

ПРОБЛЕМАТИКА ШКІЛЬНОЇ РИТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ І ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ницета В.А.

У світлі кардинальних змін освітніх парадигм, що нині спостерігаються в Україні, концептуальними параметрами навчально-виховного процесу сучасної школи стали демократизація, гуманізація, гуманітаризація, інноваційність, особистісна та компетентісна орієнтація, людиноцентричність, технологічність, проєктивність, рефлексивність, інтерактивність, діагностичність, мобільність, варіативність, фасилітація тощо. Подібні зміни свідчать про входження освіти нашої держави в активну фазу реформування.

Зазначені концепти реформування системи освіти є стрижнем наукових розвідок і досліджень упродовж останніх десятиліть, внаслідок чого з'явилася ціла низка іноді суперечливих тлумачень і різночитань. З іншого боку, результати наукових досліджень не завжди стають частиною шкільної практики. Таке протиріччя знайоме багатьом дослідникам, передусім тим, хто робить перші кроки в науці, і вчителям-практикам.

Видання у 2008 р. «Енциклопедії освіти» [1] стало дієвим кроком на шляху подолання зазначеного протиріччя. Певні положення і тлумачення цієї фундаментальної праці, на нашу думку, можуть бути доповнені й уточнені, але, безумовно, «Енциклопедія освіти» є і має бути авторитетним виданням для всієї педагогічної спільноти й дотичних до системи освіти вчених. Другим дороговказом для педагогічних працівників є, безперечно, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [2], який вступив у силу у листопаді 2011 р.

Дієвим кроком трансформації й модернізації шкільної мовної освіти є введення до програми елементів практичної риторики, виокремлення риторичного аспекту української мови й курс на риторизацію шкільного курсу української мови. Основними завданнями шкільної риторики, на думку М. Пентилюк, є «підвищення як загальної культури, так і культури мовлення, мислення, формування мовної особистості, що вільно володіє мовою і має високий рівень комунікативної компетентності» [3, с. 96].

Мета статті – розглянути проблематику шкільної риторичної освіти у світлі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

I. Державний стандарт (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти) «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти» [2]. Документ містить тлумачення понять, трактування, на що спрямовані зазначені підходи, чому сприяють, що забезпечує їх запровадження. Не викликає сумнівів, що нині особистісно зорієнтований, компетентісний і діяльнісний підходи є провідними, стратегічними, глобальними в сучасній освіті. Проте, на нашу думку, сьогодення вимагає акцентування уваги педагогів також на технологічному й проєктному підходах.

Технологічний підхід до навчання, як зазначає Г. Селевко, «передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей»; відкриває нові можливості для концептуального й проєктувального освоєння різних областей та аспектів освітньої, педагогічної й соціальної дійсності, він дозволяє: з більшою визначеністю передбачити результати й керувати педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати наявні ресурси; обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології й моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають [4, с. 9-10]. Перспективні інноваційні педагогічні технології як засіб, як спосіб, як багатовимірний процес, як система функціонування всіх компонентів педагогічної діяльності дозволяють проєктувати навчально-виховний процес і гарантують кінцевий результат освіти. Сучасний учитель не повинен обмежуватися знанням методики й методичними вміннями; він має бути спроможним запроваджувати педагогічні технології, генерувати педагогічні ідеї, бути

технологічно компетентним.

Г. Селевко описує 28 освітніх підходів [4]. Проте серед них немає проектного підходу. Висловлюємо переконання, що проектний підхід має стати провідним у науці та практиці, оскільки, на думку С. Кримського, стан сучасної цивілізації «маніфестує зростання соціальної небезпеки помилки і тому затверджує необхідність проектного випробування всього нового», а людина має розглядатися як «проект буття і смислу» [5, с. 6-7]. Основу проектного підходу складає метод проектів як педагогічна технологія проектування. Результатом усебічного аналізу педагогічної й методичної літератури з методу проектів (технології проектування) стала розробка моделі проектного підходу (рис. 1), у якій позиціоновані принципи, функції, технологічний комплекс проектного підходу, педагогічні й соціальні ролі педагога та якості учнів, навчених учбовому, соціальному й життєвому проектуванню. Логіка принципів, поліфункціональність за призначенням, спроможність виконати низку важливих цілей і завдань – усе це свідчить про цінність проектного підходу й безпосередньо методу проектів як педагогічної технології.

