народу є визначальною тенденцією для сьогодення. Цій освітній проблемі присвятили наукові праці І. Зязюн, Н. Волошина, О. Дубасенюк, Н. Лисенко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Т. Усатенко та інші. На основі аналізу праць учених можемо стверджувати, що формування етнокультурного досвіду старшокласників має здійснюватися за кількома напрямками. *Громадянський напрям* формування етнокультурного досвіду старшокласників зорієнтований на розвиток рівня національної свідомості, патріотизму особи, поваги до рідного та інших народів світу, любові до рідної землі. *Духовно-моральний напрям* – це складний процес розвитку особистості впродовж її життєвого шляху, що спирається на загальнолюдські цінності й водночас має свої особливості в конкретних історичних соціокультурних умовах, у контексті певного етнічного середовища, що, зокрема, відображається у співвідношенні світсько-морального та релігійно-морального виховання. *Етносоціальний напрям* – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільноти, ментальності народу, прилучення шкільної молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління.

Попри інтерес учених до зазначеного питання, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування етнокультурних знань і вмінь старшокласників є недостатньо дослідженою. В умовах глобального поширення нових комунікативних технологій, зростання впливу засобів масової інформації виникає нагальна потреба в розробленні новітніх концептуальних підходів у педагогічній науці, які уможливають із культурно-антропологічних позицій осмислити зв'язки між поколіннями, між дорослими і дітьми, коли складаються нові цінності в культурі соціуму.

За *мету* ставимо визначити дидактичні умови й особливості процесу формування етнокультурного досвіду старшокласників та розкрити роль риторики вчителя-словесника в цьому процесі.

Спираючись на досвід пошуків учених-педагогів та науковців-методистів, під поняттям **етнокультурний**

досвід старшокласників розуміємо систему знань і вмінь етнокультурного характеру, зокрема таких, що відображають (наприклад, на уроках мови, літератури) ціннісне ставлення автора навчального тексту, художнього твору та його героїв до національної культури свого й інших народів – символіки, традицій, звичаїв і матеріальних надбань тощо.

Ураховуючи психологічно-педагогічні дослідження провідних учених (Т. Вайди, В. Гриньової, Е. Ємеліної, Д. Юрченка, І. Лупської, В. Маслова, Н. Сердюк та ін.), *формування етнокультурного досвіду старшокласників* трактуємо як цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий навчально-виховний процес набуття учнем сукупності знань та вмінь щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, духовно-моральних цінностей і особливостей своєї нації. Цей процес потребує повернення до сформованої упродовж тисячоліть національно-історичної пам'яті українського народу, народних ідеалів, національних цінностей, збагачення духовного світу юної особистості, її національної самосвідомості. Відповідна навчально-виховна робота має бути спрямована на формування таких компонентів етнокультурного досвіду учнів: 1) знання історії рідного краю, видатних людей його, фольклору, літератури, живопису, музики, народних звичаїв, традицій, символіки; культур різних етнокомпонентів українського соціуму (етнічних українців і національних меншин); народних уявлень про навколишній світ, знання народних цінностей, вірувань, побуту і т. ін.; 2) етнокультурні вміння: інформаційні (уміння здійснювати пошук етнічної інформації, використовуючи для цього різні енциклопедичні джерела, періодичні видання та ін.); етноспецифічні (уміння вербальної та невербальної комунікації; уміння володіти рідною мовою, дотримуватися обрядів, танців, співів, займатися традиційними ремеслами).

Цінність етнокультурних знань і вмінь старшокласника виявляється в таких функціях:

- аксіологічна (виступають як система обов'язкових норм і вимог до всіх чинників життєдіяльності суспільства на основі пріоритету загальнолюдських цінностей);
- культурологічно-пізнавальна (виявляються в загальній ерудиції, наявності творчого мислення, творчої фантазії);
- процесуальна (спрямовані на засвоєння й застосування старшокласниками нових для них етнокультурних знань,

навичок, умінь; пов'язані зі становленням етнокультуровідповідної діяльності старшокласників);

- оцінно-результативна (забезпечують постійне проведення рефлексії, сходження особистості на більш високий щабель власного етнокультурного розвитку);

- діагностико-проективна (дають змогу старшокласникам своєчасно реагувати та прогнозувати зміни в процесі етнокультурного самовизначення, саморозвитку особистості).

У педагогіці терміном *формування* визначається такий процес розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду. Узагальнюючи сучасні наукові дослідження з питань етнокультурного розвитку старшокласників (С.Гончаренко, В.Гузєєв, В.Євдокимов, М.Кларін, О.Пехота, І.Прокопенко, Г.Селевко, С.Сисоєва, Ф.Фрадкін та інші), ми розуміємо *формування етнокультурного досвіду* старшокласників як педагогічну систему упорядкованої множини взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілісних елементів, поєднаних спільною метою і спрямованих на становлення особистості старшокласника, здатного проектувати та здійснювати свою діяльність в умовах поліетнічного середовища. Кінцевий результат цього процесу – сформованість у старшокласників етнокультурної компетентності як інтегрованого утворення єдності особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального та проективного компонентів, що забезпечує продуктивну етнокультуровідповідну діяльність і творчу самореалізацію старшокласника в етнонаціональному середовищі.

Формування сукупності етнокультурних знань і вмінь (досвіду) старшокласників розглядаємо як складне структурне утворення в системі загальної освіти. Етнокультурна підготовка є і складником цієї системи вищого порядку, і "наскрізною" ланкою, яка пронизує всі компоненти вказаної системи.

Відповідно до поставленої мети **дидактичні умови** формування етнокультурного досвіду старшокласників – це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує розвиток етнокультурних знань і вмінь учнів у шкільних курсах української мови та літератури. Визначаючи дидактичні умови формування етнокультурного досвіду старшокласників, важливо врахувати зміст загальної

середньої освіти та змістові лінії зазначених навчальних курсів. Мова – основна форма національної культури, першооснова літератури; у словах-символах, фразеологізмах, авторських поетичних виразах відображається культура народу, мова якого вивчається. Серед дидактичних умов формування етнокультурного досвіду учнів виділяємо народну педагогіку й міжпредметні зв'язки, що викликають у мисленні учнів численні асоціації, наповнюють навчальний процес позитивними емоціями. Одна з умов формування етнокультурного досвіду учнів – риторика вчителя в поєднанні з сучасними комп'ютерними технологіями. Завдяки такому поєднанню навчально-комунікативний процес набуває творчо-розвивального характеру. Важливість педагогічної риторики в тому, що вона вчить учнів мислити, аналізувати моделі культуровідповідної поведінки, будувати мовлення на засадах істини, добра, краси й цим сприяє досягненню навчально-виховних цілей.

Етнокультурна підготовка у вітчизняних освітньо-виховних системах будується на основі таких принципів:

- *народності* – добір пріоритетних видів діяльності учнів та їх організація відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду. Зміст діяльності – рідна мова, народні традиції, мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звичаї та інше;

- *природовідповідності* – побудова навчально-виховного процесу згідно із природою дитини, реалізація ідеї добровільності (навчання та виховання без примушування дітей, з урахуванням їхніх особистих уподобань, переконань, саморозвитку талантів, здібностей);

- *культуровідповідності* – збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню учня відносно соціокультурних цінностей народу;

- *етнічна соціалізація* – урахування типових рис етноспільноти, ментальності народу, прилучення шкільної молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в процесі навчання, визначення власного місця в суспільстві, здатність та готовність до

конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Особливості формування етнокультурних знань і вмінь у старшокласників полягають у трьох аспектах: *освітньому*, *виховному* та *практичному*. Освітній аспект полягає у теоретичній підготовці старшокласників з питань етнокультури національних меншин конкретного регіону України. Він реалізується як на уроках української мови і літератури, так і в процесі вивчення старшокласниками спеціально розробленого курсу, присвяченого, з одного боку, питанням етнічної культури національних меншин конкретного регіону України, а з іншого – проблемі етнокультурної роботи загалом. Підвищеної уваги сьогодні потребує проблема формування національної самосвідомості в старшокласників, оскільки складовою цього процесу є формування тих компонентів світогляду, які визначають ставлення до етнокультури, історії народу, мови, національних традицій. Від рівня сформованості національної самосвідомості учнів старшого шкільного віку залежить громадянська, соціальна активність, продуктивність їхньої діяльності в соціокультурному житті. Виховний аспект спрямований на виховання у старшокласників почуття патріотизму, громадянськості, шанобливого ставлення до людей різних національностей, до їх культурних надбань, на формування в старшокласників культури міжетнічного спілкування. Цей аспект реалізується в цілеспрямованій виховній роботі з представниками національних меншин (організація народних свят, фестивалів культури етнічних груп, фольклорних гуртків тощо). Метою практичного аспекту є створення умов для самореалізації старшокласників у поліетнічному середовищі через реальну участь у культурному житті етнічних груп.

Ще раз підкреслимо, що значний потенціал у формуванні етнокультурного досвіду старшокласників має риторика вчителя-словесника, що становить навчально-виховний вплив учителя на інтелектуально-духовну сферу учнів за допомогою доцільного, ефективного слова в монологічному чи діалогічному мовленні. Погоджуємося з думкою вчених (Л. Введенська, Л. Павлова), що в практиці ораторського мистецтва застосовуються засоби, які не лише оживляють розповідь, додають їй виразності, а й діалогізують монологічне

мовлення. Одним із таких засобів є хід "запитання-відповідь", суть його в тому, що оратор ставить запитання собі чи слухачам і сам на них відповідає, такий хід робить слухачів мимовільними співрозмовниками оратора, активізує їхню увагу, залучає до пошуку істини. Окрім цього ходу, у виступах часто застосовується риторичне запитання, що слугує для емоційного ствердження чи заперечення чогось [1, с. 95-96]. Серед технічних прийомів риторичної діяльності вчителя-словесника в процесі формування етнокультурного досвіду учнів ефективними також є такі, як-от: етнографічні, історичні, лінгвокультурологічні, етнолінгвістичні коментарі до дидактичних текстів, художніх творів; ланцюг запитань, спрямованих на загострення проблеми культурологічного спрямування; художня інтерпретація літературного твору тощо.

Процес набуття етнокультурного досвіду учнів забезпечується засвоєнням етнокультурної інформації, тому на уроках і заняттях мовно-літературного спрямування вчитель-ритор має свідомо вживати й доступно пояснювати етнокультурну лексику (*Батьківщина, країна, етнос, нація, національна культура, народна творчість, рушник, козак* та ін.), залучати учнів до аналізу образних текстів, художніх творів, цілеспрямовано відбирати текстову інформацію з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей старшокласників, доречно використовувати розповідні жанри й риторичні засоби з метою навчально-виховного впливу. Будуючи художню розповідь, учитель може інтонаційно виразно наводити образні текстові уривки творів письменників, що стане потужним психолого-педагогічним регулятором світосприйняття та поведінки учнів у різних соціокультурних ситуаціях; аргументуючи виклад матеріалу в науково-популярній розповіді, варто з метою переконання використовувати вислови, теоретичні положення учених. Як зазначає Л. Зоріна, "щоб учень зрозумів почуте, йому необхідно ввести новий матеріал у старі зв'язки та уявлення і перебудувати його у власні образи. А для цього потрібна синхронність у спілкуванні з чужими думками та пов'язуванні їх зі своїми образами й уявленнями..." [3, с. 318]. За наведених умов риторика вчителя набуватиме ознак впливовості, збагачуватиме етномовну пам'ять учнів, їхній етнокультурний світогляд, національну картину світу тощо.

