

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ДЖ. ДЬЮЇ ТА ДЖ. БРУНЕРА: ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Г.А. Балута

На сучасному етапі розвитку освітньої теорії і практики набуває все більшої ваги компетентнісний підхід, оскільки саме компетентність є показником готовності учня до успішної самореалізації в умовах швидкоплинних трансформацій інформаційного суспільства. У якості результату навчального процесу повинен визначитися комплекс ключових компетентностей, які мають реалізувати низку стратегічних освітніх завдань, зокрема, продуктивності освіти: її конкурентоспроможності на ринку праці, сприятливого розвитку середовища та інноваційних трансформацій, успішної самореалізації суб'єкта освіти як важливого показника життєвого успіху. В умовах соціальних невизначеностей набуває цінності фактор критичного мислення як показник високого освітнього статусу, необхідний життєвий ресурс. Прогресивна освітня спільнота розпочала дискусію про оновлення змісту та форм освіти, відповідності системи освіти викликам сучасної доби, а також виходу її у міжкультурний простір. Дж. Дьюї писав:

Основним обов'язком педагога є не лише ознайомлення із загальними засадами впливу оточуючого середовища на фактичний досвід, а й визначення конкретних факторів, які сприяють отриманню таких знань, які ведуть до розвитку. Понад усе, вони повинні вказати як використовувати фізичне і соціальне оточення, щоб взяти з нього все, що можна, використати для формування корисних знань. Дана проблема не була властива для традиційної освіти, оскільки та могла систематично уникати цього обов'язку. Середовище, яке складалося із парт, дошок, малого шкільного подвір'я вважалося достатнім [7, с. 38].

Поліфонія дослідницьких дискусій піднімає тему належної методології, ефективності освіти, критеріїв та стандартів освітньої якості, ключових орієнтирів, взагалі сенсу освіти як соціокультурного феномена. Компетентнісний підхід як вихідна педагогічна настанова обговорюється у роботах Дж. Равена, О.І. Пометун, О.І. Зимньої, О.В. Овчарук, А.Я. Савченко та ін. Впровадження в освітній процес компетентнісного підходу викликав необхідність визначення поняття. Оскільки діяльність людини у певній сфері супроводжується аналітичною роботою, пов'язаною з обробкою інформації, відповідно її наслідки чи ефекти демонструють різний показник її функціональності, продуктивності дії. У вузькій сфері застосування інформаційного потенціалу йдеться про предметну компетентність, якщо йдеться про соціальний, життєвий контекст доцільно говорити про культурну, соціальну, життєву компетентність, яка інтегрує низку основних. Як відзначає О.І. Пометун:

Під компетентністю людини педагоги розуміють соціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [9, с. 17].

У дослідницькій літературі функціонує багато визначень поняття компетентності як очікуваного результату навчання поруч з багатьма переліками основних компетентностей, що визначаються на основі різних дослідницьких джерел, педагогічних підходів. Наприклад, європейські еталонні межі розглядають компетентності як «набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації» [10]. Основні компетентності — це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, соціальної активності. Визначено вісім основних компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури [10]. На фоні значної кількості фахових публікацій стосовно проблеми, її філософські аспекти розглянуті недостатньо. Отже філософія освіти ставить загальне завдання, яке інтегрує різні психолого-педагогічні дискурси, зосередившись на пошуку вихідних методологічних інваріантів, орієнтованих на розвиток і функціонування освіти як цілісної системи, її органічного зв'язку з людиною, відповідності соціальним можливостям і потребам. Не викликає сумніву, що основним орієнтиром освіти

є і має бути формування мовної/комунікативної компетентності, яка у якості ментальної структури визначає усі інші, зокрема — соціальну.