Отже, у контексті шкільної риторичної освіти ми пропонуємо організувати педагогічну діяльність на засадах таких підходів:

- особистісно зорієнтованого, реалізуючи принципи антропоцентричності, аксіологізації, розвивального впливу, громадянського виховання учнів, формування особистості через слово, духовного становлення особистості [6];
- діяльнісного (за принципами практичного спрямування, позитивної педагогічної взаємодії, гармонізуючого діалогу, евристичності, «живої» комунікативності, «мовленнєвого вчинку» [6]);
- технологічного (запровадження ефективних перспективних педагогічних технологій плекання риторичних здібностей школярів, формування риторичних умінь і навичок);
- проектного (ставитися до учнів і їх мовлення як до проекту; активно застосувати метод проектів, передусім на уроках розвитку усного та писемного мовлення; вивчати риторику у 10-11 класах за логікою технології проектування; застосувати у вищих педагогічних навчальних закладах метод проектів у процесі вивчення лінгводидактичних дисциплін з метою формування в майбутніх учителів проективної культури).

II. В «Енциклопедії освіти» й у Державному стандарті чітко окреслені змістові поля понять «компетенція» й «компетентність». Незважаючи на різницю у словесному оформленні тлумачень цих ключових категорій, важливо наголосити на головному: компетенція – це об'єктивне, загальне, відчужене від суб'єкта, а компетентність – конкретне, індивідуальне, суб'єктне, особистісна характеристика. Саме тому аналізовані поняття вимагають відповідного лексичного сполучення, яке, за словами Н. Голуб, має виглядати таким чином: «компетенцію – «визначаємо», «формулюємо», компетентність – «формуємо», «набуваємо», «виявляємо» [7, с. 99].

У науковій літературі зустрічаємо цілу низку тлумачень поняття «компетентність». Н. Голуб ретельно дослідила палітру дефініцій, виокремила ключові слова цього терміну, наголосивши, що саме від ключових слів залежить структура компетентності [7; 8]. Стосовно ключових слів, на нашу думку, варто зазначити таке. Ключові слова можуть трактуватися неоднозначно. Так, здатність і готовність можуть бути усвідомленими й неусвідомленими, реалізованими й нереалізованими, перевіреними й не перевіреними практикою. Дефініція терміну «компетентність», на нашу думку, має містити ключове слово «досвід» (наприклад, «усвідомлена здатність» або «готовність, реалізована в діяльності (поведінці)»; «досвід ефективної діяльності (ефективного функціонування) в межах певної компетенції (у певній сфері)»; «досвід ефективної реалізації власного потенціалу» тощо).

У Державному стандарті позиціонований перелік компетентностей як результативна база шкільної освіти: 12 компетентностей, серед яких окремо виділені ключова, предметна, міжпредметна компетентності тощо. У контексті нашого дослідження заслуговує на окрему увагу комунікативна компетентність. Відповідно до Державного стандарту комунікативна компетентність є предметною й одночасно ключовою як уміння спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами [2]. У результаті аналізу фахової літератури Н. Голуб дійшла висновку, що комунікативна компетентність може розглядатися як самостійна категорія, як

складник інших компетентностей, зокрема, професійної, як тотожне поняття з компетентністю у спілкуванні [7, с. 102].