Водночас варто врахувати роль техніки мовлення в риторичній діяльності. Фахівці з риторики (М. Требін, Г. Клімова та ін.) наголошують: "здебільшого публічні виступи залишаються у пам'яті слухачів не тільки тому, що вони глибокі за змістом, а й тому, що в душу западає тон промови, коли є не тільки вагомні аргументи, а й переконливі відтінки голосу, необхідні інтонації і голосове забарвлення. Якщо оратор не володіє технікою мови (його голос слабкий, дикція нечітка, інтонація невиразна, відсутні логічні наголоси), то сприйняття промови значно ускладнюється" [5, с. 121].

За узагальненням О. Кучерук, "сучасне розуміння риторики пов'язане передусім з ефективним володінням різними діалогічними формами мовленнєвої комунікації" [4, с. 156]. Тому логічно, що позитивна результативність процесу формування етнокультурного досвіду старшокласників досягається завдяки мовленнєвій взаємодії вчителя й учнів. Це може виявлятися, наприклад, в обговоренні з учнями комунікативної моделі культуровідповідної поведінки. Справжній педагог-ритор добре розуміє, як важко побудувати ефективний навчально-виховний діалог з учнями, аби етнокультурні знання стали переконаннями. Результативність спрямування риторично-педагогічної діяльності вчителя-словесника на те, щоб етнокультурні знання стали переконаннями учнів, значною мірою залежить від застосування **педагогічної риторики як технології організації культуродоцільного діалогового спілкування** (ідея такого трактування педагогічної риторики належить Л. Горобець [2]). Впливовість зазначеної технології можна підсилити комп'ютерною презентацією, що забезпечить риториці вчителя нову якість, за умови, коли вчитель заздалегідь здійснить доцільний культуровідповідний відбір інформації, правильно та своєчасно подасть її в учнівській аудиторії, а також залучить учнів до культуровідповідного діалогу з урахуванням особливостей національного мовленнєвого етикету. Цей допоміжний новітній інформаційно-технічний засіб дає змогу показати культуровідповідний навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених змістовною структурованою інформацією. Завдяки використанню комп'ютерної презентації в межах вказаної технології задіюються різні канали сприйняття, що уможливорює збагатити етномовну пам'ять учнів інформацією у вигляді

фактів, образів, етносимволіки, асоціацій. Досвід переконує, що така навчально-комунікативна технологія, побудована на засадах професійно орієнтованої риторики вчителя та комп'ютерних засобів, мотивує до навчання, активізує мисленнєво-мовленнєву діяльність учнів на уроці (позакласному занятті), сприяє формуванню етнокультурних знань і вмінь, розвиває інформаційну культуру. Застосування окресленої технології в практиці навчання української мови та літератури свідчить про ефективність формування етнокультурного досвіду старшокласників засобами навчального предмета, що виявляється в таких якісних показниках:

- зростання впливу виступу вчителя (лінгвокультурологічних коментарів, пояснення етнокультурних образів, етносимволів) на аудиторію, оскільки культуровідповідна інформація сприймається зоровими та слуховими рецепторами учнів одночасно;
- полегшення розуміння і сприйняття викладеного вчителем матеріалу етнокультурного змісту;
- довготривале запам'ятовування навчального матеріалу, який має етнокультурний характер;
- становлення й розвиток ціннісних орієнтирів учнів;
- створення умов для діалогізації навчально-виховного процесу.

Отже, ефективність процесу формування етнокультурного досвіду старшокласників залежить від багатьох педагогічних умов. Одна з таких умов – риторика вчителя-словесника, мовлення якого характеризується лінгвокультурологічними коментарями, уведенням компонентів етнокультури в тематичні виступи, художні розповіді, діалоги з учнями тощо. Засобами педагогічної риторики вчитель-словесник створює не лише позитивне мовленнєво-освітнє середовище, а й формує інформаційно-когнітивний простір, духовно-культурний потенціал якого має велику силу на розвиток національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної вільно використовувати етнокультурні знання й уміння в різних соціокультурних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Введенська Л. О. Людське слово могутнє.../ Л. О. Введенська, Л. Г. Павлова // 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. – С. 95-96.

2. Горобець Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Горобець Людмила Николаевна. – Армавир, 2007. – 480 с.

3. Зоріна Л. Я. Слово вчителя в навчальному процесі / Л. Я. Зоріна // 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. – С. 316-319.

4. Кучерук О. А. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2006. – 200 с.

5. Ораторське мистецтво : [підручник] / М. П. Требін, Г. П. Клімова, Н. П. Осипова та ін. ; за ред. М. П. Требіна, Г. П. Клімової. – Х. : Право, 2013. – 208 с.

6. Шейко В. М. Креативна модель освіти сучасної цивілізації: загальнокультурологічні, етнокультурні й етнопедагогічні аспекти / В. М. Шейко // Культура України. – 2014. – Випуск 47 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura47/03.pdf>

3.2. Підготовка риторично вихованого вчителя-словесника в педагогічному ВНЗ

3.2.1. Формування риторичної культури майбутнього вчителя-словесника

Становлення вчителя, здатного доцільно послуговуватися засобами педагогічної риторики, є одним із актуальних завдань професійно-педагогічної освіти.

Проблема підготовки риторично вихованої особистості вчителя в педагогічному виші, шляхи розвитку навичок і вмінь красномовства стали предметом досліджень, у яких розкрито окремі аспекти зазначеної проблеми в системі професійного навчання – від теорії до практики. Питання розвитку гарного мовлення студентів мають місце в працях вітчизняних мовознавців (Н. Бабич, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.), педагогів (І. Зязюна, А. Капської, Г. Сагач та ін.), психологів (І. Беха, В. Моляко, О. Музики та ін.), учених-методистів (І. Дроздової, С. Карамана, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентиліук, О. Семенов та ін.). Зокрема, Я. Білоусова доводить, що приведення в єдину чітку систему (з уведенням до неї на завершальному етапі спеціального риторичного курсу) лінгвістичних, психолого-педагогічних та

мистецтвознавчих дисциплін із відповідним зміщенням у них педагогічних акцентів через упровадження активних форм роботи на практичних заняттях, спрямованих на опанування випускниками вишів риторичних умінь і навичок із активним застосуванням їх у майбутній мисленнєво-мовленнєвій та комунікативній діяльності сприятиме формуванню риторичної культури студентів-гуманітаріїв в умовах навчально-виховного процесу вищої школи [2]. Ґрунтовне дослідження загальних закономірностей риторичної освіти у вищій школі здійснила Н. Голуб [3]. Водночас маємо констатувати, що, за результатами аналізу мовлення студентів-філологів, багато з них відчують труднощі у вільному володінні вміннями гарно й переконливо висловлювати думки.

За *мету* ставимо розглянути особливості процесу формування риторичної культури в студентів-філологів, виділити етапи оволодіння риторичною культурою майбутніми вчителями-словесниками.

Поняття риторичної культури пов'язане з культурою красномовного й переконливого мовлення – публічного монологу чи діалогу. Педагог, який володіє риторичною культурою, намагається зробити так, щоб аудиторія слухачів у результаті переконання та інформування під час дискурсу пройнялася його думками, уявленнями, інформацією.

Риторична культура вчителя – це умова і показник якості професійно-педагогічної підготовки у виші. Сучасний учитель-словесник має вміти словом вплинути на серце й душу учнів, а для цього мусять бути сформовані риторичні вміння як основа риторичної культури, без чого важко уявити творчого педагога, який мислить у вимірі духовно-культурних категорій і працює інноваційно.

Для того щоб оволодіти риторичною культурою, потрібно знати, у чому суть її, у яких показниках вона виявляється. За Л. Аксьоною, риторична культура – це цілісна система актуальних ціннісно орієнтованих норм мовленнєвої взаємодії між людьми, оволодіння якою сприяє "окультуризації" людини, тобто формуванню людини культури. Риторична культура передбачає знання педагогом риторичних норм і вміння застосовувати ці норми в процесі мовленнєвої взаємодії, шляхом якої й відбувається реалізація цілей та завдань освіти. Основними компонентами такої культури є

вміння проектувати риторичну ситуацію; усвідомлювати, планувати й творчо продукувати риторичну подію; здійснювати риторичну рефлексію [1, с. 4].

А. Уварова визначає риторичну культуру особистості майбутнього вчителя як високий рівень оволодіння знаннями основ науки риторики та реалізацію їх у різних видах професійно-риторичної діяльності (навчально-виховній, науково-дослідній, художньо-естетичній, громадській, культурній). У структурі риторичної культури майбутнього педагога дослідниця виділяє такі компоненти: а) професійно-мотиваційна спрямованість на оволодіння мистецтвом виразного й переконливого слова; б) професійні знання основ риторичної культури; в) комплекс спеціальних здібностей і практичних умінь; г) педагогічна техніка (поставлений приємний голос, чітка дикція і правильна вимова; інтонаційна різноманітність словесної партії; доцільне використання невербальних засобів виразності; здатність до створення в собі творчого піднесеного самопочуття й передачі його співрозмовнику); д) характер і результативність мовлення майбутніх фахівців у різних видах діяльності (здатність до критичного аналізу риторичної культури в конкретних видах діяльності, самокритичність в оцінюванні її, готовність до оперативного корегування) [5, с. 261-264].

На основі вивчення й аналізу наукової літератури з окресленого питання, власних міркувань пропонуємо таке визначення: **риторична культура вчителя-словесника** – це сукупність риторичних знань, умінь, особистісних духовних цінностей, переконань, які лежать в основі професійно орієнтованої риторичної діяльності його як елітарної риторичної особистості. Така культура передбачає знання законів риторики, вільне, культуродоцільне й творче володіння ефективними стратегіями і тактиками риторичної діяльності в різних професійно-комунікативних ситуаціях. Синтетичний за своїм характером феномен риторичної культури педагога розглядаємо з позицій логосу (логічного начала мовомислення вчителя), етосу (морально-етичного начала педагога як риторичної особистості), пафосу (емоційного начала риторики вчителя).

Риторична культура вчителя базується на принципі ефективного переконливого мовлення. Цілком слушно А. Мамчур зазначає, що ядро мовно-риторичної культури

вчителя-словесника містить лексико-граматичний, мовознавчий, літературознавчий, лінгводидактичний компоненти, які визначають його фахову компетентність. Риторична культура мовця виявляється в умінні добирати такі засоби мови, які найбільш точно, виразно можуть передати думки й почуття, багатство духовного світу, власні знання і переконання, стилістичну виразність [4, с. 184-185].

Процес формування риторичної культури – складний, зміст його полягає в тому, щоб стимулювати в студента бажання вчитися, активізувати його пізнавально-комунікативний потенціал, риторичні можливості, розвивати ораторський тип мовомислення. У цьому процесі важливою є робота з розвитку в студентів артикуляційних навичок, умінь виразного читання, побудови виступу за законами риторики, умінь гармонійного спілкування, слухання-розуміння виступів майстрів художнього слова тощо.

Процес розвитку риторичної культури майбутнього педагога залежить від тієї методики, якою користуються викладачі для досягнення мети. Цей процес має відбуватися неперервно, утворюючи певну систему протягом усієї фахової підготовки у вищій школі. Викладання предметів філологічного циклу має сприяти розвитку інтелектуально-логічної сфери студентів, їхнього філологічного мислення, національної свідомості, духовно-ціннісних орієнтирів, мовно-естетичних смаків, фахових навичок і вмінь, риторичної компетентності тощо.

Педагог з належним рівнем риторичної культури має досконало володіти не лише нормами літературної мови, а й художнім словом як формою образного моделювання світу, засобом вираження духовно-естетичних цінностей. Тому процес вироблення риторичної культури в майбутнього вчителя передбачає збагачення його духовного світу засобами художнього тексту. Для повноцінної рецепції художнього тексту не вистачає самого лише розуміння його зовнішнього змісту, потрібно забезпечити художньо-естетичне сприйняття його.

