

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

Нищета В. А.

ПОТЕНЦІАЛ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ РИТОРИКИ

У статті порушено проблему дослідження потенціалу емоційно-вольової сфери особистості в колі проблематики шкільної риторики й формування риторичної компетентності учнів основної школи. Розглянуто питання розвитку емоційно-вольової сфери школярів з метою формування стійкості емоційних станів, вищих почуттів, вольових якостей (емпатії, моральних почуттів, самостійності, відповідальності).

Ключові слова: шкільна риторика, риторична компетентність, емоції, почуття, воля, емпатія, вищі почуття, вольові якості, відповідальність, сумління.

В статье поднимается проблема исследования потенциала эмоционально-волевой сферы личности в кругу проблематики школьной риторики и формирования риторической компетентности учащихся основной школы. Рассматриваются вопросы развития эмоционально-волевой сферы школьников с целью формирования устойчивости эмоциональных состояний, высших чувств, волевых качеств (эмпатии, нравственных чувств, самостоятельности, ответственности).

Ключевые слова: школьная риторика, риторическая компетентность, эмоция, чувство, воля, эмпатия, высшие чувства, волевые качества, ответственность, совесть.

In the article the problem of researching the potential of emotional-will sphere of personality in the circle of the problem of school rhetoric and forming of rhetorical competence of general school pupils is considered in the article. The questions of the development of emotional-will sphere of pupils with the aim of forming of stability of emotional conditions, highest feelings, will qualities (empathy, moral feelings, independence and responsibility) are considered.

Key words: school rhetoric, rhetorical competence, emotion, feelings, will, empathy, highest feelings, wills qualities, responsibility, conscience.

Попри кризу мовленнєвої комунікації й риторичної культури особистості, про яку говорять у колі лінгвістичної та лінгводидактичної наукової спільноти, сьогодення позначається й позитивною тенденцією: в українській освіті починають закладати прекрасні методичні традиції плекання риторичних здібностей молодих поколінь (В. Федоренко). Це особливо важливо й актуально нині, оскільки, з одного боку, у суспільному житті України активно розгортаються процеси демократизації, пов'язані з необхідністю виховання діалогічної й полемічної культури сучасної людини, з іншого ж боку, пожадлива до інформації людини все більше переконується, що неспроможність країн, правителів і пересічних людей домовитися (нездатність і небажання зробити наріжним каменем у подоланні суперечностей Слово) часто призводить до відвертих конфліктів і відкритих протистоянь. У цьому контексті також актуально вважаємо проблему однозвучності методичних пошуків представників академічної науки й учительства, і вона сьогодні, на нашу думку, не вирішена.

Вибудовуючи педагогічну діяльність щодо формування риторичних умінь і риторичної компетентності учнів за принципами позитивної педагогічної взаємодії, антропоцентричності, аксіологізації, формування особистості через слово, розвивального впливу, громадянського виховання, духовного становлення особистості, учителі-словесники мають керуватися не лише здобутками лінгводидактики, але й, безумовно, психології. Тому дослідження психологічних особливостей формування й розвитку особистості, зокрема, її емоційно-вольової сфери, у контексті шкільної риторики вважаємо необхідним і своєчасним.

На підставі досліджень фахівців із проблематики риторичної освіти (С. Антонової, Л. Ассуїрової, О. Бабкіної, Л. Баландіної, Н. Безгодової, Я. Білоусової, Н. Болотнової, О. Ворожбітової, І. Вяткіної, А. Габідуллої, Н. Гаріфуллої, Н. Голуб, Л. Горобець, Н. Душкової, Н. Іпполітової, О. Кісенко, Л. Клобукової, С. Коваленка, Л. Колесникової, Г. Кураченкової, А. Курінної, Т. Ладиженської, С. Мінеєвої, О. Марченко, О. Мітусової, А. Нікітіної, І. Ніколаєнко, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, М. Пентиліук, Г. Сагач, К. Седова, О. Симакової, Л. Синельникової, О. Сиротініна, М. Хлебнікової О. Чувакіна) результатами навчання риторики в школі визначаємо риторичні вміння, риторичну особистість і риторичну компетентність учнів.