Вперше поняття «лінгвістична компетентність» впроваджує Ноам Хомський — фундатор генеративної граматики, автор низки фундаментальних праць («Синтаксичні структури», «Аспекти теорії синтаксису», «Знання і мова», «Роздуми про мову» та ін.). В межах даної теорії мова розглядалася як комплексне оволодіння мовою, її правилами, на відміну від процесу опанування окремими мовними елементами. Саме мова як знаково-граматична система спільних правил, вбудована в організацію людини, відрізняє її від тварини. Мовна здатність — мовна компетентність («*linguistic competence*») — одне з центральних понять системи поглядів психолінгвіста. Нариси ідеї відзначалися у філософії Платона, Р. Декарта, І. Канта. Н. Хомський пише:

Мовна здібність — важливий елемент когнітивної здатності. Ми могли би дослідити природу цього феномена, його зв'язок з іншими полями та унікальність. Можуть виникнути запитання: чи слушно картезіанська доктрина наполягає на тому, що ця здібність є особливою властивістю людини як унікальної мислячої істоти і чи нездатність інших біологічних видів розвинути мову на кшталт людської зумовлена, як вважав Декарт, відсутністю у них специфічної властивості інтелекту, а не просто обмеженістю його загального рівня. Ця дискусія вже стала традиційною [11, с. 71].

Вчений виокремлює систему кореляцій мова-інтелект, наполягаючи на тому, що «мовна здібність існує як автономний компонент ментальної структури». «Моя власна робоча гіпотеза полягає в тому, що існує певна автономна система формальної граматики» [11, с. 74]. На думку філософа, основу когнітивного потенціалу закладають базові граматичні структури. «У випадку людського пізнання саме вивчення базових структур у межах їх розвитку і використання повинно, на мою думку, стати пріоритетним, якщо ми хочемо отримати справжнє розуміння інтелекту та його дії» [11, с. 58]. Однак поза цим навряд чи можна чітко відрізнити лінгвістичні і нелінгвістичні компоненти системи знань і переконань. Генеративна граматика започаткувала поворот до розуміння мови, а саме мовної компетентності як важливої форми когнітивної організації людини. Проблеми лінгвістичної компетентності, її природі, умовам формування присвячено чимало праць як з боку педагогів, так і з боку мовознавців, психологів та філософів. Категорія Н. Хомського продемонструвала помітний ефект вдалої кодифікації, оскільки активно використовується у науковій культурі як позначення цілком вірогідного явища. Але поруч з цим можна констатувати факт його одномірного, спрощеного розуміння, що, власне,

можна пояснити специфікою тієї чи іншої предметної галузі, яка орієнтується на прикладний аспект і не вимагає більшого. У більшості публікацій йдеться про формальне розуміння мовної компетентності як історично сформованого засвоєння мовних норм та їх адекватного застосування за межами методологічної повноти і цілісності, що суттєво звужує дослідницькі рамки та практично-орієнтовані контексти. Варто також відмітити недооцінку значущості дискурсивних практик, їх етичних, прагматичних та інтерсуб'єктивних вимірів у педагогічній діяльності.

Представники інтерактивної парадигми (Дж. Мід, Ч. Кулі) розглядають комунікацію як безпосереднє середовище освіти, особливий дискурс. Дискурс є складним соціокультурним утворенням і «у широкому розумінні складною єдністю мовної форми, значення та дії» [4]. Він не обмежується межами конкретного висловлювання, а включає особистісні і соціальні характеристики комунікативної ситуації, співнесені з даною комунікативною подією.

В цьому сенсі бесіда, збори, урок у класі — всі вони можуть бути названі складними комунікативними подіями. Такі події можна далі розподілити на більш дрібні комунікативні акти, такі як історія у розмові, позов адвоката у суді, пояснення уроку вчителем у класі. В цьому випадку при визначенні значення дискурсу треба враховувати значення, спільні для учасників комунікації: знання мови, знання світу, інші установки і уявлення [4, с. 122].

Навчання — активний процес творення дискурсу, який надалі визначатиме місце людини в структурі соціального поля, магічна гра «творення» уявлень про себе, інших та світ на основі комплексу вражень, оцінок, слів та вчинків, свідомих і неусвідомлених правил. Феноменологія даного явища досить складна. Магічну дію слів продемонструвала низка блискучих експериментів. Р. Ділтс розповідає про показовий експеримент: дітей з однаковим інтелектуальним рівнем розділили на дві групи: «обдарованих» і «звичайних», стимулюючи їх переконаність у цьому. Через деякий час «обдаровані» демонстрували значно кращий результат, ніж «звичайні». У цьому випадку реалізується ціла комбінація психологічних та мовних ефектів: по-перше, феномен послідовності, обґрунтований Р. Чалдіні; по-друге, ефект номінування та славнозвісний «ефект Едіпа» — малодосліджений феномен самоочікуваних пророцтв. Феномени послідовності та номінування є близькими психологічними ефектами. Психологи відзначають принцип послідовності як провідний у маніпулятивних практиках. Відомі теоретики Л. Фестінгер, Ф. Хайдер, Т. Ньюкомб, Р. Чалдіні вважають