Варто наголосити, що розв'язання проблеми формування риторичної культури майбутнього педагога потребує врахування психології мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма), оскільки педагог-ритор має знати, як проходить процес сприймання художнього тексту,

публічного мовлення, які фактори зацікавлюють слухача. Особливий вплив на становлення риторичної культури студента має його читацька культура. Як зазначає Н. Чепелева, читання – це складний вид діяльності, який охоплює орієнтування в інформації, сприймання і розуміння змісту тексту, його осмислення та засвоєння, а також намічає шлях подальшого використання прочитаного у повсякденному житті, навчальній, професійній та інших видах діяльності [6, с. 3]. У результаті читання художніх текстів, як і аудіювання, виникають уявні образи, мовна особистість набуває життєвого досвіду завдяки сприйманню змістової інформації, а це формує думку, духовний світогляд, естетичні смаки, ціннісні життєві орієнтири. Залежність сприймання художнього тексту від попереднього досвіду студента, його інтересів є важливою закономірністю, яку потрібно враховувати в організації навчального процесу з вироблення риторичної культури майбутнього вчителя. Читацькі вміння безпосередньо впливають на глибину аналізу тексту, визначення задуму автора, розуміння підтексту та художніх особливостей. Глибокий аналіз літературних творів, їх фрагментів сприяє засвоєнню студентом мовних засобів вираження ідейно-естетичного потенціалу твору, що своєю чергою формує ознаки гарного мовлення.

Отже, необхідно розвивати у студентів-філологів уміння осягати художній твір як явище мистецтва слова, будувати культуровідповідний міжособистісний діалог, добирати слова, щоб за допомогою гарного мовлення доцільно вплинути на співрозмовника в ситуаціях професійно орієнтованого мовлення. Однак доводиться констатувати, що вишівська мовно-літературна освіта ще не перетворилася на цілеспрямований, неперервний, науково обґрунтований і практично спрямований структурований процес формування в майбутніх учителів-словесників названих особистісно-професійних властивостей.

Оволодіння риторичною культурою вимагає від студента-філолога систематичної цілеспрямованої роботи над власним мовленням, високої компетентності в питаннях літературознавства, мовознавства, загальної і педагогічної риторики й дидактичної філології.

З огляду на реалії сучасної професійно-педагогічної освіти виникає потреба вдосконалення методики викладання

для філологів фахових дисциплін загалом і зокрема розвитку умінь гарного мовлення як засобу навчально-виховного впливу на учнів, що допоможе простежити особистісне й професійно-комунікативне зростання майбутнього вчителя-словесника.

Синтетичний за своїм характером феномен риторичної культури розкриває окремі сторони проблеми розвитку її в студентів-філологів – від сприйняття твору художньої літератури, розуміння естетичної функції літературного мистецтва, художньо-виразного читання, наслідування риторичних зразків до створення власних текстів риторичного характеру, – що важливо врахувати в методиці розвитку риторичної культури майбутнього вчителя-словесника.

Нові освітні технології, осмислення їх ролі у формуванні в студентів-філологів риторичної культури стали вимогою часу. Сучасне осмислення риторичної підготовки студентів потребує формування творчої риторичної особистості з навичками гарного мовлення, власною думкою, власним поглядом на різні професійно-комунікативні ситуації, власним сприйняттям і розумінням системи образів у різних видах мистецтва, усвідомленням цінності їх, а також умінням доцільно поєднувати вербальні і невербальні засоби в педагогічному дискурсі, ефективно використовувати комп'ютерні презентації.

Велику роль у професійній мовленнєвій діяльності майбутніх педагогів відіграє рівень їхньої риторичної культури, що визначається багатьма показниками, зокрема широтою світогляду, ставленням до дійсності, якістю риторичних знань і вмінь, багатим духовним досвідом, вільним володінням виражальними засобами мови, різними жанрами, стилями мовлення для розв'язання професійно-педагогічних завдань, стратегіями і тактиками педагогічної риторики, наявністю власного стилю творчої мовленнєвої діяльності, здатністю до рефлексії риторичної діяльності та самовдосконалення тощо.

Володіння педагогом риторичною культурою надає його мисленню цілеспрямованості, інноваційності, культуровідповідності, образності, естетичності. Водночас постає проблема співвідношення логічного, емоційного, духовно-культурного, прогностичного, рефлексійного

компонентів мовомислення майбутнього педагога та можливості розвитку цих компонентів у контексті професійної освіти під цілеспрямованим керівництвом з боку викладачів. Однією з найважливіших внутрішніх характеристик майбутнього педагога є його готовність до проектування і виконання риторично-педагогічної діяльності, здійснення якої в подальшому забезпечує в нього якісні професійно орієнтовані особистісно-комунікативні зміни, що ведуть до поступового формування риторичної культури.

Беручи до уваги сказане, виділимо *етапи оволодіння риторичною культурою майбутніми вчителями-словесниками та схарактеризуємо рівні їхньої риторичної підготовки.*

Початковий етап оволодіння студентами-філологами риторичною культурою передбачає ознайомлення із теоретичними засадами загальної риторики та особливостями риторичної діяльності. На цій стадії рівень риторичної підготовки студента характеризується недостатнім (обмеженим, фрагментарним) знанням основ загальної і педагогічної риторики, базових категорій риторики, принципів, законів риторичної діяльності, спадщини відомих риторів. Як потенційні риторичні такі студенти ще не орієнтуються в сучасних положеннях неориторичної риторичної діяльності. На цьому етапі має місце недостатній рівень внутрішньої мотивації студента до опанування теорії і практики риторично-педагогічної діяльності. Майбутні педагоги слабо розуміють специфіку риторично-педагогічної діяльності, чітко не уявляють результатів навчальної роботи з риторичної підготовки у виші, не намагаються своєчасно виконувати відповідні навчальні завдання.

Студенти відчують труднощі у виборі теми публічного виступу відповідно до заданої професійно орієнтованої комунікативної ситуації, у визначенні завдань, надзавдання та предмета виступу, у проектуванні стратегії і тактик риторичної діяльності; не володіють здатністю до пошуку інформації. У підготовці публічного виступу студенти застосовують механічне репродуктивне мислення, у них не сформована власна позиція на обговорювану проблему, у виконавській діяльності відчують труднощі у встановленні контакту з аудиторією слухачів, не можуть доцільно й творчо

застосовувати ефективні мовленнєві тактики під час риторичної діяльності.

Майбутні педагоги не мають достатніх умінь виразного читання. У процесі сприймання, розуміння й інтерпретації художнього і риторичного текстів не виявляють інтересу до такої навчальної роботи, відчують труднощі в прогнозуванні думок і почуттів автора, у встановленні зв'язку між елементами тексту, сприймають лише змістово-фактуальну інформацію, поза увагою залишається змістово-концептуальна та змістово-підтекстова інформація, відсутній глибокий аналіз змісту тексту в єдності з його естетичною формою.

Студенти ще не здатні аналізувати власну професійно орієнтовану риторичну діяльність з погляду єдності змісту і форми та досягнення результату тощо.

Етап професійно-риторичного становлення майбутнього вчителя-словесника передбачає ознайомлення з теоретичними засадами педагогічної риторики (загальної і галузевої) та особливостями риторичної діяльності вчителя-словесника в різних професійно орієнтованих ситуаціях; формування відповідних риторичних умінь. На цьому етапі рівень риторичної підготовки студента-філолога характеризується вираженим знанням основ загальної і педагогічної риторики, базових категорій риторики, принципів, законів риторичної діяльності, спадщини відомих риторів. Як потенційні ритори такі студенти частково орієнтуються в сучасних положеннях неориторики. На цьому етапі має місце виражена внутрішня мотивація студента до оволодіння теорією і практикою риторично-педагогічної діяльності.

Майбутні педагоги розуміють складність риторично-педагогічної діяльності, уявляють, якими мають бути результати риторичної освіти у виші, прагнуть своєчасно виконувати відповідні навчальні завдання.

Це стадія набуття необхідної риторичної та професійної компетентності. З розширенням риторичного досвіду студенти починають аналізувати ефективні стратегії і тактики монологічного й діалогічного мовлення, які затим намагаються використовувати у власній риторично-педагогічній діяльності. З поглибленням базових риторичних знань про жанри і стилі педагогічного мовлення студенти

починають свідомо застосовувати відповідні знання на практиці – у роботі аналітичного і творчого характеру.

Студенти здатні вибрати тему публічного виступу відповідно до заданої професійно орієнтованої комунікативної ситуації, намагаються визначити завдання, надзавдання та предмет виступу, виявляють інтерес до проектування стратегії і тактик риторичної діяльності; володіють деякими навичками пошуку інформації. У підготовці публічного виступу студенти переходять від репродуктивного мислення до продуктивного, прагнуть розкрити власну позицію щодо обговорюваної проблеми, у виконавській діяльності їм поки що не завжди вдається встановити контакт зі слухачами, намагаються доцільно застосовувати різні мовленнєві і невербальні засоби під час риторичної діяльності.

Майбутні педагоги намагаються виразно читати текст. У процесі сприймання, розуміння й інтерпретації художнього і риторичного текстів розуміють навчально-практичне значення такої роботи, намагаються прогнозувати думки і почуття автора, встановлювати зв'язок між елементами тексту, сприймати не лише змістово-фактуальну інформацію, а й змістово-концептуальну та змістово-підтекстову інформацію, в аналітичній роботі виявляють увагу до єдності змісту і форми тексту.

Студенти намагаються аналізувати власну професійно орієнтовану риторичну діяльність з погляду базових категорій риторики (етосу, логосу, пафосу), єдності змісту і форми та відповідності досягнутого результату запроєктованому тощо.

Етап розвитку риторичної культури в студентів-філологів передбачає більш ґрунтовне опанування теорії і практики педагогічної риторики (загальної і галузевої) з урахуванням особливостей риторичної діяльності вчителя-словесника в різних професійно орієнтованих ситуаціях; постійну роботу студентів над власним мовленням. На цьому етапі рівень риторичної підготовки студента-філолога характеризується достатнім знанням і усвідомленим розумінням основ загальної і педагогічної риторики, базових категорій риторики, принципів, законів риторичної діяльності, спадщини відомих риторів. Такі студенти добре орієнтуються в сучасних тенденціях неориторики, можуть інтерпретувати риторичні концепції, обізнані з актуальними

проблемами риторично-педагогічної діяльності, виявляють внутрішню мотивацію до риторичної освіти й риторично-педагогічної діяльності.

Майбутні педагоги розуміють багатоаспектність педагогічної риторики, свідомо сприймають цілі-результати риторичної підготовки в професійній освіті, своєчасно виконують відповідні навчальні завдання, їм властиве відповідальне ставлення до навчальної діяльності з опанування риторичної майстерності.

Це період підвищення риторичної та професійної компетентності. Студенти аналізують комунікативні ситуації з погляду жанрових і стильових особливостей педагогічного мовлення, ефективності стратегій і тактик монологічного та діалогічного мовлення, з урахуванням взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів спілкування; використовують відповідні знання у власній риторично-педагогічній діяльності, виявляють здатність до риторизації навчально-виховного процесу.

Майбутні педагоги володіють усіма етапами побудови й виголошення публічного виступу, виявляють інтерес до проектування ситуативно доцільних стратегій і тактик риторичної діяльності; володіють уміннями пошуку й опрацювання інформації. У підготовці публічного виступу виявляють творче мислення, власну позицію щодо обговорюваної проблеми, у виконавській діяльності намагаються встановити контакт зі слухачами, поєднують мовленнєві і невербальні засоби з метою педагогічного впливу, доцільно використовують комп'ютерні презентації, їхнє мовлення набуває культуровідповідного спрямування. У мовленнєвій взаємодії зі співрозмовниками виявляють доброзичливість, толерантність, повагу до чужої думки, здатність співпереживати.