У більшості наукових праць окреслені риторичні результати освіти пов'язані з поняттям ефективності мовлення. Зокрема, це поняття є основоположним і наскрізним у методичній спадщині Т. Ладиженської, на думку якої, навчання ефективного (результативного) спілкування є головною метою

шкільної риторики. Проте в умовах україномовної освіти, на нашу думку, логічніше вести мову про оптимальне мовлення, спілкування (за О. Чувакіним), при якому досягнення мети тим, хто говорить, поєднується зі сприятливими для аудиторії наслідками або з досягненням нею власних цілей. Саме вправність в оптимальному мовленні має стати запорукою здобуття учнями риторичної компетентності: 1) оптимальне мовлення є основою гармонізуючого діалогу (Н. Голуб, Г. Рузавін), а мистецтво діалогу відносять до інтелектуальних цінностей світової культури; 2) без оптимального мовлення неможлива агональна взаємодія (В. Бачинін) – соціальна формула мирної змагальності суб'єктів, уведеної в межі гуманістичних норм, яка передбачає рівнозначність ціннісних статусів сторін і проголошує слово провідним засобом саморегуляції агональних відносин.

Отже, оптимальне мовлення є підґрунтям для здобуття риторичних результатів шкільної мовної освіти – і саме це є новим словом у колі проблематики шкільної риторики. Питання визначення психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів ще потребує розв'язання.

Мета статті – дослідження потенціалу емоційно-вольової сфери особистості в колі проблематики шкільної риторики та формування риторичної компетентності учнів основної школи.

Емоційна сфера особистості в психології відноситься до психічних процесів і виконує, на думку О. Леонтєва, «життєво капітальну» функцію: «Спілкування, творчість, просто пізнання, навіть запам'ятовування постійно отримують своє регулювання ... у формі емоційних процесів, що виникають» [7, с. 461]. За висловом С. Рубінштейна, емоційна сфера є «вираженням в усвідомленому переживанні відношення людини до світу» [11, с. 546]. У структурі особистості емоційна сфера нерозривно пов'язана з усіма психічними процесами та іншими складовими. Емоції й почуття, як зазначає Л. Виготський, виникають у процесі діяльності й впливають на вироблення в людини життєво необхідних навичок [3, с. 431]; більше того, за словами С. Рубінштейна, якість емоції обумовлюється співвідношенням між метою й результатами діяльності [11, с. 520–521]. У психологічній спадщині О. Леонтєва знаходимо думки з цього приводу. Психолог, зокрема, зазначає, що емоції напряму пов'язані з мотивами людини і її загальною мотивацією: «Емоції в актуальній ситуації відображають адекватність-неадекватність ситуації діяльності щодо її мотивів, мотивації» [7, с. 474]. У контексті дослідження потенціалу емоційної сфери варто дослідити сутність понять «емоції» й «почуття».

Емоції – це стани, «пов'язані з оцінкою значення для індивіда діючих на нього факторів, що виражаються у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб» [4, с. 609]; це, на думку Д. Узнадзе, душевні стани, що цілковито заповнюють наші переживання й підкорюють собі все інше душевне життя [15, с. 93]. С. Рубінштейн зазначає, що емоції людини як єдність емоційного й інтелектуального «виражають стан суб'єкта і його відношення до об'єкта» [11, с. 513]. На підставі критеріїв «задоволення чи незадоволення» та «збудження або заспокоєння» в психології виділяють такі емоції: інтерес, радість, здивування, смуток, сором, страх, відразу, презирство, ніжність, безпомічність, покору, гордість, силу, упертість, апатію [6, с. 126–127; 7, с. 329–331; 15, с. 101–102] – і класифікують їх за ознаками часу (сьогодення, спрямовані в минуле, спрямовані в майбутнє) й об'єктивної обставини (емоції стану; спрямовані на себе; спрямовані на інших).