послідовність головним мотиватором людської поведінки. Традиційно «послідовність» — результат звички «лінійного мислення» — асоціюється з інтелектом, стабільністю, чесністю та ін. і високо цінується у суспільній практиці. Непослідовність, як правило, міститься в переліку негативних якостей особистості й асоціюється з т. зв. непрогнозованістю особи. Нам рідко спадає на думку, що принцип послідовності є потужним маніпулятором, особливо в поєднанні з номінуванням, що окреслює та підсилює маніпулятивну функцію [1, с. 125].

Спробу розглянути мову, її важливі функції, методологічний статус, що впливають з лінгвістичної компетентності у близьких, але відмінних, площинах було здійснено Дж. Дьюї та Дж. Брунером. Як представники різних філософських напрямків, творці оригінальних освітніх систем, які орієнтовані на різні педагогічні контексти, мислителі були одноставними щодо поглядів на мову як універсальну форму набуття знань, фактор соціалізації, необхідний для успішної соціальної взаємодії та пошуку спільних рішень. Обидва філософи актуалізували одну з вихідних проблем гуманістично-орієнтованої педагогіки — проблему розуміння у навчанні, спільні орієнтири якого визначають педагогічний успіх та мету у соціальному сенсі, адже освітні інституції повинні сформувати «доцентрові сили, які зрівноважують протидію між членами різних спільнот», «забезпечити однорідність і збалансованість суспільства» [6, с. 23].

Коли слова не функціонують у мовленнєвій ситуації (реальній чи уявній), зрозумілій для якогось кола осіб, вони втрачають значення і слову цінність і перетворюються лише на фізичну дію чи стимул. У такому разі діяльність іде торованим шляхом, проте без усвідомлення мовцями мети і значень [6, с. 19].

Дж. Дьюї відомий як родоначальник філософії освіти та прогресивної педагогіки, автор програмних праць «Досвід і освіта», «Демократія і освіта» та ін. Реформаторські ідеї мислителя викликали широкий резонанс у дослідницьких колах.

Значення мови в набутті знань важко переоцінити. Помилково вважати, що перенести якесь поняття у свідомість іншого означає просто перевести відповідні звуки у його вуха. У цьому разі ми зводимо знання до простого фізичного процесу. Проте навчання за допомогою мови можливе лише тоді, коли інформацію аналізують. Саме цей принцип лежить в основі навчання [6, с. 18].

При цьому філософ ставить акцент на мінімізацію комунікативних проявів у педагогіці, осмислене використання мовного ресурсу і учнем,

і вчителем. Як і Дж. Брунер, Дж. Дьюї демонструє окремі ідеї мовного конструктивізму, але у незначній мірі, на відміну від Брунера.

Мовна компетентність — вельми широке поняття, яке має різні аспекти дослідження і використання мови й очевидно вимагає опанування нормами комунікативної етики в ході викладацької практики. Наприклад, уникнення інформаційної надмірності, «монологічних» педагогік, радикальних оціночних суджень стосовно здібностей учня чи проявів його особистості.

Індивідуальність не є природною оболонкою буття, а здобувається на полі битви, комунікативних впливів-репрезентацій — життєвого середовища суб'єкта. Визначення власної ідентичності, конституювання себе як означення залежать не стільки від самої людини, стільки від культурного середовища, соціальної групи, — так вважав М. Фуко — експериментатор і постійний «шукач» власної ідентичності [1, с. 217].

Отже, використання мови як основного засобу може спричинити й небажані наслідки, «адже освіта — не просто говоріння — це конструктивний активний процес» (Дж. Дьюї). Таким чином, «йдеться не про те, аби применшити значення мови в освітньому процесі, а навпаки, — надати їй життєвої і плідної енергії через зв'язки зі спільною діяльністю» [6, с. 36].