Студенти-філологи виявляють уміння виразно читати текст. У процесі сприймання, розуміння, аналізу й інтерпретації художнього та риторичного текстів розуміють цінність такої роботи для особистісно-професійного зростання, виявляють здатність передбачати думки і почуття автора, встановлювати зв'язок між елементами тексту, глибоко сприймати й тлумачити задум автора, підтекстову інформацію, аналізують текст в єдності змісту і форми.

Студенти усвідомлено аналізують власну професійно орієнтовану риторичну діяльність з погляду базових категорій риторики (етосу, логосу, пафосу), взаємовідповідності змісту і форми мовлення, ефективності досягнення результату тощо.

Етап досягнення високого рівня риторичної майстерності передбачає доведення риторичних умінь студентів до високого ступеня досконалості з урахуванням особливостей риторичної діяльності вчителя-словесника в різних професійно орієнтованих ситуаціях; постійну роботу студентів з удосконалення власної риторичної вправності як складника професійної майстерності. На цьому етапі риторична підготовка студента-філолога характеризується високим рівнем відповідних знань, осмисленим розумінням теоретичних засад загальної і педагогічної риторики, базових категорій, принципів, законів риторики, спадщини відомих риторів. Студенти такого рівня обізнані з сучасними тенденціями неориторики, вільно інтерпретують риторичні концепції, розмірковують над актуальними проблемами риторично-педагогічної діяльності, вивчають кращий риторично-педагогічний досвід, виявляють позитивну внутрішню мотивацію до риторичної освіти й риторично-педагогічної діяльності.

Майбутні педагоги розуміють суть і функції педагогічної риторики, свідомо та з інтересом сприймають цілі-результати риторичної підготовки у виші, своєчасно виконують відповідні навчальні завдання, виявляють відповідальне ставлення до свого мовлення і до навчальної діяльності з опанування риторичної майстерності.

Це етап удосконалення риторичної та професійної компетентності. Студенти усвідомлюють закономірності ефективного мовлення; аналізують комунікативні ситуації з погляду жанрових і стильових особливостей педагогічного мовлення, ефективності стратегій і тактик монологічного та діалогічного мовлення, з урахуванням взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів спілкування; використовують відповідні знання у власній риторично-педагогічній діяльності, виявляють готовність до риторизації навчально-виховного процесу в шкільній практиці.

Майбутні педагоги досконало володіють усіма етапами побудови й виголошення публічного виступу, виявляють здатність до проектування ситуативно доцільних стратегій і

тактик риторичної діяльності; володіють уміннями пошуку й опрацювання інформації, намагаються критично ставитися до неї, творчо застосовувати її. У підготовці публічного виступу виявляють творче мислення, власну позицію щодо обговорюваної проблеми, у виконавській діяльності вільно встановлюють контакт зі слухачами, майстерно володіють словом, дикцією, структурно-інтонаційною виразністю мовлення, мімікою, жестами, вдало поєднують мовленнєві і невербальні засоби з метою педагогічного впливу, ефективно використовують комп'ютерні презентації, мовлення студентів характеризується духовно-культурними смислами. У взаємодії зі співрозмовниками виявляють доброзичливість, толерантність, повагу до чужої думки, здатність співпереживати, захоплювати живою розповіддю, уміння вести конструктивний, гармонійний діалог.

На цій стадії майбутні вчителі-словесники володіють мистецтвом художньо-виразного читання. У процесі сприймання, розуміння, аналізу й інтерпретації художнього і риторичного текстів розуміють необхідність і цінність такої роботи для особистісного зростання й досягнення професійно-комунікативного успіху. Здатні прогнозувати думки і почуття автора, встановлювати зв'язок між елементами тексту, глибоко сприймати й тлумачити задум автора, підтекстову інформацію, аналізувати текст в єдності змісту і форми.

Студенти усвідомлено здійснюють рефлексію й коригування власної професійно орієнтованої риторичної діяльності з погляду базових категорій риторики (етосу, логосу, пафосу), взаємовідповідності змісту і форми мовлення, ефективності досягнення результату тощо.

Отже, риторична культура вчителя-словесника – це сукупність риторичних знань, умінь, особистісних духовних цінностей, переконань, які лежать в основі професійно орієнтованої риторичної діяльності його як елітарної риторичної особистості. Високий рівень такої культури є запорукою успіху вчителя в різних професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Аксенова Л. П. Формирование риторической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аксенова Л. П. – Екатеринбург, 2002. –195 с.

2. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Білоусова Я. В. – К., 2004. – 18 с.

3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 400 с.

4. Мамчур Лідія. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника / Лідія Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя 2013. – № 8 (Ч. 2). – С.182-186.

5. Уварова А. М. Формування риторичної культури майбутнього вчителя / А. М. Уварова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С.259-265.

6. Чепелева Н. Технології читання / Н. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

3.2.2. Розвиток у студентів-філологів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних текстів

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти України [1] наголошено на тому, що одним із провідних завдань навчання української мови в школі є формування комунікативної компетентності учнів, що охоплює не лише знання мовної системи, вільне володіння мовно-мовленнєвим матеріалом, але й дотримання правил мовленнєвої поведінки, соціальних норм мовленнєвого спілкування. Один із шляхів реалізації цього завдання – використання навчально-розвивальних можливостей педагогічної риторики. Однак аналіз педагогічної теорії й освітньої практики свідчить про те, що риторично вихований учитель, здатний добірним образним словом впливати на учнів, рідко виявляється в сучасній школі. Ефективним способом розв'язання такої проблеми є наслідування риторичного мовлення в професійній підготовці вчителя.

Відповідно до сказаного ставимо за *мету* визначити лінгводидактичні умови розвитку в студентів-філологів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних зразків.

Суспільство ставить підвищені вимоги до професійно-педагогічної освіти, зокрема сформувати таку особистість фахівця, яка б уміла оперувати словесними образами, нормативно будувати своє висловлювання, зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, міркувати над поставленою проблемою, аргументувати власні думки,

переконувати аудиторію слухачів. Розвиток образномовленнєвих умінь у майбутніх учителів має бути зорієнтований на виховання духовно багатой, творчої мовної особистості, яка була б здатна вільно й доцільно володіти рідною мовою в різних життєвих ситуаціях. Дієвий засіб такої роботи – **риторичний текст** як продукт риторичної діяльності, характерними ознаками якого є доцільність, аргументованість, ясність, образність. Креативний потенціал риторичного тексту дає змогу розвивати в студентів уміння будувати розгорнуті висловлювання, наповнені духовними смислами, уміння образного мовлення, риторичну компетентність, підвищувати риторичну культуру. Тому використання риторичних текстів з навчальною метою становить одну з лінгводидактичних умов формування умінь образного мовлення.

Процес вироблення в студентів-філологів умінь образного мовлення насамперед полягає в тому, щоб навчити їх виразно читати, активно слухати й уважно ставитися до почутого або прочитаного, аналізувати зразки публічного мовлення з погляду доцільності його й ефективності, гармонійної побудови й естетичного мовного оформлення; обговорювати різні моделі публічних висловлювань, визначати виражальні ознаки їх і недоліки; формувати культуру ведення дискусій, диспутів, дотримуватися загальноприйнятих правил міжособистісного спілкування. Ефективність реалізації цього процесу на практиці залежить від урахування в навчанні таких принципів: *особистісно орієнтованого навчання, лінгвокультурологічного, текстоцентризму, риторизації навчання, взаємозв'язку відтворювальної мовленнєвої діяльності з лінгвокреативною*. Наведені принципи становлять лінгводидактичні умови розвитку в студентів-філологів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних текстів.

Для того щоб робота з розвитку образного мовлення була ефективною, студенти мають розуміти такі поняття: *естетичність мовлення, словесний образ, образність як специфічна ознака педагогічного мовлення, виражальні мовні засоби* та ін. На основі зазначених понять формується *культура мовлення*.

Як слушно зазначає Л. Мацько, культура мовлення – це дотримання мовцями усталених мовних норм усної і писемної форм літературної мови та цілеспрямоване майстерне

використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення. Вона є показником рівня освіченості, загальної культури особистості, національної самосвідомості, громадянської активності [4].

Сучасні мовознавці тлумачать культуру мовлення як таку, що пов'язана, з одного боку, з правильністю мови, а з іншого – з мовною майстерністю, стилістичним чуттям слова, доречністю використання варіантних мовних форм [3, с. 81]. Одна з ознак культури мовлення педагога-словесника – доцільна образність, завдяки якій мовлення виконує виражальну функцію.

У лінгвістичних працях образність визначається як ознака мовного знаку, завдяки якій передається загальне поняття через конкретний словесний образ. Зокрема, П. Дудик пише, що образність – це "спосіб передавання певних понять через художні образи, якими відтворюється не зовсім звичне бачення, сприймання людиною навколишнього світу і себе в ньому" [2, с. 168].

На складність окресленого поняття вказує І. Фоміна. На основі глибокого вивчення порушеної проблеми дослідниця слушно узагальнює, що образність визначається як властивість літературного мовлення подавати інформацію в яскравій, оригінальній, предметно-чуттєвій формі; застосування особливих словосполучень, які підсилюють семантичні поля додатковими експресивними й емоційними нюансами. Образне мовлення виявляється як ознака виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати наочно-чуттєві уявлення за допомогою спеціальних мовних засобів – "виразників образності", тобто слів, словосполучень, мовних конструкцій, які сприяють створенню мовцем словесного образу. І. Фоміна звертає увагу й на те, що до показників образності мовлення вчені (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Т. Мельник, М. Пентиліук та ін.) відносять різні засоби: фонетичні (алітерація, звукові анафора й епіфора, асонанс, звуконаслідування); елементи інтонаційної виразності (логічний наголос, мелодика, паузація); лексико-семантичні (багатозначні слова, синоніми, антоніми, омоніми, метафора, гіпербола, словесні анафора й епіфора); синтаксичні виражальні засоби (крилаті вислови, паралелізм, інверсія, риторичне запитання) та ін. [9, с. 73].

Т. Мельник зазначає, що образне мовлення як компонент виразності є показником якісного довершеного мовлення й виступає для осіб, які навчаються, експонентом світосприймання, характеру, ментальності, інтелектуального й художнього генія українців [5, с. 1].

Діагностувальна робота з визначення ознак мовлення студентів-філологів свідчить про те, що в багатьох із них мовлення недостатньо образне й переважно стандартизоване, позбавлене емоційності й оригінальності. Тому вчені-методисти шукають ефективні шляхи розв'язання цієї проблеми. З огляду на своєрідність формування образного мовлення в студентів-філологів Т. Окуневич вказує на необхідність спеціальної методики, яка включала б три взаємопов'язані етапи: теоретико-інформаційний, тренувальний, комунікативно-творчий. Дослідниця зазначає, що розвиток образного мовлення майбутніх педагогів-словесників має спрямовуватися на:

а) проведення систематичної й послідовної роботи з виразниками образності (вивчення їх на основі спостережень за стилістичним функціонуванням у контексті, виконання певних навчально-тренувальних дій з ними, доречне використання їх під час продукування монологічних висловлювань);

б) надання домінуючого значення використанню художнього тексту в процесі розвитку образного мовлення; практичну дієвість; темпи розвитку, що зумовлюються міцним засвоєнням теоретичного матеріалу, усвідомленням доцільності їх і ролі в мовленні, формуванням у студентів комунікативно-мовленнєвих і комунікативно-стилістичних умінь;

в) безпосередній взаємозв'язок у навчанні мови та літератури (реалізація межпредметних зв'язків, урахування можливостей інтегрування відповідного навчального матеріалу);

г) емоційне насичення практичних занять, їх методичне забезпечення (добір відповідних методів роботи з виразниками образності);

ґ) стимулювання словесного самовдосконалення студентів-філологів у зв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності (продуктивної, рецептивної, навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої) [7].