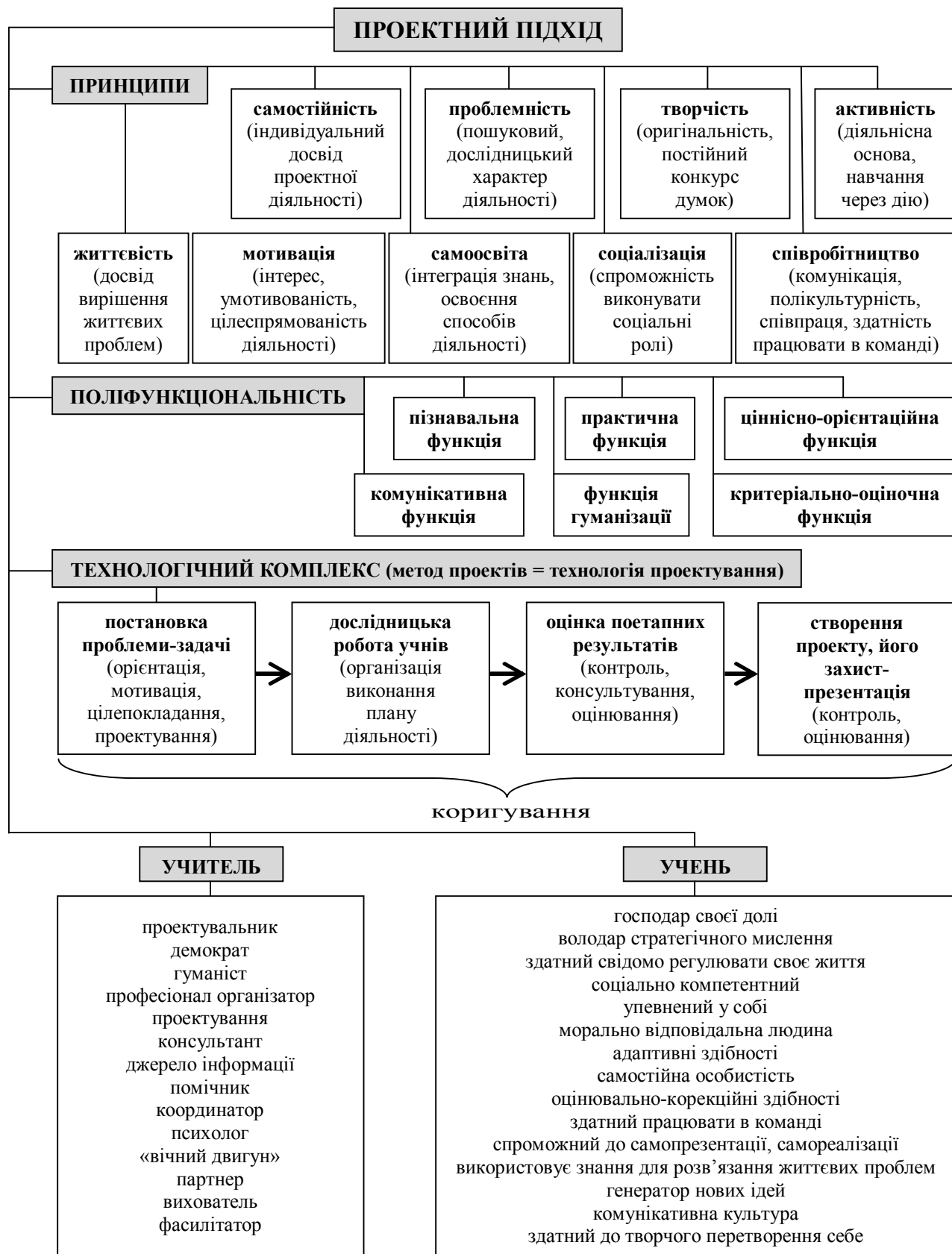


Рис. 1. Модель проектного підходу

Виникає питання: чи можна застосовувати одне й те ж визначення комунікативної компетентності для різних етапів формування цієї інтегральної якості особистості? Вважаємо,

що ні. Принаймні визначення необхідно дещо трансформувати. У тлумаченнях окремих науковців комунікативної компетентності наявні словосполучення «тактики спілкування», «стратегії спілкування». Якщо погодитися з таким трактуванням, то трансформація стає можливою. Залежно від того, за якою моделлю живе особистість, яку поведінку в процесі проектування та здійснення життя (а також комунікації) вона використовує, її можна віднести до одного з типів: ситуативіст, тактик, стратег. Молодші школярі володіють конкретно-образним, переважно ситуативним мисленням, тому під час формування пропедевтичного рівня комунікативної компетентності варто говорити про ситуації спілкування, відповідно, у процесі формування комунікативної компетентності на базовому рівні – про тактики спілкування. У період ранньої юності – формативні роки – у школярів активно формується стратегічне мислення, тому про стратегії спілкування логічно вести мову, маючи на увазі процес формування загальноосвітнього й професійного рівнів комунікативної компетентності.