Наприклад, Д. Деннет вважає, що мова — найбільш оригінальний артефакт з усього того, що було створено людиною, функціонування якого нагадує «віртуальну машину». Він упевнений: мова є домінантним фактором свідомості, який впливає на мислення на всіх його рівнях, й активним агентом, що формує наше буття, у якому ми знову й знову відтворюємо нашу свідомість [5]. Дослідник не самотній у своїх констатаціях. Можна вважати, що філософія постмодернізму розпочинає традицію наративного розуміння людини, суспільства та історії. Г. Бейтсон, Дж. Брунер, М. Уайт, Д. Епстон, Й. Брокмайер, Р. Харре, П. Бурдье — віддають належне дослідженню наративних структур у конституюванні соціального та особистого досвідів, зокрема процедур самосприйняття та самоусвідомлення, фіксованих категорією «Самість». Іншими словами, особистість як така є результатом соціального конструювання, складного впливу соціальних контекстів, відношень та дискурсивних практик. Таким чином, Его — унікальний комплекс особистого дискурсу, його різних іпостасей та виявів, «занурений» в соціокультурний контекст.

Одним з перших, хто усвідомив, що соціальний процес є первинним по відношенню до індивідуальних актів мислення, був Брунер [1]. На відміну від поглядів Дьюї, згенерованих на основі поняття до-

свіду, Брунер виходить з поняття освітньої культури, зокрема, лінгвістичного досвіду, який охоплює, поєднує усі можливі види досвіду та розмаїття практик. Альтернативою інструменталізму освітньої прагматики постає ідея поступального розвитку когнітивних здібностей, заперечення антропологічних спрощень біхевіоризму та педагогічного «технократизму». Гуманістичний сенс поглядів Брунера полягає у аргументованій критиці біхевіористського розуміння логіки розвитку інтелекту, точці зору, яка обстоює складність природи людини та пізнавального процесу, що відбувається на вищих рівнях психічної організації і не може бути зведений до абстрактного алгоритму стимул–реакція. Низка праць відомого представника наративної філософії та когнітивної психології («Психологія пізнання. За межами безпосередньої інформації», «Процес навчання», «Культура освіти» та ін.) сприяла розвитку когнітивної революції у педагогіці та психології. Важливим здобутком напруженої роботи автора є теорія наративного конструювання ідентичності, аналіз етапів та особливостей розвитку когнітивних задатків дитини, внутрішньої логіки сприйняття, ідея зв'язку освіти і культури, які актуалізували пріоритет комунікативного досвіду в освітній культурі. Вчений був впевнений: мова пов'язана з пам'яттю, мисленням та сприйняттям, звідси — функція освіти полягає у стимулюванні інтенсивного розвитку пізнавальних здібностей, успішній соціальній адаптації на ґрунті стійкої наукової теорії. Науковий пошук Дж. Брунера спирався на ідеї Ж. Піаже і Л. Виготського поруч з вражаючим обсягом нових ідей, наукової полеміки та філософських спостережень. Філософ проблематизує гіпотезу Сепіра-Уорфа, як вельми далеку від повної ясності, зміст якої торкався культурно-освітньої традиції, яку розвивав філософ. Брунера цікавила проблема кореляції мови та мислення.

Положення про те, що наше мислення залежить від використання певної мови опису реальності відоме під назвою гіпотези Сепіра-Уорфа. Що стосується мовних меж, то це питання залишається далеким від повної ясності. Ніхто ще з упевненістю не відповів на питання, чи повертається наша здатність оволодіння певною системою понять у природу самого пізнання чи вона нав'язується нам конкретною знаковою системою, яку ми використовуємо як допоміжний засіб мислення. Візьмемо, наприклад, закон виключеного третього (дещо або належить до даної категорії, або не належить їй). Чи пов'язаний він з глибинними особливостями нашої ментальної діяльності чи з конструкціями нашої мови? [2, с. 216].

