



#11 (27), 2017 część 3

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w

Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze

wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo

publikowane jest w języku polskim, angielskim,

niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego
miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz
czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej
czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet
Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet
Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet
Jagielloński)

Kolub Frennen (University of
Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet
Warszawski)

#11 (27), 2017 part 3

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The
journal is registered and published in Poland.

Articles in all spheres of sciences are published in the

journal. Journal is published in **English, German, Polish**

and Russian.

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the
journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet
Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet
Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet
Jagielloński)

Kolub Frennen (University of
Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet
Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-
land

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Golik B.G. THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AS DESIGNERS OF CLOTHING AT A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	4
Боса В.П. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ.....	8
Дрокіна А.С. ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ЇХ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	13
Kang Qionggiong PERSONALIZATION AND PERSONALIZED LIBRARY SERVICE.....	16
Гончаренко Т. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	18
Чорнобрива Н.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	29

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЩербакOVA О.И. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА И ЕЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ.	34
---	----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Tukhtasinov I.M. THE LINGUISTIC PECULIARITIES AND APPROPRIATE METHODS OF TRANSLATION	39
Берестнев Г.И., Вертелова И.Ю. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕРНОГО ЮМОРА В ПОЭЗИИ Д.А. ПРИГОВА (ЛЕКСИКА, СЕМАНТИКА).....	41
Кротенко И. КОГНИТИВНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	46
Куликова И.С., Салмина Д.В. ТЕРМИНЫ МОРФОЛОГИЯ И СИНТАКСИС В НАЦИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА .	49
Вакієва Г. Н. TO THE PROBLEMS OF LITERARY TRANSLATION OF THE WORKS OF ALISHER NAVOI FROM UZBEK INTO ENGLISH.....	56
Андреева В. ДИСКУРСИВНАЯ ГЕТЕРОГЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА	59
Церцвадзе М.Г. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	63

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Sabadukha M. V. ANALYSIS OF THE PROBLEM OF JUSTICE IN THE PHILOSOPHY OF ARTHUR SCHOPENHAUER AND FRIEDRICH NIETZSCHE IN THE CONTEXT OF MODERN DISCOURSE.....	67
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

UDK 378.22:687.01

Golik Bella Grigorivna

*a post-graduate student of
the Department of the Theory and Methodology of Technological Education
Poltava National Pedagogical University
named after VG Korolenko
Ostrogradskogo st. 2, Poltava 36003, Ukraine
Phone: 380987436551*

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AS DESIGNERS OF CLOTHING AT A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Annotation

In this article, the questions concerning the formation of professional competence of future technology teachers as designers of clothing in a pedagogical institution of higher education are considered.

The author notes that the task of modernization of general and vocational education, the necessity of its conformity to both the needs of the individual and the demands of society, require a fundamentally new approach to the definition of its goals, content and organization. Therefore, the professional training of the future designer of clothing should be focused on the use of the possibilities of this discipline for the formation of the student's social, communicative, cognitive, and informational competencies.

Key words: competence, education, design of clothes, professional training.

Introduction

The topicality of the article. One of the problems of the native system of education is the problem of quality of the education itself. For many years it has been and still remains one of the priorities in the pedagogical science and practice. The objectives were changed (didactic-centric, ideological, personally-oriented, etc.), the content of the educational process was refined, the conditions for education were modernized, but the task of qualitative preparation of the younger generation both general and professional was always considered as one of the leading ones for the whole system of native education.

Among the primary tasks aimed at improving the quality of education and strengthening its role in the socio-economic development of the country, the Strategy for the Modernization of Higher Education of Ukraine until 2020 sets out the principles for ensuring constitutional rights of citizens to a higher education of high-quality and an equal access to a higher education of high-quality; reorganization of the system of management of higher education in order to ensure the protection of national, regional and local interests as well as the interests of all subjects of the national system of higher education of Ukraine; transforming universities into centers of independent thoughts that can provide staff and ideas for the accelerated modernization of the country; ensuring fair competition between institutions of higher education as a guarantee of high quality of higher education; Establishing a proper connection between the labor market and the system of higher education; Integration of higher education of Ukraine into the world and European educational and scientific space [9].