Позитивно сприймаючи наведені напрями навчальної роботи, ми виходимо з того, що велика роль у системі діяльності з розвитку образного мовлення майбутніх учителів-словесників належить наслідуванню риторичних зразків. Наслідування красномовних текстів актуалізує інформаційно-змістові, структурно-композиційні, мовно-стильові, риторичні, рефлексійні й редагувальні вміння студентів. Увага до гарного мовлення й відтворення його ознак сприяє розвитку образного мислення студентів, їхньої уяви, творчих мовленнєвих здібностей. У результаті такої роботи студент *відтворює смисли тексту*, що ліг в основу наслідування, *мовні засоби*, за допомогою яких автор передав ці смисли, та *розширює значення їх*, завдяки чому задум автора первинного тексту (який взято для наслідування) набуває в інтерпретації студента нового контексту. При цьому завдання в навчальній роботі – не загубити духовний потенціал і образність первинного тексту, а зберегти і примножити їх. Попереднє уважне й виразне читання зразків ораторського мистецтва вдосконалює здатність вникати в риторичний текст, знаходити в ньому духовний підтекст, який прагнув виразити автор за допомогою виражальних засобів, а ще бажання відтворити зображене в тексті так образно, як це вдалося зробити автору тексту. Робота над таким текстом забезпечує розвиток естетичного сприймання, бажання наслідувати яскраве мовлення. Відповідно до нашої концепції студенти мають не лише аналізувати красномовний дидактичний текст (слухаючи його або читаючи), але й продукувати риторичні висловлювання за аналогією, а за тим будувати свої метафоричні структури, виявляти власну творчість.

Продумана викладачем система роботи з розвитку в студентів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних зразків формує в них високу культуру усного та писемного мовлення, їхні вміння викладати думки логічно, послідовно, яскраво, дотримуючись норм літературної мови.

У контексті сказаного особливе значення для вироблення в студентів умінь образного мовлення становить *текстоцентрична технологія*, в основі якої навчальна діяльність студентів із риторичним текстом. Цілеспрямоване використання в навчальному процесі текстових зразків ораторського мистецтва, що за своєю природою мають розвивальне й духовно-естетичне значення, створює

передумови для збагачення словника студентів емоційною лексикою, забезпечує розвиток чуття метафоричного слова й образного мислення, художньої уяви, стимулює власний творчий потенціал. Робота з такими текстами сприяє формуванню логіки думки, високих духовних помислів, свідомого ставлення до особливостей функціонування в риторичному тексті мовних засобів. За допомогою текстоцентричної технології викладач має змогу поєднувати навчальне пізнання і виховання, активно впливати на розумовий і емоційний розвиток студентів, створювати психологічно комфортне освітнє середовище для опанування ефективних стратегій і тактик специфічного педагогічного мовлення.

Багаторічний досвід викладання у вищій школі переконує в ефективності роботи з розвитку образномовленнєвих умінь студентів, основу якої становить відповідна *система професійно спрямованих комплексних вправ*, характерними ознаками яких є риторичний текст, завдання наслідувального характеру і, зрозуміло, професійне орієнтування. Важливість наслідувальної роботи для формування умінь красномовства розуміли такі педагоги-ритори, як М. Ломоносов, Ф. Прокопович, В. Сухомлинський та ін. Сучасні вчені розвивають цю ідею. Виділимо групи комплексних вправ та з'ясуємо значення їх для майбутніх педагогів-філологів.

Перша група: вправи, метою яких є виявлення виражальних засобів у тексті, стилістичний аналіз його та наслідування у власному мовленні. Такі вправи збагачують особистий досвід студентів, аналітичне й образне мовомислення майбутніх учителів-словесників. Наведемо приклад:

♦ *Уроки життя.* Вдумливо прочитайте уривок із листа письменника В. Стуса до сина. Яка головна думка тексту? Визначте в ньому виражальні засоби і стилістичну функцію їх у тексті. Підготуйте виступ на тему: "Чи потрібно сьогодні молодій людині мати вищу освіту", наслідуючи стислість і образність наведеного тексту.

Поразка – це не тільки біда. Це ще й благо, добро. Поразка мусить стимулювати на чергову перемогу – це логіка сильних (а Ти – мужчина!). У поразці опускають руки лише слабкі. Освіта потрібна людині не для іспиту і вступу до технікуму, а

для неї самої. Ти повинен бути освіченою людиною. Освіта – це вид гігієни. Письмо з помилками – то як невмиті руки чи зуби. Бо теперішня людина – тільки освічена. Людина – це обов'язок, а не титул (народився – і вже людина). Людина твориться, самонароджується (В. Стус).

Другу групу формують завдання, метою яких є повторення риторичних зразків, наслідування авторського стилю й формування власного професійно орієнтованого переконливого ситуативного мовлення. Це завдання креативно-ситуативного характеру, які допоможуть студентам розвивати образне мислення й риторичні можливості за професійно орієнтованим ситуативно-комунікативним принципом. Наприклад:

◆ *Мозковий штурм.* Прочитайте подані жартівливі рекомендації О. Черногуза. Виразно відтворіть їх перед аудиторією слухачів. Спробуйте написати й озвучити власні поради "Правила педагогічного спілкування", наслідуючи пародіювальний стиль автора.

Ніколи нікого не слухайте, говоріть без упину і тільки про себе. Якщо у вас раптом з'явилася якась думка в той час, коли інша людина щось розповідає, – сміливо перебивайте, не чекайте, поки хтось закінчить виклад своєї думки. Хіба він такий розумний, як ви?! Переривайте його посеред фрази! А перебивши, розповідайте, про свій зубний біль або, ще краще, покажіть усім, який саме зуб потребує пломби...

Здавалося б, усім зрозуміло, що це – порада навпаки, і людина культурна так ніколи не вчинить. Помилаетесь! В тому-то й жах, що сама за собою людина часто не стежить і не помічає, що діє саме таким чином, який ми щойно пародіювали (З кн. "Чим хата багата").

◆ *Відкрите обговорення.* Ознайомтеся з висловом Платона. Повторіть його перед одногрупниками. Прокоментуйте в аудиторії майбутніх педагогів-словесників, чи справді «слово» володіє великою силою впливу на свідомість і почуття людей, аргументуючи власні думки.

Я стверджую, що якби в будь-яке місто прибули оратор та лікар і якби в народному зібранні чи в будь-якому іншому зібранні зайшла суперечка, кого з двох обрати лікарем, то на лікаря ніхто й дивитися не схотів би, а обрали б того, хто володіє словом, – варто було б йому лише забажати... (Платон).

Третя група вправ на відтворення запропонованого викладачем публічного виступу, риторичний аналіз його та створення й виголошення власного виступу на подібну (аналогічну) тему за риторичними законами та професійним спрямуванням. Метою таких вправ є розвиток яскравого оригінального педагогічно-філологічного мислення й ораторської майстерності майбутніх учителів-словесників. Наприклад:

◆ Прочитайте фрагмент виступу Олеся Гончара до 125-річчя з дня народження І. Франка, визначте в тексті риторичні ознаки й дайте їм характеристику. Підготуйте для учнівської аудиторії й виголосіть власний публічний виступ на аналогічну тему, дотримуючись законів риторики.

Подвиг Каменяра

Світанок життя Івана Франка починався біля маленького вогню закуреної батьківської кузні, а високий життєвий захід цієї людини догоряв у променях європейської слави.

Після Тараса Шевченка в українській літературі не було постаті такого масштабу. Шевченко і Франко – це справді ті два могутні крила, які винесли українське слово, українську культуру на простори світові.

Іван Франко народився в серпні 1856 року в сім'ї сільського коваля. Рідне село його, Нагуєвичі, розкидало свої хати по схилах Карпатських гір, це була типова трудова Галичина, яка в ті часи входила до складу Австро-Угорської монархії. Проте Іван Франко ніколи не був письменником тільки Галичини. Коли у вересні 1906 року вчена рада Харківського університету надала йому почесне звання доктора російської словесності, то це було визнання його літературних і наукових заслуг не лише гуртком прогресивної харківської інтелігенції, це його, сина Галичини, увінчала шанною і любов'ю вся Україна, мовби засвідчивши цим актом загальнонаціональне значення Франкової геніальної творчості.

Мабуть, немає у світі такого народу, до культури якого б не сягали Франкове зацікавлення, його безкінечно допитлива думка. Невситима душа поета прагнула черпати з усіх культур, з духовних набуток народів Заходу і Сходу, черпала, щоб збагачувати рідну культуру, розвивати і

вдосконалювати знання, уявлення, мистецькі смаки української нації.

Думаючи про Франка, ми щораз думаємо про людську велич. Маємо на увазі не лише титанізм його праці, глибину й незалежність суджень, море вселюдських знань, що він увібрав; не менш нас вражає виняткова цілеспрямованість його рідкісного трудолюбства, сама послідовність його життя, сила віри письменника у рідний народ.

Франкові самою природою відведено місце в ряду найвизначніших гуманістів епохи, адже завдяки йому, його невпокійливій совісті, його невсипущій праці ставали ми ближчими до людства, міцнішою й вищою ставала самосвідомість цілих поколінь українського народу, що виходив на арену світових подій уже з Франковою мужністю, з Франковим досвідом, з його духу печаттю (за О. Гончарем).

Наведені типи вправ доцільно використовувати в межах навчального курсу, присвяченого педагогічній риторичній, на етапі тренувальної роботи. Пропонована система вправ дає змогу формувати духовний світ студентів, розширювати їхні світоглядні уявлення, розвивати вміння швидко критично й творчо мислити, логічно, послідовно висловлювати власні думки, добирати яскраве, образне живомовне слово, доцільно, вільно і вправно володіти ним у різних комунікативних, зокрема професійно орієнтованих, ситуаціях.

Отже, образномовленнєві вміння майбутнього вчителя-словесника – це показник його мисленнєво-мовленнєвої культури. Успішний розвиток їх залежить від урахування як загальнодидактичних, так і специфічних лінгводидактичних принципів. Важливою умовою розвитку образного мовлення студентів-філологів є використання в професійній підготовці майбутнього вчителя риторичних текстів. У цій навчальній роботі особлива роль відводиться відповідним комплексним вправам на сприймання зразків ораторського мистецтва, наслідування їх, а затим створення власного риторичного тексту.

Результати дослідження можуть використовуватися в лінгводидактичних студіях та в системі занять із професійно орієнтованої вишівської дисципліни, предметом вивчення якої є педагогічна риторика.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1–2. – 64 с.
2. Дудик П. С. Стилїстика української мови : [навчальний посібник] / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.
3. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
4. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. Мацько // Педагогічна газета, 2004. – № 5 (118). – С. 3.
5. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Мельник. – Херсон, 2004. – 20 с.
6. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : [посібник для вчителів] / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984. – 223 с.
7. Окуневич Т. Г. Формування образності мовлення студентів-філологів у процесі професійної підготовки / Т. Г. Окуневич // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – Електронний ресурс : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/index.htm>
8. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. – 58.
9. Фоміна І. Л. Роль образності мовлення під час навчання / І. Л. Фоміна // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2014. – № 11 (том 1). – С. 72-74. – Серія: Філологія.