Актуалізація гіпотези Сепіра-Уорфа пояснюється її вбудованістю в проблемний фундамент культурно-орієнтованої педагогіки: наявність

т. зв. «лінгвістичних меж» формує предмет дискусій, можливо, з приводу псевдо-проблеми, в іншому випадку — цілого спектру дослідницьких висновків та перспективних варіантів. Згідно з гіпотезою, пізнавальні відмінності можуть або повинні мати місце там, де є мовні відмінності. Таким чином, мова — інструмент і обмежуючий фактор пізнавального розвитку? «Наші результати змусили нас відмовитися від паралелізму Уорфа на користь інструменталізму, характерного для таких авторів як Виготський і Лурія» [3, с. 323]. Брунер виокремлює два типи культурних факторів, які, на його погляд, обумовлюють пізнавальний розвиток: критерії значущості та мову:

Система евклідової геометрії, як і мікроскоп, є такими засобами, які дозволяють нам проникнути за межі безпосередньої інформації і відтворити світ у нових зв'язках і відношеннях. І якщо ми навіть іноді немов спочатку відкриваємо деякі системи думок і засобів, більшу частину з них ми отримуємо від тієї культури, у якій ми народжуємося. Можливо, прототипом всіх цих засобів є мова, тому що саме вона дозволяє нам засвоїти нову форму уявлень про світ, організувати їх у зрозумілу систему, а там де треба, і перебудувати ці уявлення [3, с. 9].

Таким чином мова розглядається як принцип категоризації реальності, а система значущостей та лінгвістична компетентність мисляться як важлива епістемологічна категорія, методологічний конструкт. Трудність, з якою стикається будь-хто з дослідників мови, полягає у ноуменальній природі даного явища, розумінні мови як системи правил для кожної мови, взятої окремо. При цьому між мовами прослідковується генетичний зв'язок — сімейна спорідненість. Якими є ці правила? Чи можна визнати їх внутрішню логіку, об'єктивізацію потенційної внутрішньої форми, приховану за розмаїттям етнічних мовних варіацій? Головна складність аналізу мови полягає в її трансцендентній природі. Про це говорив Б. Уорф, який писав про мову, скориставшись аналогією синього кольору, який перестають помічати, коли він виступає основним кольором нашого світосприйняття.

Екзистенціальна спорідненість з мовою «забороняє» нам «прояснення» внутрішньої форми як інтролінгвістичного фактору: фіксації того, як індивідуальний життєвий світ перетинається з життєвими горизонтами інших світів, що «проявляють» чи, навпаки, «розчиняють» дійсність шляхом повсякденної мовної гри — продукуванні закарбованого у словах спектру несвідомих та усвідомлених правил, інваріантів, натяків, емоцій, унікальних фрагментів особливого та загального мовного досвіду. Творча функція мови породжує нові горизонти, ситуації, неспівмірності — «нонсенси» і, навпаки, синхронії, що вказує на її син-

кретичну внутрішню структуру, яка зберігає потенціальні параметри прогнозованої лінійності і водночас нелінійності-гіпертексту, комунікативних фактів, вписаних у «логіки парадоксу». «Психологію мови» розглядали З. Фрейд, Ж. Лакан, Е. Фром, Е. Берн та ін., які прийшли до цікавих, а часом і несподіваних висновків. Правила функціонують у системі смислів — символів як інваріантних зразків, що існують у кожній культурі, але скрізь приймають специфічну форму. Осмислити єдність та відмінність різних форм культури можна виходячи з медіальної природи слова як символу, типу його смислової комбінаторики. За аналогією з мовою, символ встановлює стійкий зв'язок між різними проявами людської реальності (див.: [1, с. 43]). Запропонована Кассіером дефініція людини як *animal symbolicum* міцно вкорінилася в сучасній філософській парадигмі, тим більше, в дискурсі педагогічної антропології, який розглядає особистість як цілісну організацію структурних компонентів, включаючи «мовну особистість» як суттєвий особистісний вимір. По-друге, мовну компетентність Брунер розглядає як потужний засіб організації мислення та інформаційної обробки.

Одним з найбільш вагомих стрибків в еволюції людини було виникнення здібності до мови та символічних процесів. Реалізація цієї здібності здійснювалася поступово, шляхом довгого тренування. Сепір був очевидно правий, вказуючи, що не можна довести переваги однієї людської мови над іншою щодо досконалості та складності її структури і що мова члена Академії не складніша ніж мова готтентота. Втім той самий Сепір відмічав, що народи відрізняються саме тим, якою мірою вони отримують з використаної мови ті потужні засоби, які організують наше мислення. Інтелектуальне виховання, здатне за сприятливих умов забезпечити використання мови у якості засобу мислення вимагає багаторічного і складного тренування. Якщо людина не отримує такого інтелектуального тренування, якщо немає місця довільному використанню мови у її прагматичній функції управління думкою та дією, то, дійсно, індивід знаходить форми розумової діяльності, що відповідають розв'язанню конкретних задач, але не пристосованих до проблем, які вимагають абстрактних узагальнень [3, с. 353].