На відміну від емоцій, які є ситуативними утвореннями, оскільки виникають залежно від ситуації, почуття як особлива форма узагальнення емоцій – це предметні утворення. Предметом почуттів, на думку О. Леонтєва, може бути людина, абстрактний об'єкт, ідеал, а також їх символічні «замісники» з різним ступенем узагальнення [7, с. 478]. Якщо емоції – це цілісні суб'єктивні переживання, то почуття – це переживання об'єктивні, що мають специфічний характер (характеристики об'єктивних обставин) [15, с. 93]. Отже, почуття – «одна з основних форм переживання свого ставлення до предметів і явищ дійсності, – емоційні переживання, у яких відбивається стійке ставлення індивіда до певних предметів або процесів зовнішнього світу» [4, с. 594].

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

У контексті формування риторичної компетентності особливо важливо наголосити на зв'язку почуттів та емоцій із другою сигнальною системою людини. За висновками О. Леонтєва, емоції передаються від людини до людини – виникає комунікація емоцій у процесі спілкування; людина в процесі оволодіння мовою спілкування оволодіває й мовою передачі емоцій, яка становить виражальний (інтонаційний, мімічний) компонент мовлення [7, с. 471]. На думку психолога, урахування в процесі спілкування емоційного стану співрозмовника слугує запорукою синтонності спілкування. Так картина повсякденного досвіду доповнюється та збагачується емоційним досвідом [7, с. 472–473]. З іншого боку, саме в процесі комунікації, уважає В. Крисько, особистість навчається передавати свій емоційний досвід і цілеспрямовано управляти своїми емоціями [6, с. 125]. На користь безпосереднього зв'язку емоційної сфери з другою сигнальною системою людини (зокрема, із невербальним компонентом мов-

лення) слугує теза С. Рубінштейна: «Ми часто-густо робимо той чи інший виразний рух саме тому, що, як ми знаємо, він має певне значення для інших. Вираження й вплив взаємопов'язані та взаємообумовлені. Здобуваючи своє значення із спілкування, наші виразні рухи є засобом спілкування. Вони певною мірою замінюють мовлення» [11, с. 541–542].

Формування риторичної компетентності учнів відбувається в процесі навчання української мови, і вчитель-словесник зобов'язаний формулювати розвивальні цілі цього процесу. Щодо розвитку емоційної сфери, педагогові з-поміж іншого варто ставити за мету формування в школярів такої емоції, як емпатія («осягнення емоційного стану, проникнення, вчування в переживання іншої людини; здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним» [4, с. 610]), та вищих почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних, практичних) [6, с. 126; 8, с. 336–337; 9, с. 100; 14, с. 61–62; 15, с. 99]. Зазначені емоції й почуття мають соціальне значення й пов'язані з формуванням низки риторичних умінь (наприклад, уміння розуміти позицію партнера по спілкуванню, уміння оцінювати ефективність мовлення, рівень впливу на аудиторію) та окремих компонентів риторичної компетентності (наприклад, субкомпетентності впливовості мовленнєвого акту, морально-етичної (соціокультурної) субкомпетентності). Саме ці емоції й почуття є запорукою реалізації й агональної взаємодії, і гармонізуючого діалогу – діалогу, за допомогою якого може бути встановлена гармонія між учасниками мовлення («Гармонія¹ (у 3-му зн.) – поєднання, злагодженість, взаємна відповідність якостей (предметів, явищ, частин цілого)» [12, с. 33]).

Як і емоційну, вольову сферу особистості в психології тлумачать як психічний процес. Воля – «аспект свідомості, її діяльнісне й регульовальне начало, покликане створити зусилля й утримувати його так довго, як треба; здатність людини досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод, що виявляється в самодетермінації й саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів» [4, с. 63].