3.2.3. Виразне читання текстів у системі роботи з розвитку риторичної майстерності майбутніх учителів-словесників

Сучасне суспільство висуває багато вимог до мовлення педагога. Одна з таких вимог – володіння педагогом риторичною майстерністю. Про важливість цієї проблеми свідчать статті, розміщені в збірнику наукових праць "Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі", виданому за редакцією К. Климової [1, с. 31].

Особливу роль у формуванні навичок гарного мовлення особистості відіграє виразне читання. Мовець зможе впливати на слухачів добірним, яскравим словом, якщо його мовлення буде виразним, а однією з умов формування вмінь виразного мовлення є вироблення в мовної особистості вмінь виразного читання. Різні аспекти цього питання розглянуто в роботах Н. Білоус, Б. Буяльського, Г. Грибан, Т. Донченко,

І. Дроздової, А. Капської, К. Климової, Л. Мамчур, Г. Олійника, М. Пентилюк, С. Пультера, Б. Степанишина та ін.

Аналіз теоретичних праць з питань мистецтва професійно-педагогічного мовлення, вивчення реального стану виразності мовлення студентів свідчить про наявність у багатьох майбутніх учителів-словесників проблем, пов'язаних із технікою та логікою мовленнєвої діяльності. А вчитель, у якого мовлення не виразне, негативно впливає на пізнавально-мовленнєвий розвиток школярів, не може достатньою мірою реалізувати свої функції як учителя-ритора – навчально-виховну, організаторську, комунікативно-творчу та ін.

Натомість, як свідчить педагогічний досвід, у вчителя, який майстерно володіє засобами педагогічної риторики, уміє виразно читати й розповідати, гарно читають і розповідають учні. Вони глибоко сприймають і розуміють художній текст, а отже, успішно розв'язуються завдання мовно-літературної освіти: випускники школи не лише володіють знаннями конкретних мовно-літературних фактів, але мають особистісний досвід, збагачений загальнолюдськими і національними цінностями, духовним переживаннями. Ось чому таке важливе значення для підготовки майбутнього вчителя-філолога становлять заняття з виразного читання в межах професійно-педагогічної освіти.

З огляду на сказане наша *мета* – розглянути важливу роль виразного читання художніх текстів у системі роботи з розвитку риторичної вправності студентів-філологів та шляхи вдосконалення виразності їхнього мовлення.

Уміння виразно читати належить до фахових мовленнєвих умінь учителя-словесника, що є однією з ознак його професійної майстерності. Це вміння є умовою розвитку здатності виразно говорити, захопливо будувати виступ і переконливо впливати на думки учнівської аудиторії. Щоб учитель зміг здійснювати ефективний педагогічний вплив на учнів образним словом за законами риторики, потрібна попередня професійна підготовка його до такої діяльності за допомогою добре продуманої системи навчальної роботи з розвитку риторичної вправності під час опанування студентами-філологами фахових дисциплін. Особливе значення в цій системі мають дисципліни, предметом вивчення яких є виразне читання, оволодіння технікою та логікою виразного мовлення, стратегіями і тактиками

красномовства, культурою мовлення. У комплексі ці дисципліни покликані сформувати в студентів уміння виразно читати, виразно розповідати, доцільно переконувати слухача за допомогою гарного мовлення. Завдяки комплексному підходу до розроблення такої системи процес формування риторично вправної особистості педагога буде більш органічним та результативним. Живе слово такого педагога має бути не лише емоційно-образним, а й виразним. Результатом такого мовлення стає емоційний, почуттєвий, мисленнєвий відгук у голові й серці кожного учня, бажання поділитися своїми думками, переживаннями.

Одна з граней педагогічної роботи – артистизм учителя. За О. Куцевол, "внутрішніми детермінантами артистизму словесника виступають *майстерне володіння словом, дикцією, інтонаційною виразністю мовлення, мімікою, жестами, що робить його розповідь живою, захоплюючою*. А мистецтво художньо-виразного читання дає змогу пробудити в учнів відповідні почуття, сформувати позитивне ставлення до літературного твору і його автора" [5, с. 153].

Ми виходимо з того, що, як стверджує А. Капська, "основою розвитку красномовства, майстерності слова, виразного читання є спільність їх генетичного походження" [4, с. 31]. І виразне читання художнього тексту, і майстерне виголошення публічної промови є ознаками красномовства, тобто і виконавець тексту, і публічний оратор живим образним словом впливає на аудиторію слухачів.

У курсі "Виразне читання" робота з розвитку риторичної вправності студентів-філологів має спиратися на таку систему послідовних дій: *вивчення теоретичних закономірностей виразного читання художніх текстів різних жанрів, ознайомлювальне читання тексту, змістово-смісловий аналіз тексту, виконавський аналіз тексту зі складанням його партитури, виразне читання тексту, художня розповідь за текстом (наслідувальні дії), художнє читання тексту, створення власного тексту і виразне читання його перед студентською аудиторією*. Поданий ланцюг дій передбачає емоційне сприйняття, осмислення, аналіз, інтерпретацію, оцінювання тексту, виразне читання його й самостійну мовленнєву творчість студентів. Завдяки наведеній системі роботи формуємо вчителя, здатного глибоко розуміти художній текст, здатного засобами виразного читання

здійснити навчально-виховний вплив на слухачів, розвинути в них уявну сферу, схвилювати, викликати в них стан і дію співпереживання. У такій роботі пріоритет має надаватися художнім текстам, які вивчаються в школі на уроках літератури.

Як зазначає А. Усатий, із погляду сучасних педагогічних технологій, літературні твори аналізуються як зразки мистецтва слова, а це передбачає вміння сприймати й оцінювати їх художньо-естетичні компоненти, сприймати виражальні мовні засоби, вступати в діалог з автором, даючи власну оцінку зображеним подіям, визначати закони творення мистецтва слова [7, с. 7]. Щоб учитель міг навчати учнів аналізувати літературні тексти як зразки мистецтва слова, він сам повинен оперувати відповідними навичками, а також *має володіти технологією риторизації навчально-виховного процесу, у якій важлива роль відводиться виразному читанню художніх текстів у зв'язку з культуродоцільним спілкуванням.* Відповідно цю ідею важливо враховувати в системі роботи з розвитку риторичної вправності студентів-філологів, зокрема під час вивчення курсу "Виразне читання".

Виразне читання – це "читання літературного тексту зі свідомим відтворенням смислової площини тексту за допомогою техніки мовлення та інтонаційно позначених логічно-емоційних наголосів" [2, с. 222]. Основна мета виконавської діяльності читця – донести до слухачів думки й почуття автора, тому наголосимо, що передувати виконавському аналізу студентами художнього тексту має змістово-смисловий (літературознавчий) аналіз, увага до логіки викладення думок у тексті, до його емоційно-образного наповнення, з урахуванням цього визначатимуться для виразного читання логічні наголоси й логічні паузи в тексті, виражатиметься в техніці виразного читання ставлення до образів-персонажів, подій у тексті. У ході аналізу художнього тексту потрібно пам'ятати: "художній текст у своїй цілісності несе і ту приховану інформацію, сприйняття якої потребує творчого потенціалу читача" [6, с. 69].

У системі окресленої роботи виразна художня розповідь за текстом може бути використана як після виконавського аналізу тексту, до виразного читання, так і після нього. Якщо прийом художньої розповіді за текстом передуватиме

виразному читанню, це дасть змогу студентові глибше проникнути в підтекст художнього тексту, у внутрішній смисл його, а отже, краще донести до слухачів під час уже виразного читання своє розуміння тексту й ставлення до нього. Цілком слушно А. Лісовський зазначає, що доповнення логічного аналізу художньою розповіддю збагачує розуміння твору й виявляє це розуміння. Художня розповідь має багато спільного з переказом, близьким до тексту, але не тотожна йому. Докладний переказ спирається на пам'ять, запам'ятовування тексту і відтворення його. Докорінна відмінність художньої розповіді від переказу полягає в тому, що потрібно не текст переказати, а передати певну ситуацію, у якій буде той самий смисл, що й у тексті автора. У випадку художньої розповіді потрібно пам'ятати не текст, а підтекст і використовувати образи автора для передачі його [6, с. 92-96].

Відповідно до сказаного, у підготовці до виразного читання художніх текстів увага студентів спрямовується на розкриття задуму письменника та духовного смислу, на виразність художнього мовлення, що відіграє винятково важливу роль у формуванні навичок красномовства в майбутніх педагогів. Поділяємо думку А. Капської: "Мистецтво красномовства, як узагальнене поняття всіх видів словесної діяльності – читання, розповіді, виступу та ін., зароджується і розвивається за умови, якщо і педагогам, і студентам не байдуже, як вони говорять, як сприймається їхнє мовлення в різних соціальних, педагогічних і суспільних середовищах..." [4, с. 40].

Найглибший вплив на свідомість і почуття учнів художній текст має саме тоді, коли він майстерно втілений у звучанні голосу вчителя. Ми виходимо з того, що прочитати виразно художній текст – справа, яка потребує глибокої попередньої підготовки, уміння емоційно відгукнутися на прочитане, зробити думку автора своєю думкою. Крім глибокого знання твору, вчитель має знати ті засоби (логічні й психологічні паузи; фразовий, логічний наголос, інтонація; дихання, звучність, темп читання, дикція; поза, жести, міміка тощо), які допомагають зробити читання виразним і впливовим, та вміло й доцільно використовувати їх у шкільній практиці навчання. Сама фізіологія мовлення вимагає від читця певних зупинок під час читання; до

зупинок спонукає і логіка вираження думки, в якій окремі поняття, відтінки, частини об'єднуються в певні групи; зупинки необхідні й для забезпечення сприймання, усвідомлення й осмислення тексту, який виразно звучить. Важливе значення для виразного читання має логічний наголос, від якого залежить сам смисл речення. Кожен із мовних тактів також має свій центр, що виділяється логічним наголосом. Пошук логічного наголосу є вибором такого звучання мовного такту, який би найбільш правильно передавав суть задуму автора. Тому й читати його треба так, щоб цей смисл передати інтонаційно. А щоб донести до слухачів втілені в тексті почуття, потрібно побачити те, про що мовиться в тексті, виразити власне ставлення до подій або героїв тексту, їхніх учинків. У контексті сказаного наголосимо, що *від виникнення образних уявлень у читця-студента до пробудження почуттів у слухачів лежить шлях емоційної виразності процесу читання*, без цього логічна послідовність фактів і смислова правильність тексту не може схвилювати реципієнтів. Художнє слово, що виразно звучить із уст учителя в класі, розкриває підтекст, пробуджує в учнів почуття й думки, створює атмосферу для внутрішнього збагачення й духовного очищення, впливає на формування асоціативного мислення, мовно-естетичних смаків і навичок красномовства.

Підготовка художнього тексту для виразного читання – активний процес, який включає в себе цілісне сприймання, розуміння, аналіз тексту й отримання естетичної насолоди від цього, формування образної уяви і власного ставлення до подій, персонажів тексту або їхніх учинків. Виразне читання художнього тексту вчителем сприяє не лише формуванню мовного чуття, духовного прозрінню учнів, але й розумінню ними зв'язку змісту тексту, інтонації та смислової виразності, стимулює розвиток творчого мовлення.

Для формування та розвитку навичок і вмінь риторичної вправності майбутніх учителів-словесників на заняттях з виразного читання ефективним є використання тренувальних завдань аналітичного, репродуктивно-конструктивного, творчого характеру, побудованих на основі художнього тексту, які пробуджують інтерес до виразного читання, розвивають творче мислення, гарне мовлення, збагачують духовний досвід та сприяють

удосконаленню мовленнєвої культури студентів. Наведемо приклади таких вправ.