В останніх працях Брунера увага зосереджена на тому, яким чином використовується мова для кординації дій дитини на підставі зв'язку між граматиною як знаковою системою, мовою як системою символів і категоризацією реальності. Він доводить що мова, а саме пластичність варіабельність її правил виводить за межі інформації, що дозволяє сформувати новий досвід і нові системи на його основі:

З часом ті можливості, які притаманні мові дозволяють не тільки відображувати і формулювати поточні дії дитини, а й передбачати мо-

жливій дії і спрямовувати їх. Саме в цьому сенсі мова дозволяє нам вийти за межі безпосередньої інформації, яка міститься в стимулах, які доходять до нас, і робить можливим віднесення їх до певних категорій і організацію досвіду в нові системи, які і забезпечують ефективне управління діями [3, с. 9].

Неабияку роль у розвитку аналітичної функції відіграє письмо, оскільки письмо — інструмент використання контексту, незалежно від дійсного стану справ. Незалежність тексту письма і водночас його суб'єктивність сприяє розвитку у школяра стійких уявлень про світ, його організацію, пов'язану зі сферою автономії — «автономних ієрархічних структур». Саме вони мисляться як передумова критичного мислення та етики відповідальності. Брунер виходить з розуміння мови як ресурсної продуктивної системи, властивості якої формують і розвивають когнітивні задачки її носіїв.

Дослідження мови, пов'язані зі співставленням різних культур виявляють множину найпростіших понять, притаманних представникам даного виду від народження. Такі поняття постають будівельним матеріалом, з якого виростають більш складні поняттєві структури [8].

У загальному сенсі йдеться про універсальні, конструктивні функції мови. Ч. Хоккет назвав ці ознаки «моделюючими ознаками». Особливого значення серед інших Хоккет надає здатності мови зберігати і передавати інформацію, віддалену у просторі і часі, та здатності породжувати нескінченну кількість нових повідомлень, тобто продуктивності. На думку автора, дані ознаки притаманні лише людським комунікативним системам. Таким чином, відкривається можливість розширення інтенційного горизонту, коли реальне усвідомлюється як варіант можливого. Розвиток лінгвістичної компетентності, зокрема, письма, відіграє головну роль у формуванні сфери автономного мислення, на відміну від колективістських орієнтацій, ментальних стереотипів, — вважає Брунер [3, с. 352].

Педагогічні наслідки звідси цілком очевидні. Ми знаємо, що потужність людського розуму визначається не тільки і не стільки вродженими задатками, скільки тими знаковими системами, які виявляються в нашому розпорядженні. Тому одна з функцій освіти полягає у тому, щоб надати підростаючому поколінню ці ефективні засоби пізнання. Ми знаємо також, що вдумливе ставлення до мови дозволяє значно розширити наші пізнавальні можливості. Тому ще одна функція освіти полягає у тому, щоб всебічно розвивати лінгвістичну компетентність учнів [2, с. 217].

Література

- [1] *Балута Г.А.* Структури мови. — Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлова, 2015.
- [2] *Брунер Дж.* Культура, інтелект и образование // Теоретические вопросы образования. — Минск: БГУ, 2013. — С. 200-246.
- [3] *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации. — Москва: Прогресс, 1977.
- [4] *Дейк Т.А. ван* Язык. Познание. Коммуникация. — Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
- [5] *Деннет Д.С.* Почему каждый из нас является новеллистом? // Вопросы философии. — 2003. — № 2. — С. 121-130.
- [6] *Дьюї Дж.* Демократія і освіта. — Львів: Літопис, 2003.
- [7] *Дьюї Дж.* Досвід і освіта. — Львів: Кальварія, 2003.
- [8] *Пальмер Д., Палмер Л.* Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.klex.ru/>
- [9] *Пометун О.І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — Київ: К.І.С., 2004.
- [10] *Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс].* — Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- [11] *Хомський Н.* Роздуми про мову. — Львів: Ініціатива, 2000.

Надійшла до редакції 1 жовтня 2017 р.