The Draft Strategy states that the change in the concept of quality assurance in higher education should

be accompanied by increased requirements for the knowledge and competences of the teaching staff and this problem is at the center of attention of scientists and practitioners of educational activity.

The analysis of the previous publications. In the 70's and 90's of the 20th century. in researches of scientists competence was considered as a new goal of education, an important component that determines the professionalism of teachers' teaching activity and the management of the pedagogical process, in the aspect of the training of workers of a broad profile.

In modern Ukrainian pedagogy, the term "competence" has to be interpreted as a personal component of professionalism, as a result and a criterion for the quality of specialist training [6], a practical expression of the modernization of the content of education [2], a basic component of the vocational and pedagogical competence [4], a component of reflexive competence [10, 13], the basic components of pedagogical culture of the teacher [7, 16], as well as a new approach to the design of educational standards [3, 11].

Based on the opinion of the above-mentioned researchers, we can say that key competencies are complex psychological and practical formation, the presence of which determines the versatility, social and professional mobility of professionals and allows them to adapt successfully to various social and professional communities, promotes their self-improvement and helps carry out their professional activity effectively.

The aim of the article is to analyse the importance of the existence of this formation in the structure of a personality including also the formation of professional competences of future technology teachers as designers of clothing of a pedagogical institution.

Presenting the main material. The current level of the development of the state, the society and the

economy requires from the theory and practice of education the methodological and applied substantiation of the mechanisms of the formation of new competences of a person of the XXI century able to analyze the existing situation, seeing himself as an active subject of an activity, being capable of independent and responsible decision-making.

Taking into consideration these arguments a competent approach to a vocational education meets both social expectations in the field of education and the interests of participants in an educational process. So far there has been some scientific experience in understanding the essence of this approach. The competence approach to a vocational education means a unified system of definitions of goals, selection of the content, maintaining organizational and technological teachers training based on the allocation of special, general and key competences that guarantee the high level and efficiency of a teacher's professional and pedagogical activity [6].

On the basis of this definition scientists [1, 12] formulated functions of the system of pedagogical education according to a competence approach:

- the competence approach allows to determine the nomenclature and the logic of the development of the essential professional pedagogical knowledge and skills that correspond to modern notions of "pedagogical culture", "pedagogical creativity" more accurately;
- on the basis of the competence approach it is possible to determine the goals in the planning of the content of the pedagogical education the most precisely;
- the definitions of key, general and special competences allow us to make up a more accurate and diagnostically verified system of measures of the level of professional and pedagogical competence of a future specialist at all stages of his preparation;
- the competence approach which reflects the idea of skillfulness and professional qualities of a modern teacher has a positive impact on the development of some innovative processes in the system of pedagogical education.

The functioning of such a system is carried out according to the following principles:

1. Diagnostic: targeting the achievement of a diagnosed result which is revealed in the behaviour and thinking.
2. Complexity, interdisciplinary: taking into account both educational and external environmental factors and impacts.
3. Multifunctionality: a competence cannot be characterized by only one skill or ability. It represents the ability to solve a set of tasks.

We consider the competent approach to be not only one of the means of updating the content of the pedagogical education but also a mechanism for corresponding the requirements of the present, a condition for modernizing the system of training of technology teachers particularly ones who have to teach the subject "Design of clothing."

In our opinion, it is the competence approach that contributes significant adjustments into the organization of the process of a technology teachers' training, making it actively and practice-oriented.

It makes us believe that a competent approach will promote the formation of a qualitatively new model of a teacher demanded by the subjects of the pedagogical education (students, teachers), consumers of educational services (students and their parents) and the modern society. Such a model can be attributed to the socio-personal one, that is that satisfies the needs of a person who gets a pedagogical education, of the society that requires a competent pedagogical staff, and of the state capable of providing a competitive education that meets world standards.