◆ Прочитайте вірш Лесі Українки "Єврейська мелодія". Визначте підтекст, словесну дію і задум автора. Уявіть собі персонажів, картини, про які йдеться, й у виразному читанні розкрийте своє бачення зображених автором картин, образів. Виконуючи поезію, допоможіть слухачам відчувати жанрові особливості, темпоритм і настрій твору. Вивчіть вірш напам'ять і підготуйтеся до конкурсу на краще виконання поезії.

◆ Прочитайте поданий текст. Визначте тему та основну думку тексту. Підготуйтеся до виразного читання його. Який темп, силу звучання й гучність ви оберете? З'ясуйте, від чого залежить такий характер читання. Яку функцію виконують паузи? Назвіть прислів'я, яке, на вашу думку, можна вважати висновком до тексту: *Добра справа не горить, не тоне. Добре діло примножує добро. Посієш вчинок – виросте звичка. Так треба жити, щоб нікому зла не чинити. Життя дано людині на добрі справи. Життя прожити – не поле перейти. Прожите – як проміте, не повернеш.*

Камінь

У лузі, під гіллястим дубом, багато років жила криниця. Вона давала людям воду. Під дубом біля криниці відпочивали подорожні.

Одного разу до дуба прийшов хлопчик, який любив пустувати. Він подумав: "А що воно буде, як я візьму оцей камінь і кину його в криницю? Ото, мабуть, булькне дуже!" Підняв камінь, кинув його в криницю. Булькнуло дуже. Хлопчик засміявся, побіг і забув про свої пустощі.

Камінь упав на дно криниці й закрив джерело. Криниця засохла. Засохла трава навколо криниці, і дуб засох, бо підземні струмки потекли кудись в інше місце. На дубі перестав мстити гніздо соловейко. Він полетів в інший луг. Замовкла соловейкова пісня. Сумно стало в лузі.

Минуло багато років. Хлопчик став дідусем. Одного разу він прийшов на те місце, де колись був зелений луг, стояв гіллястий дуб, співав соловейко, вабила прохолодна криниця.

Не стало ні лугу, ні дуба, ні соловейка, ні криниці. Довкола пісок, вітер здіймає хмари пилюки. "Де ж воно все поділося?" – подумав дідусь (за В. Сухомлинським).

◆ Підготуйте для читання уривок з прозового твору (на вибір). Визначте мету читання; складіть партитуру; поясніть своє розуміння авторського задуму, розкрийте його у виразному читанні, дотримуйтеся відповідного темпу читання, інтонації. Яка гама почуттів, настроїв виникла у вашій уяві під час виразного читання? Яку музику ви дібрали б для озвучення? Підготуйте за цим уривком художню розповідь.

◆ Прочитайте подані уривки з віршів Ліни Костенко. Знайдіть слова, на які падає логічний наголос. Позначте в текстах знаками партитури мелодику (висхідна, спадна, монотонна), затим виразно прочитайте тексти. За мотивами змісту наведених текстів підготуйте художню розповідь про осінь.

Осінній день, осінній день, осінній!

О синій день, о синій день, о синій!

Осанна осені, о сум! Осанна.

Невже це осінь, осінь, о! – та сама.

Останні айстри горілиць зайшлися болем.

*Ген, килим, витканий із птиць, летить над
полем (Л. Костенко).*

Виходжу в сад, він чорний і худий,

йому вже ані яблучко не сниться.

Шовковий шум танечної ходи

йому на згадку залишає осінь (Л. Костенко).

◆ Прочитайте байку Л. Глібова "Лисиця-жалібниця", зробіть змістово-смісловий і виконавський аналіз байки. Зверніть увагу, як у читанні можна передати окремі риси характеру героїв. З'ясуйте функції оповідача. За допомогою розписаної вами партитури цього тексту виразно прочитайте його.

◆ Виберіть уривок з драматичного твору М. Куліша "Мина Мазайло" та прочитайте його. Поясніть свій вибір. Підготуйте цей уривок для інсценізації. З'ясуйте, які допоміжні засоби виразності ви використаєте для того, щоб глибше передати думки й характери дійових осіб.

◆ Складіть казку і запишіть її. Який образно-узагальнений зміст закладено в ній? Визначте ключові слова, які несуть основний смисл і які потрібно виділити під час виразного читання (розповіді). Розкажіть казку виразно й емоційно. Проаналізуйте, чи вдалося вам у процесі розповіді передати підтекст казки.

Наведена система завдань дібрана так, щоб розвивати в студентів увагу до змісту художнього тексту, звучання його, формувати ті вміння гарного мовлення, які забезпечують не тільки розуміння тексту, а й духовний відгук на думки, емоції, почуття автора, прагнення передати глибину свого сприйняття тексту одногрупникам, переконати їх своїм виразним та емоційним мовленням.

Апробація розробленої системи з розвитку й удосконалення вмінь виразного читання як основи риторичної майстерності майбутнього вчителя-словесника в навчальній практиці студентів ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка переконує в ефективності цієї методичної системи. Завдяки їй наші студенти неодноразово ставали переможцями конкурсу читців-декламаторів на регіональному та всеукраїнському рівнях.

Отже, виразне читання як спосіб формування риторично вихованої особистості вчителя розвиває мислення, активізує мовленнєву діяльність майбутнього фахівця, виробляє культуру красномовства. Робота з розвитку риторичної вправності студентів-філологів має передбачати емоційне сприйняття ними, осмислення, аналіз, інтерпретацію, оцінювання художнього тексту, виразне читання його й самостійну мовленнєву творчість. Завдяки запропонованій системі роботи формуємо вчителя, який може глибоко розуміти художній текст, здатний засобами виразного читання й виразної розповіді здійснити педагогічний вплив на слухачів, викликати в них уяву, емоції, почуття, думки, співпереживання.

Наведену систему роботи розглядаємо як один із ефективних шляхів формування риторичної майстерності майбутніх учителів-словесників, здатних не лише виразно читати, а й відповідально ставитися до свого мовлення,

досягати взаєморозуміння з учнями в різних комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 220 с.

2. Словник термінів з методики викладання літератури / укладач Л. А. Башманівська. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2016. – 232 с.

3. Грибан Г. В. Здійснення міжпредметних зв'язків у викладанні мови та літератури в процесі роботи над словом : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Г. В. Грибан – К., 1998. –158 с.

4. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : [навч. метод. посібник] / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

5. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : [навч. посібник] / О. М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.

6. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. М. Лісовський. – Житомир : Полісся, 2004. – 132 с.

7. Усатий А. В. Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів : [монографія] / А. В. Усатий. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – 172 с.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне осмислення проблеми педагогічної риторики, що відповідає сучасним тенденціям розвитку лінгвістичної риторики, дидактичної філології, педагогічної науки та вітчизняної освіти. Доведено, що в умовах демократизації українського суспільства, відродження кращих традицій вітчизняної освіти проблема педагогічної риторики набуває особливої актуальності.

Досліджено, що належний розгляд проблем педагогічної комунікації на сучасному етапі розвитку теорії освіти неможливий без осмислення поняття "педагогічна риторика". У монографії розкрито складну сутність цього поняття, яке інтегрує в собі три аспекти: *педагогічна риторика* – це міжгалузеве поняття, яке охоплює наукову *теорію* про механізми створення, виголошення й самоаналізу педагогом публічного виступу (риторичного тексту), ведення міжособистісного діалогу, закони мисленнево-мовленневої діяльності в педагогічній сфері та відповідну навчальну дисципліну; *мистецтво* педагогічного впливу живомовним словом; *процес* доцільного, переконливого мовлення педагогів, побудований на засадах логосу, етосу, пафосу. Підкреслено, що педагогічна риторика як наукове знання й особлива навчальна дисципліна формується на основі понять, законів і принципів загальної риторики. Водночас ураховано *комплексний двовимірний підхід* до вивчення суті поняття "педагогічна риторика". Такий підхід ґрунтується на горизонтальному членуванні досліджуваного поняття (за аспектами, визначальними для розуміння особливостей відповідного поняття) та вертикальному (за загальністю і специфічністю педагогічного спрямування риторики). У дослідженні зазначено, що педагогічна риторика тісно пов'язана з академічною риторикою, між цими поняттями існують відношення взаємодоповнення. У результаті вивчення теорії уточнено й запропоновано визначення інших базових понять: *педагогічний дискурс, риторичний діалог, мовленнева стратегія, мовленнева тактика, риторична діяльність*

педагога, риторична норма, риторичний текст, риторична компетентність, риторична культура тощо.

На основі проведеного теоретичного аналізу філософської, мовознавчої, методичної, психолого-педагогічної літератури з проблеми впливового педагогічного мовлення представлено й обґрунтовано концепцію педагогічної риторики вчителя-словесника.

Вивчення наукової літератури та освітньої практики засвідчує, що серед важливих проблем педагогічної риторики, зокрема пов'язаної з філологічною галуззю освіти, виокремлюються такі питання: роль риторики, її традицій в організації професійно-педагогічної комунікації, у досягненні пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання; жанрово-стильова специфіка риторики вчителя; співвідношення мовленнєвих стратегій і тактик та їх особливості в риторичній діяльності педагога; характеристика риторичного діалогу вчителя з учнями; функції риторичних засобів у мовленні вчителя-словесника; формування риторичної компетентності в майбутнього педагога, розвиток його риторичної культури; вироблення образномовленнєвих умінь студентів-філологів шляхом наслідування риторичних текстів; місце виразного читання художніх текстів у системі риторичної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Установлено, що вивчення історичних фактів красномовства з погляду досягнення розвивальних цілей освіти є базовою опорою сучасного комплексного дослідження педагогічної риторики фахівця. Осмислення історичного досвіду красномовства свідчить, що на базі ідей загальної класичної риторики та європейської гуманістичної філософії освіти визначилися принципи педагогічної риторики, пріоритетними серед яких є такі: розвиток думки суб'єктів навчання в їхньому мовленні, гармонійне спілкування вчителя й учнів, домінування діалогічного мовлення над монологічним у педагогічному дискурсі, навчальний евристичний діалог як необхідна умова пошуку й пізнання істини в ситуаціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії, духовно-інтелектуальне вдосконалення учнів засобами педагогічного красномовства. Шляхом аналізу окремих фактів історії красномовства доведено, що в основі принципів вітчизняної педагогічної риторики лежать розвинуті на ґрунті власної культури й освіти положення античної класичної риторики, християнсько-візантійські

впливи, гуманістичні ідеї європейської освіти та усвідомлення важливості рідномовної освіти, переконання в необхідності вдосконалення професійно-педагогічного мовлення на засадах народної педагогіки, етнокультури.

Ефективність педагогічного спілкування залежить від багатьох чинників, одним із яких є обізнаність учителя зі стилями та жанрами педагогічного мовлення. Оволодіння відповідними вміннями становить значний аспект професійно орієнтованої системи навчання риторики майбутніх учителів. З'ясовано, що сучасні дослідники виділяють три стилі мовлення – раціональний, емоційний і синтетичний, що відрізняються характером матеріалу, послідовністю, логікою і стрункістю викладу, темпом мовлення й характером мовного матеріалу, емоційним забарвленням. Доведено, що сфера педагогічного спілкування та специфіка професійної діяльності визначають сукупність мовленнєвих жанрів, які обслуговують професійні потреби, дають змогу реалізувати навчально-виховні завдання з урахуванням особливостей діяльності вчителя. Знання специфіки професійних мовленнєвих жанрів суттєво позначається на процесі педагогічної діяльності та її результатах.

Указано, що риторичні канони в педагогічному дискурсі не є тими стримувальними чинниками, які потребують від учителя-словесника сліпого наслідування. Знання правил красномовства, поєднане з "чуттям мови", індивідуальною манерою викладу матеріалу, ерудованістю, оптимізує саморозвиток мовленнєвої особистості педагога, перетворює педагогічний дискурс на продуктивну інноваційну діяльність.