До структурних компонентів комунікативної компетентності відносять: комунікабельність як комунікативну активність; здатність ідентифікувати й адекватно висловлювати власні почуття в мовленні; навички співпраці, співробітництва; комунікативну культуру; навички активного слухання; конфліктну компетентність; навички ефективного спілкування (О. Тюття); осмислення образів для комунікації; знання, уміння й навички розгортання комунікації; активність у комунікативній діяльності; самостійне творення комунікативного тексту згідно з темою або ситуацією (С. Трубачова, Р. Осадчук); мовну, соціолінгвістичну, стратегічну компетенції; знання мовленневознавчих понять; уміння й навички аналізу тексту; мовленнево-комунікативні вміння (С. Омельчук); когнітивний, мотиваційно-оцінний та конативний (операційний) компоненти; здатність до участі в комунікативних ситуаціях; ситуативна адаптивність; вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки; усвідомлення перцептивних умінь (Т. Вольфовська). Таким чином, комунікативну компетентність з погляду результативності шкільної мовної освіти розглядають у таких аспектах: образно-мисленневому, теоретичному, аналітичному, мотиваційно-оцінному, діяльнісному, творчому, емоційно-вольовому, конфліктологічний, активного слухання, аспекті співробітництва, аспекті ефективності спілкування, аспекті невербального спілкування.

Змістом і результатом шкільної риторичної освіти має стати риторична компетентність. Риторичну компетентність означають як: сукупність знань і вмінь, що визначають сукупність та ефективність стратегії й тактики мовлення та мовленневої поведінки (Н. Голуб); як володіння людиною взаємопов'язаними якостями особистості, які визначають здатність до ефективного спілкування, особистісним ціннісним ставленням до спілкування та досвідом спілкування, спрямованого на здійснення особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності (О. Симакова); як коректну мовленневу поведінку та невід'ємну частину комунікативної компетентності (О. Бабкіна); як найвищий рівень комунікативної компетентності, яка забезпечує риторичну діяльність людини як здатність свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст у відповідності з метою та ситуацією публічного мовлення (Л. Горобець); як володіння знаннями, уміннями, навичками, експресивними, емоційними, логічними засобами мови та здатність спрямовувати ці якості для досягнення запланованого прагматичного результату.

Нами окреслено структуру риторичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл у таких площинах: теоретико-практичній, організаційно-методологічній, процесуально-діяльнісній, морально-етичній (соціокультурній), площині комунікативної активності, площині впливовості мовленнєвого акту [9]. Риторична і комунікативна компетентності, маючи свої змістові поля, становлять ядро результативної бази шкільної мовної освіти, однак, на думку Н. Голуб, ці компетентності не варто ототожнювати [8]. Погоджуючись із думкою науковця, ми дослідили співвіднесеність змісту й сутності зазначених компетентностей (рис. 2). Таким чином, було доведено, що в результаті здобуття комунікативно спрямованої мовної освіти в учнів загальноосвітніх шкіл формується комунікативна компетентність і лише окремі складові риторичної компетентності. Про повноцінний процес цілеспрямованого формування у школярів риторичної компетентності може йти мова за умови, якщо риторика отримає статус самостійного навчального предмету інваріантної частини базового навчального плану загальноосвітніх

навчальних закладів або ж елективного курсу.

Варто зазначити, що риторична компетентність має розглядатися як міжпредметна, оскільки шкільна риторика дотична не лише до мовної, але й до літературної освіти. На користь цього твердження свідчать принаймні два аргументи. По-перше, у риторичі досліджений контекст художньої літератури (літературно-художніх творів) (О. Волков, Ж. Дюбуа, О. Зарецька, Н. Кнехт, Х. Леммерман, Ф. Пир, Ю. Рождественський, А. Тринон, В. Харченко та ін.). По-друге, мова й література як навчальні предмети, на думку В. Краєвського, мають дуже багато спільного з погляду змісту: цінності, знання, текст, способи діяльності, досвід творчої діяльності тощо [10].