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

- воля спрямована в майбутнє, це перспективний акт;
- у процесі вольових дій відбувається об'єктивація власного Я;
- воля неможлива без активності суб'єкта;
- предметом волі може бути лише посилення для виконання дія;
- будь-яка вольова дія є усвідомленою, планомірною, цілеспрямованою, особливим чином мотивованою, обумовленою установками та потребами особистості;
- в основі вольових процесів лежать уявні ситуації як продукти осмислення;
- вольову регуляцію поведінки пов'язують із особливим емоційним станом – вольовим зусиллям.

Психологи виділяють таку структуру (фази, етапи) вольового акту (вольової дії, вольового процесу): 1) виникнення спонукання, прагнення (потягу, бажання), відмінного від актуальної потреби суб'єкта; 2) боротьба мотивів, обмірковування мети, власного вибору; 3) осмислення способів і засобів досягнення потенційних цілей; 4) визначення усвідомленої мети, акт вибору, прийняття рішення; 5) виконання прийнятих рішень і намірів [6, с. 132; 8, с. 355–356; 15, с. 130]. У якості ключового визначають етап вибору та прийняття рішення.

Педагогові будь-якої спеціалізації варто пам'ятати, що «поява волі нерозривно пов'язана зі становленням індивіда як суб'єкта, здатного до самовизначення» [11, с. 566], – отже, зі становленням особистості, яка, за О. Леонтьєвим, є соціально мотивованою. Психолог розрізняє мотиви особистості: предметним об'єктивним мотивом вважає об'єктивну необхідність, яка примушує виконувати відповідну дію; вимогу людини, яка вступає в діяльність, називає соціальним мотивом [7, с. 485]. Саме соціальні мотиви відіграють визначальну роль у вольових процесах, коли людина завдяки внутрішньому мовленню ніби звертається до себе [2, с. 465]. Саме так завдяки об'єктивації власного Я, рефлексії власних мотивів, мовленнєвій команді собі (соціальному мотивуванню й екстеріоризації процесу) здійснюється вольовий акт, у результаті чого, на думку Д. Узнадзе, у суб'єкта виникає переживання «я можу» – відбувається перетворення суб'єкта [15, с. 134]. З іншого боку, сама вольова дія, за твердженням Л. Гримака, є кінцевим результатом складної «обробки самого себе», результатом спілкування із собою. Автокомунікація, як зауважив психолог, «передумова до вольового, логічного вчинку» [5, с. 177].

Перетворення (становлення, формування) в учнях як суб'єктах навчально-виховного процесу відбувається і в процесі здобуття освіти, що в підсумку й поєднує педагогіку та психологію. Стосовно ж волі зазначимо: у педагогічному процесі варто цілеспрямовано докладати зусиль щодо розвитку волі й вольових якостей школярів, пам'ятаючи висновок Л. Виготського: «Воля розвивається, вона є продукт культурного розвитку дитини» [3, с. 289].

Теза про перетворення суб'єкта вольової дії в результаті прийняття рішення слугує на користь тенденції розглядати емоційні та вольові психічні процеси комплексно – як емоційно-вольову сферу, що

останнім часом часто спостерігається в багатьох наукових дослідженнях. На підтвердження подібного підходу можна навести думку С. Рубінштейна, що витоків волі й емоцій спільні – у потребах: «... оскільки ми усвідомлюємо предмет, від якого залежить задоволення нашої потреби, у нас з'являється спрямоване на нього бажання; оскільки ми випробовуємо саму цю залежність у задоволенні або незадоволенні, яку предмет нам заподіює, у нас формується стосовно нього те чи інше почуття» [11, с. 514]. Психолог виокремлює велику за життєвим значенням проблему здатності людини належним чином направляти емоції, чого можна досягнути лише завдяки вольовим зусиллям [11, с. 561]. Аналогічно, О. Леонт'єв висловлює тезу про те, що не лише почуття й емоції, а навіть афекти «можуть ставати й реально стають об'єктами управління», і закликає: «учіться володарювати над собою» [7, с. 468].

Результатом цілеспрямованого розвитку волі є вищі вольові якості: рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принципівість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість, здатність відрізнити суспільне й особисте тощо. Усі зазначені якості особистості знаходять своє відображення у результатах шкільної риторичної освіти – риторичних уміннях і компонентах риторичної компетентності.