У монографії спрямовано увагу на те, що риторика педагога передбачає певну освітньо-комунікативну стратегію й залежить від володіння ним тактиками ефективного мовлення; доцільна реалізація мовленнєвих стратегій і тактик у риторично-педагогічній діяльності становить умову професійної майстерності педагога. На основі аналізу й узагальнення теоретичних напрацювань учених класифіковано стратегії мовлення педагога-ритора за різними критеріями: за основною метою і цільовими завданнями мовлення (інформативна, переконувальна; відмови, спонукання до дії, пояснення, організування та ін.); за змістом теми мовлення (предметна, міжпредметна); за

характером мовлення (підготовчо-імпровізаційна, наслідувальна, творча); за стилем мовленнєвої взаємодії риторика з аудиторією (конструктивна, змагальна, демократична, авторитарна; гнучка, стійка та ін.); за відображенням загальних уявлень про особливості діяльності мовця (конструктивно-генеративна, стратегія побудови дискурсу за наявною або аналогічною моделлю, трансформувальна); за антиконфліктним спрямуванням мовленнєвої взаємодії (стратегія конкуренції, уникнення конфлікту, пристосування, компромісу, співпраці). Виділено тактики ефективного мовлення педагога-риторика: тактики публічного виступу (монологічна, з елементами діалогу; контактна, опосередкована; емоційно-мовленнєвого "зараження", наслідування, сугестивна, аргументативно-переконувальна тощо), тактики гармонізуючого прямого діалогу (тактика співвідношення похвали й осудження учня, тактика координації мовлення і мовчання на уроці та ін.), тактики непрямого вербального спілкування (письмового повідомлення, листування, телефонної розмови, електронного спілкування).

У пропонованій праці розглянуто діалогічність як важливу специфічну властивість педагогічного мовлення за такими ознаками, як вплив і переконання. Здійснено аналіз особливостей діалогового педагогічного спілкування на прикладі конкретних діалогів учителя-словесника з учнями; особливу увагу приділено характеристиці риторичного діалогу, оскільки він виводить навчання на рівень пошуку істини, формує в школярів духовний світогляд, мовно-естетичний смак, уміння володіти переконливими мовленнєвими тактиками. Завдяки своїм особливостям риторичний діалог надає педагогічному спілкуванню більшої розвивальної й переконувальної сили, забезпечує конструктивність мовленнєвої взаємодії суб'єктів навчальної комунікації.

Досліджено риторичні засоби та їх роль в усному мовленні вчителів-словесників. Підкреслено: якщо для педагога будь-якого фаху бажано володіти риторичними засобами з метою активного використання їх у мовленні задля оптимізації й діалогізації педагогічного спілкування, то вчитель-словесник зобов'язаний цілеспрямовано вивчати теорію і практику застосування в мовленні виражальних

риторичних засобів на рівні академічного знання (як компонент теоретичної готовності до здійснення професійної діяльності) і професійно-педагогічних умінь (як компонент практичної готовності до здійснення професійної діяльності).

Подальшого розвитку набула система професійно орієнтованої риторичної освіти майбутніх учителів-словесників, яка вміщує підсистеми риторизації професійно-педагогічної діяльності, сутнісних характеристик риторичної особистості педагога, культуровідповідності риторичної діяльності вчителя, лінгвокреативної технології організації педагогічного дискурсу.

Окрему увагу в монографії приділено концептуальній моделі риторичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Наголошено, що професійна підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури як риторичної особистості повинна здійснюватися в закладах вищої освіти одночасно з вивченням усіх філологічних дисциплін, особливо курсів риторичного спрямування, які передбачають ознайомлення студентів із основними законами риторики (концептуальним, моделювання аудиторії, тактичним, стратегічним, мовленнєвим, ефективної комунікації, системно-аналітичним), засадами ораторського мистецтва (підготовка до промови, види ораторського виступу, композиція промови, засоби уваги слухачів, культура ораторського мовлення та ін.), професійно орієнтованими питаннями педагогічної риторики. Також студенти мають оволодіти мовленнєвим етикетом, навичками виразного читання, метафоричним способом мислення, образномовленнєвими вміннями, риторичною технікою, риторичною культурою тощо. Великого значення набуває завдання формування риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. У розв'язанні цього завдання потрібно використовувати різні підходи до організації навчання, серед яких виділено комунікативно-ситуативний, власне риторичний, когнітивно-герменевтичний, системно-синергетичний, частково-пошуковий, дослідницький, креативний.

У монографії визначено роль і місце педагогічної риторики в освітній практиці. Висловлено думку: суха методика навчання літератури є наслідком того, що впродовж минулого століття в педагогічних вишах риторику не вивчали.

Доведено цінність риторики для шкільної літературної освіти, оскільки риторика опирається на текст, на зразок, на слово, його глибини, формує розуміння суті художнього тексту. Зазначено, щоб ця освіта була успішною, сучасна методика викладання літератури має використовувати все те, що дає для осмислення твору риторика. З'ясовано, що система літературної освіти, заснована на використанні теорії риторичного мистецтва, уможливає, з одного боку, формування духовно-культурного світу школяра, а з іншого – урізноманітнення прийомів шкільного аналізу художніх творів і мовленнєвого розвитку учнів, що підвищує ефективність комунікативно-мовленнєвої та навчально-виховної діяльності на уроці літератури.

У дослідженні простежено взаємозв'язок риторики вчителя-словесника і якості українськомовної освіти учнів. Риторика вчителя-словесника потребує особливих мовленнєвих технік, у цих техніках значущими для досягнення пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання мови є різні прийоми, зокрема метафоризація мовлення, сторітелінг, поєднання мовленнєвої риторики з комп'ютерною презентацією теми тощо. Загалом доцільне застосування риторичного потенціалу вчителя дає змогу зберегти інформаційно-логічний і духовно-емоційний баланс уроку мови.

Показано, що успіх учителя-словесника в різних професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях залежить від високого рівня риторичної культури вчителя як елітарної риторичної особистості. Синтетичний за своїм характером феномен риторичної культури розкриває окремі сторони проблеми розвитку її в студентів-філологів – від сприйняття твору художньої літератури, розуміння естетичної функції літературного мистецтва, художньо-виразного читання, наслідування риторичних зразків до створення власних текстів риторичного характеру, – що важливо врахувати в методиці розвитку риторичної культури майбутнього вчителя-словесника. У монографії виділено етапи оволодіння риторичною культурою майбутніми вчителями-словесниками та схарактеризовано рівні їхньої риторичної підготовки.

Одним із аспектів забезпечення риторичної підготовки вчителя-словесника є формування в нього образномовленнєвих умінь. Визначено, що процес вироблення

в студентів-філологів умінь образного мовлення насамперед полягає в тому, щоб навчити їх виразно читати, активно слухати й уважно ставитися до почутого або прочитаного, аналізувати зразки публічного мовлення з погляду його доцільності й ефективності, гармонійної побудови та естетичного мовного оформлення; обговорювати різні моделі публічних висловлювань, визначати їх виражальні ознаки й недоліки; формувати культуру ведення дискусій, диспутів, дотримуватися загальноприйнятих правил міжособистісного спілкування. У монографії визначено лінгводидактичні умови розвитку в студентів-філологів умінь образного мовлення шляхом наслідування риторичних зразків. Підкреслено, що ефективність реалізації цього процесу на практиці залежить від урахування в навчанні студентів таких принципів: особистісно орієнтованого навчання, лінгвокультурологічного, текстоцентризму, риторизації навчання, взаємозв'язку відтворювальної мовленнєвої діяльності з лінгвокреативною.

Приділено увагу виразному читанню художніх текстів у системі практичної роботи з розвитку риторичної майстерності майбутніх учителів-словесників. Виразне читання і педагогічна риторика – це, по суті, два напрями одного процесу формування риторичної компетентності педагога, які у взаємозв'язку підпорядковані одній справі. Підкреслено, що вчитель-словесник має володіти технологією риторизації навчально-виховного процесу, у якій важлива роль відводиться виразному читанню художніх текстів у зв'язку з культуродоцільним впливовим педагогічним спілкуванням.

Формування вчителя на ідеях пропонованої концепції педагогічної риторики дасть змогу йому в майбутньому уникнути багатьох проблем професійного мовлення в різних ситуаціях педагогічного спілкування. Відповідна професійно орієнтована підготовка філолога потребує введення навчальної дисципліни риторично-педагогічного спрямування, що стане основою для створення ним у майбутній професійно-педагогічній діяльності розвивального навчально-комунікативного середовища.

Розглянуті ідеї було втілено в процес професійної підготовки українських філологів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. У названому вищі до навчального плану для студентів-філологів введено

професійно орієнтовану дисципліну "Практикум з педагогічної риторики", мета якої – формування риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників шляхом створення умов для оволодіння риторичними знаннями, уміннями, практичним досвідом гарного переконливого мовлення в різних професійно-педагогічних ситуаціях. Аналіз практики навчання професійно орієнтованої риторики українських філологів у ЖДУ ім. Івана Франка свідчить про те, що в цьому закладі створено достатньо ефективну систему роботи, яка дасть змогу студентам, майбутнім педагогам, повному організувати свою професійну діяльність, особливо навчально-виховну роботу, викликати в учнів інтерес до предмета вивчення й мистецтва красномовства, залучати їх до гармонійного діалогу, розвивати в них культуровідповідне мислення, гарне мовлення, креативність, відповідальність за мовленнєву поведінку.

Сподіваємося, що монографія привернула увагу вчених і педагогів-практиків до сучасних проблем педагогічної риторики, спонукала замислитися над шляхами розв'язання актуальних питань риторизації мовлення працівників освітньо-навчальної сфери, зокрема вчителів-словесників.

У ході проведеного дослідження визначено низку проблемних питань, що потребують спеціального вивчення, серед них такі: риторичний діалог вчителя-словесника з учнями як навчально-комунікативна технологія; роль "загальних місць" (топосів) у розвитку риторичної творчості майбутнього педагога; професійно орієнтовані моделі педагогічно-риторичної діяльності фахівця; зв'язок тактик мовленнєвого впливу і методів навчання в професійній діяльності вчителя-ритора; механізми формування риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників в умовах дистанційної форми навчання тощо. Розв'язання цих питань забезпечить ту наукову базу, осмислення якої допоможе вчителю піднятися на вищий щабель професійно-комунікативного розвитку.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Башманівська Любов Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Березюк Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Власенко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Голуб Ніна Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Грибан Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Караман Станіслав Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Караман Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Климова Катерина Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Кучерук Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Лісовський Антон Михайлович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Маліновська Тетяна Володимирівна – асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ницета Володимир Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

Пустохіна Вікторія Ігорівна – асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Усатий Андрій В'ячеславович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Шевцова Лариса Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукове видання

Автори:

Кучерук Оксана Анатоліївна, Голуб Ніна Борисівна,
Горошкіна Олена Миколаївна, Караман Станіслав Олександрович,
Караман Ольга Володимирівна, Климова Катерина Яківна,
Башманівська Любов Андріївна, Березюк Олена Станіславівна,
Власенко Ольга Миколаївна, Грибан Галина Василівна,
Лісовський Антон Михайлович, Ницета Володимир Анатолійович,
Усатий Андрій В'ячеславович, Шевцова Лариса Станіславівна,
Пустохіна Вікторія Ігорівна, Маліновська Тетяна Володимирівна

**ПЕДАГОГІЧНА РИТОРИКА:
ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА**

Монографія

За подані матеріали відповідають автори.

Підписано до друку 30.09.16. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Bookman Old Style.

Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 22.6. Обл. вид, арк. 16.9.

Наклад 300.