We share the opinion of G. V. Pichugina who determines the specifics of this approach as a predominance of non-subject personally meaningful knowledge and skills over subject knowledge [8].

The orientation of the entire educational system to the formation of non-subject socially meaningful knowledge and skills corresponds the paradigm of the personality-oriented education most of all, since such knowledge and skills will allow young people to implement successfully in any industrial field, which is one of the main goals of the technological education.

Among many reasons that restrict the renewal of education one can refer to its one-sidedness, disharmony when instead of an integrated socio-cultural experience students actually master only a part of it, first of all a component of knowledge.

The orientation towards knowledge mastering about the world dates back to the period of the late Renaissance when European schools began to deviate from the religious totalitarian education, in the process of which some religious texts were learned by heart not consciously, and the common standards of behavior were formed on this basis. But at that very time a transition to a model of conscious mastering knowledge and some concepts, to the formation of a creative materialistic, spontaneously materialistic, creative way of thinking was outlined.

While the development of the society the education acquired a sectarian orientation. The knowledge provided to students acquired the qualities of a system, a holistic scientific notion of the world helped students to get oriented in it which was later revealed in some successes of the civilization. The equality of school and life components was maintained by the periodic updating of the content of education mainly due to the inclusion of new subject areas demanded by the production and developing social relations. Sometimes some separate additional subjects were introduced into educational ones providing a connection between learning and life. However, changes in the social, informational and technological spheres could not but lead to the emergence of a special type of culture within which the education based exceptionally on knowledge lost its effectiveness and even expediency.

At the current stage of the social development getting information has become the main area of a professional human activity and a condition for the existence of any modern production. The revolutionary pace of updating knowledge, techniques and technologies, forms of organization of work led to the fact that such an education began to lose its meaning. The enormous amount of information that ages faster than a student

graduates from university is no longer possible to be "squeezed" into the curriculum. Thus, recognizing the importance and significance of mathematics, physics and chemistry as fundamental disciplines which promote the formation of an integrated scientific perception of the world and the natural scientifically rational way of thinking of future designers of clothing, the curriculum overloading by this aspect of knowledge should be paid attention to.

At the same time, the urgency of automation of designing and production of clothing, intellectualization of information about design processes make it possible to talk about the need to enhance the professional and psychological adaptation of students to computer means.

Moreover taking into consideration the growing role of environmental responsibility of specialists for the results of their activities, the need for a scientific research and the substantiation of professional problems, it is necessary to pay more attention to the developing of ecological culture, the practice of scientific research, the connection of the experience of scientific knowledge with the real consciousness and practical activities of future specialists.

In our opinion, the updating of these components will increase the applied nature of the basic training of a clothing designer, promote the integration of humanities and science, which is very significant and priority for a modern professional education.

The same situation is traced in the minimum level of educational content as far as humanitarian curriculum is concerned which does not fully represent the philosophy of the industry and there are no disciplines that reveal the methodology of design as a universal technology of designing things and the subjective environment on the whole, a way of transforming industrial products into cultural phenomena. Therefore, the main type of the professional activity of a designer of clothing that is the project activity remained within the limits of the traditional rules of the engineering approach focused on the solution of some narrow-functional technical tasks, which are locked inside the production system.

To our mind, philosophy of the industry as a world-view basis of a specialist's professional thinking is the most important component of training, designed to consider the production system, industry on the whole, objects and products of labour in the real cultural-historical context taking into account the ecology of our nature, a man and culture. In any curriculum this component is formed within individual disciplines of the general-professional unit which relates to labour, technological processes, control systems, engineering, a working staff, an environment and therefore it is mastered at the level of fragmentary knowledge.

Without detracting from the importance of fragmentary knowledge which reveals the specificity of some particular spheres profoundly, it would be advisable to introduce a course reflecting the structure of the industry on the whole, the nature of the interaction of elements, its relations with external objects. It will provide a reflection of a systematic approach in the future professional activity of a designer of clothing. It will

also allow to understand the laws of education, structure, functioning and development of the modern production system, analysis of its relations with other systems, its interaction with the outside world thoroughly. As a result, it will contribute to the systematic reproduction and comprehension of the object of the activity, its harmonious inclusion in the system of a higher level.