На окрему увагу в контексті шкільної риторики заслуговує відповідальність (у літературі використовують поняття «почуття відповідальності»), оскільки ця якість безпосередньо пов'язана з риторичними результатами шкільної мовної освіти (ми виділяємо риторичне вміння – відповідальність за слово як мовленнєвий вчинок). Відповідальність як результат розвитку емоційно-вольової сфери в процесі становлення особистості – «це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками; реалізований у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил» [4, с. 298].

У психології й педагогіці життєвості відповідальність особистості класифікують і структурують таким чином:

– завчасна відповідальність (визначення власних можливостей (що я можу) → визначення своєї ролі (хто я; як діяти) → усвідомлення обов'язку → здійснення діяльності);

– наступна відповідальність (виникнення попередньо обдуманого наміру → усвідомлення можливих наслідків діяльності → здійснення діяльності → відповідальність за наслідки діяльності).

Ядром і рушійною силою почуття відповідальності є сумління, що в першому випадку, на думку науковців, закликає, а в другому – докоряє [10]. Варто зазначити, що сумління й совість є навіть не синонімами, а номінальними означеннями, оскільки згідно зі Словником української мови ці слова тожні за лексичним значенням («Усвідомлення і почуття власної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди, переконання» [13, с. 435, 838]).

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

Безумовно, завчасна відповідальність – вищий рівень розвитку цієї вольової якості. Однак якщо в ході цілеспрямованої педагогічної діяльності з розвитку вольової сфери в учнів буде сформована наступна відповідальність, керована сумлінням, що докоряє, то й це варто сприймати як позитивний результат: відповідальна особистість, що має сумління, без сумніву, виявлятиме цю якість у будь-якій діяльності, зокрема й у комунікативній і риторичній.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки:

Розвиток емоційно-вольової сфери учнів основної школи має надзвичайно потужний потенціал і в процесі навчання мови, і в мовленнєвому розвитку школярів, і у формуванні в них риторичних умінь і риторичної компетентності. Симетрично, закріплені в практиці суспільної поведінки комунікативні якості особистості, що безпосередньо впливають на характероутворення, за твердженням Б. Ананьєва, стають внутрішньою підставою для розвитку інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних якостей і властивостей [1, с. 266].

Результатом розвитку емоційно-вольової сфери учнів мають стати розвинена емоційність, емпатія, вищі почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні, праксичні), вольові якості особистості (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоконтролю й саморегуляції, здатність здійснювати вибір, принципівість, ініціативність, витримка, організованість, дисциплінованість, сміливість тощо). Завдання вчителя-словесника – використати потенціал емоційно-вольової сфери в процесі формування риторичних результатів шкільної мовної освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Под ред. В. В. Давыдова. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с., ил.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Под ред. А. М. Матюшкина. – Т. 3. Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с., ил.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 622 с.
5. Гримак Л. П. Общение с собой : начала психологии активности / Л. П. Гримак. – Изд. 3-е. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 336 с.
6. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах : [пособие] / В. Г. Крысько. – Минск : Харвест, 1999. – 384 с.
7. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
8. Основи загальної психології : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. III-IV рівня акредитації / О. В. Полозенко, Л. М. Омельченко, С. В. Яшник та ін. – [У 2-х т.]. – К. : НУБіП, 2009. – Т. I. – 322 с.
9. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин; Науч. ред. Е. А. Кротков. – М. : Центр, 2002. – 256 с.
10. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / За наук. ред. Єрмаков І. Г. – К. : [б.в.], 1996. – 792 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
12. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1971. – Том II. – 552 с.
13. Словник української мови : [в 11 томах] / ред. кол. ; І. К. Білодід (голова). – К. : Наукова думка, 1978. – Том IX. – 916 с.
14. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов. / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
15. Узнадзе Д. Н. Общая психология : [учебник] / Д. Н. Узнадзе. – [Пер. с грузин. Е. Ш. Чомахидзе]; Под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.