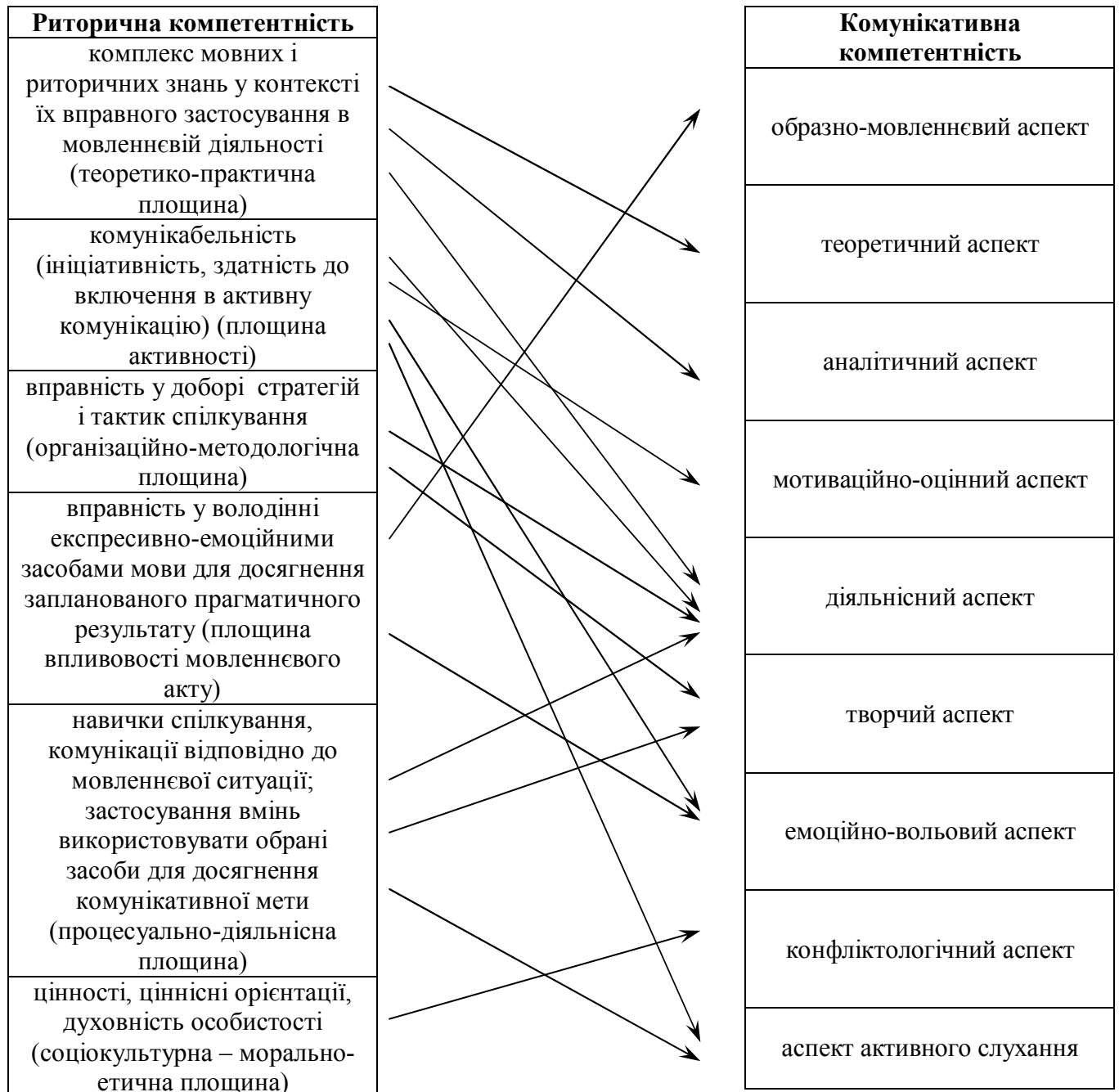


Рис. 2. Співвіднесеність змісту риторичної та комунікативної компетентностей

Отже, позитивним кроком вважаємо чітко виражене компетентнісне спрямування Державного стандарту, висловивши деякі зауваги:

- варто розмежовувати змістові поля понять «компетенція» і «компетентність» і правильно послуговуватися цими термінами в мовленні, зважаючи на лексичну сполучуваність слів;

- для зручності й ефективності педагогічної діяльності в парадигмі компетентнісного підходу фахівцям варто уточнювати й деталізувати тлумачення термінів (зокрема, у процесі структурування певної компетентності, а також при визначення вікових градацій компетентностей);
- комунікативну компетентність як результат шкільної мовної освіти доцільно позиціонувати як предметну і як ключову і зважати при цьому на відмінності у їх змістових полях, на їх взаємний вплив тощо;
- одним з результатів шкільної освіти є риторична компетентність, формування якої безпосередньо пов'язане з формуванням комунікативної компетентності; риторичну компетентність логічно вважати міжпредметною (надпредметною).