In this regard, we support the idea that in the XXI century such an approach to the formation of the basic ground of the specialty "Design of sewing products" seems to be a clear anachronism. Some objective factors such as scientific research, sewing enterprises practice of various capacities, segmentation of the consumer clothing market have formed a new content and understanding of fundamental disciplines for mastering the main specialty "[5].

Since the learning object of general training is techniques and technology of the industry [15], we must conclude that the functional structure of the modern clothes production system and the specifics of a designer's activities lead to the need to include artistic techniques and technologies into the block of general professional disciplines. Among these ones we offer disciplines that are focused on forming the technique foundations and techniques of drawing, artistic graphics and the foundations of shaping in the design process. The activity of a designer of clothes can not be regarded as simply engineering one, but as engineering-artistic or artistic-technical which was pointed out by many authors in their researches repeatedly.

Therefore, basic general-professional disciplines such as engineering graphics and figurative geometry that traditionally form the basis of the designer's graphic culture need to be completed by the disciplines mentioned above. Together they are sure to create an ideal base for the formation of the foundations of a design culture as the leading course and means of professional designing activities in modern conditions.

It should be stressed once more on the necessity of teaching "eternal truths", but without the ability to update his cultural experience a student can not be considered to be prepared for the life. In this context the socio-professional orientation is regarded as a complex scientifically substantiated system of the involvement into fulfilling some personal and social meaningful goals, the formation of values and the development of relationships, and it is used purposefully to achieve the following goals: the mastering and application of the certain system of knowledge and norms that enable to function in the society properly; the formation of the social and professional experience; harmonious development; the realization of creative potential, abilities, desires, etc. [14, p. 61].

It should be especially emphasized that the difference between the competence model and education based on knowledge is essential. The competency approach gives the first priority not to the student's knowledge but to the ability to solve problems in some situations; knowledge of the phenomena of the reality; mastering the modern techniques and technologies; an assessment of own actions; doing social roles of a citizen, a family member, a buyer, a client, a viewer, a

voter; choosing a profession and assessing your willingness to study at a vocational institution focusing on the labor market; solving own life problems, choosing a lifestyle and the ways to solve industrial conflicts.

It is obvious that to teach how to behavior in such situations is impossible. The specificity of a competence training lies in the following: not the amount of knowledge offered for learning is perceived, but the conditions for the emergence of the necessary knowledge are projected.

Until recently the phenomenon of competence has been mostly closely associated with the field of the vocational education. It has always been clear that a competence is associated with some additional prerequisites for the development of a specialist, his own creative potential and the quality of education he received.

It is the vocational school focused on the competence gave the birth to such specific methods of training professional specialists, as imitating-modeling, design and contextual methods of training, the integration of educational and research work.

In general, the analysis of works devoted to the formation of professional competencies of specialists allows us to conclude that the main elements of the system of formation of vocational and teaching competence of a teacher are the following ones:

- structuring the content of the pedagogical education on the basis of a competence approach;
- the organization of the learning process based on the rating system which allows to track accurately the results of vocational and pedagogical training in each module of training and the progress in the formation of the key, general and special competences;
- the implementation of training courses on the basis of modern educational technologies taking into account the practice-oriented and activity approaches;
- the organization of pedagogical practice taking into account the necessity for students to accumulate the experience of a professional competence and the formation of key, general and special competences under the conditions of a real pedagogical activity;
- writing graduation papers focusing on the development of the creative competence of a future teacher, the formation of skills of problem-oriented analysis of bibliography, rapid analysis of publications on the teaching experience on the investigated problem, the design of the own pedagogical activity on the basis of modern educational technologies using rating methods, ranking, pedagogical experiment, methods of diagnostic measurements and processing.

Significant changes in the society, accelerating the pace of socio-economic development led to the search for a new concept of education reflecting these changes and focused on the reproduction of personal traits demanded by the XXI century: not only mobility, dynamism, constructiveness, but also professional, social, personal and household competences.

The development of the informatization processes has led to the fact that the system of professional training is not able to "catch up with" the growing flow of information. That is why a fundamentally new approach to the design of the content of the pedagogical education is necessary able to stimulate a modern

teacher to a constant self-improvement, a reflection of the quality of his pedagogical activity, his self-esteem and correction.

Conclusions

Summing up this article it should be pointed out that the task of modernizing of the general and vocational education, the necessity to match both the needs of an individual and the demands of the society require a fundamentally new approach to defining its goals, content and organization. Therefore, the professional training of a future designer of clothing should be focused on the use of the possibilities of his subject for the formation not only student's disciplinary competencies, but also social, communicative, cognitive, informational ones which are non-disciplinary competencies. Beyond any doubt a teacher must both possess these competencies and use them at a rather high level.

The modernization of the educational system cannot be achieved without providing it with a highly skilled pedagogical staff and without its support by the state and the society. We consider the improvement of the professional level of teachers and the formation of quite a new pedagogical staff corresponding to the demands of modern life to be necessary conditions for the modernization of the higher education system of Ukraine.

Bibliography

1. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи / В. І. Бобрицька // Проблеми освіти. – 2011. – № 66. Ч. I. – С. 39–44.
2. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2009_2_7.
3. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та практичні питання стандартизації освітньої діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.ukrfa.kharkov.ua/>
4. Красильник Ю. С. Психолого-педагогічна компетентність як складова педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника / Ю. С. Красильник, О.В. Орловська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Режим доступу: file:///D:/Vnadsps_2010_1_12.pdf
5. Кузьмичев В.Е. Содержание и структура фундаментальных дисциплин в специальности «Конструирование швейных изделий» в XXI в. / Непрерывное образование в области технологии, конструирования изделий легкой промышленности: Сб. тезисов докладов на IV Международной научно-методической конференции. - М., 2002
6. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 1. – С. 155-162.
7. Мачинська Н. І. Компетентнісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. С. О. Сисоевої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

8. Пичугина Г.В. Компетентностный подход к разработке стандартов технологической подготовки школьников и его реализация в учебном процессе // Профильная школа. – №2, 2004. – С.23-31.
9. Проект Стратегії модернізації вищої освіти України до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/strate2014.pdf>
10. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця / В. Раскалінос // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(1). – С. 176-182.
11. Рашкевич Ю. М. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/>.
12. Рева Т. Теоретичні концепти компетентнісного підходу у фармацевтичній освіті / Т. Рева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 1-2. – С. 127-131.
13. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність – важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на метакогнітивному рівні / О. В. Савченко. // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_1_8
14. Славінська А. Л. Методи типового проектування одягу / А. Л. Славінська. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 179 с.
15. Цвілик С.Д. Визначення змісту підготовки вчителя трудового навчання з основ швейного виробництва як елемент педагогічної технології [Електронний ресурс] / С.Д. Цвілик. – Режим доступу: file:///D:/Sitimn_2008_19_102.pdf
16. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога / І. Шмиголь // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(1). – С. 197-204.

Боса Віта Петрівна

старший викладач кафедри романської філології та порівняльн - типологічного мовознавства, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Bosa V.P.

senior lecturer Grinchenko Borys Kyiv University, Department of Romanic Languages and Comparative etypological Linguistics, Kyiv, Ukraine

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ

SPEECH COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES: METHODOLOGY OF THE PROBLEM

Анотація. У статті представлено методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов в процесі вивчення фахових дисциплін. Встановлено, що методологію дослідження складають три базові підходи – компетентнісний (оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя), діяльнісний (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, в їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності) та соціолінгвістичний (оскільки він дає змогу виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, та місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності). Сукупність означених наукових підходів дозволила виробити оптимальну сукупність методів і методик дослідження, а також спроектувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та розробити технологію її формування з метою проведення ефективної експериментальної роботи

Ключові слова: мовлення, компетентність, методологія, вчителі іноземних мов.