III. Чинний Державний стандарт не передбачає окреме систематичне вивчення риторики в школі. Тому, на нашу думку, неабиякої ваги у сучасній школі мають набувати процеси риторизації освітнього простору в цілому і шкільного курсу української мови зокрема.

Риторизація, на думку дослідників (О. Борецький, А. Бушев, Н. Голуб, Л. Горбач, Д. Гудков, Ч. Далецький, С. Меньшеніна, С. Мінєєва, В. Ницета, М. Пряхін, Н. Семенов, Л. Синельникова, Г. Хазагеров, С. Шилов та ін.), розглядається як: 1) процес переосмислення предмета і способів його викладання, переосмислення організації освітнього процесу як повноцінного ділового спілкування за канонами риторики; 2) активізація пізнавальної діяльності процесу навчання засобами діалогу; 3) процес зміни мовної норми й нормативного мовного мислення з погляду успішності комунікації; 4) осмислення всіх ситуацій навчального й позанавчального спілкування як риторичних і збагачення їх риторичними способами вирішення; 5) організація процесу спілкування за допомогою риторичних текстів конкретних риторичних жанрів; 6) крок до відродження риторичного циклу наук; 7) спосіб зниження можливості некритичного, нерелексивного засвоєння інформації та невірної, неосвіченої поведінки; 8) педагого-прагматичний аспект теорії комунікації з погляду агональних мовленнєвих актів; 9) перетворення (удосконалення й розвитку) освітнього процесу засобами риторичної діяльності; 10) рефлексія суспільної свідомості; 11) усвідомлене осмислення основних понять гуманітарної діяльності та осмислене використання їх в контексті усного мовлення; 12) шлях до діалогу з текстом; 13) створення спільного для вчителя й учнів інтелектуально-мовленнєвого й емоційно забарвленого простору; 14) культивування на уроках різних форм діалогічності; 15) орієнтація на розумне поєднання усної й писемної форм мовленнєвої діяльності. На будь-якому підході можна було б зауважити як провідному. Усе залежить від теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників, рівня сформованості в них комунікативної й риторичної компетентностей, їх педагогічної майстерності та педагогічної творчості. Безумовно, багато що залежатиме від методичних орієнтирів нових навчальних програм, появи яких з нетерпінням очікують науковці й педагогі-практики.

Висновки. Вивчення риторики в школі й риторизація – найдієвіший напрям модернізації шкільної мовної освіти. Ці кроки реформування сучасної школи спроможні подолати дефіцит мовленнєво-мисленнєвої та комунікативної культури випускників у різних сферах суспільного життя. Риторика в єдності зі стилістикою, культурою мовлення, лінгвістикою тексту, на думку М. Пентилюк, «покликана сформуванню в учнів уміння й навички точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювання, переконувати слухача в правильності своїх міркувань» [3, с. 96]. Необхідно пробуджувати інтерес суспільства до проблематики риторики й риторичної організації думки й мови. Це потреба часу.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>. – Заголовок з екрану.
3. Пентилюк М. І. Текстодцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів / Пентилюк М. І. // Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Пентилюк М. І. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 96–108.

4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
5. Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник / [керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова; наук. керівник і ред. – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков]. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
6. Ницета В. Принципи вивчення риторики в загальноосвітній школі / Володимир Ницета // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 1. – С. 16–20.
7. Голуб Н. Б. Дискусійні питання компетентнісного підходу до навчання української мови в школі / Голуб Н. Б. // Компетентнісно спрямована освіта : перший досвід, порівняльні підходи, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 квітня 2011 року ; [ред. кол. : Федоренко В. А., Батечко О. В., Єрмаков І. Г. та ін.]. – К. : Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. – С. 99–103.
8. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 8. – С. 2–7.
9. Ницета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти / В. А. Ницета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 2. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – С. 176–181.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

Ницета В. А. Проблематика шкільної риторичної освіти через призму Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти / В. А. Ницета // Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28–29 березня 2013 року / [ред. кол. : Федоренко О. А., Єрмаков І. Г. (наук. ред.), Ратушина А. М.]. – К. : Оберіг, 2013. – С. 303–310.