Summary: The article presents the methodological basis of the problem of forming the competence of future teachers of foreign languages in the process of studying professional disciplines. It has been established that the research methodology consists of three basic approaches: competence (since the competence of the future foreign language teachers should develop as a component of the overall professional competence of the teacher), activity (the competence of future teachers of foreign languages is formed, first of all, in their educational and quasi-professional activities) and sociolinguistic (since it enables to distinguish the specifics of the foreign language competence of future teachers of foreign languages, the place and role of the professions their disciplines in the process of formation of the indicated competence). The combination of the indicated scientific approaches allowed to develop an optimal set of methods and methods of research, as well as to design a number of pedagogical conditions for the formation of the language competence of future teachers of foreign languages and to develop a technology for its formation in order to carry out an effective experimental work

Key words: speech, competence, methodology, teachers of foreign languages.

Постановка проблеми дослідження. Соціокультурний простір вищої освіти є тим соціальним інститутом, який може найбільш ефективно розвивати мовний і культурний потенціал особистості,

особливо в тому випадку, якщо майбутня професійна діяльність прямо пов'язана з комунікативною сферою та філологічною професією. Зазначене важливе місце та роль мовленнєвої компетентності зумовлена тим, що компетентнісна модель сучасного фахівця передбачає наявність як мовленнєвої, так і загалом мовної складової, що, у свою чергу, визначає образ студента в процесі його фахової підготовки.

Методологія педагогічного дослідження, якщо йдеться про формування того чи іншого виду і типу професійної компетентності, розглядається науковцями по-різному, виходячи з поставлених перед дослідником завдань, об'єкта і предмета наукового пошуку. Мовленнєва компетентність майбутнього вчителя іноземної мови постає актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, оскільки сучасна культура починає переходити до нового типу буття людини в культурі. У ХХ столітті культура зміщується в епіцентр людського буття, що відображається на всіх сферах життя. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов має на сьогодні серйозне соціальне значення у зв'язку з інтеграцією України до світового співтовариства, соціокультурними змінами в українському суспільстві, дедалі більшою відкритістю вітчизняної культури та можливістю комунікативного взаємопроникнення й взаємодії різноманітних культур як на території нашої країни, так і поза її межами.

Аналіз останніх досліджень. У численних наукових дослідженнях проблема мовленнєвої компетентності та методології її вивчення представлена різнопланово. Так, І.Ланова, розглядаючи формування мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей, пропонує покласти в основу методології компетентнісний та особистісно орієнтований підходи [1]; М.Білогорка та Т.Мороз провідним методологічним підходом до проблеми формування мовної компетентності особистості визначили науково-методичний підхід [2]. На засадах компетентнісного підходу побудоване вивчення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови у дослідженні А.Кордонської [3]. Досліджуючи мовленнєву компетентність молодших школярів, Н.Донцова пропонує розглядати їх на ґрунті системного підходу [4]. В основу дослідження особливостей формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини Л.Островська та І.Беганська поклали компетентнісний та системний підходи [5]. О.Кучерук пропонує в процесі аналізу мовленнєвої компетентності учнів використовувати холістичний та психолінгвістичний методологічні підходи [6]. Компетентнісний та особистісно орієнтований підходи склали методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетенції учнів у дослідженні К.Черниш [7]. Компетентнісно-діяльним, особистісно зорієнтованим та системним підходами скористалася В.Зінченко для розкриття проблеми формування мовно-мовленнєвих компетентностей учнів старших класів гімназії [8]. Мето-

дологічною основою формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів А.Варданян вважає компетентнісний та системний [9]. У дисертаційному дослідженні Ю.Паскевської обґрунтовано діалогічний підхід до формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів [10]. І.Варнавська використала для обґрунтування формування мовленнєвої компетентності учнів лінгвістичний, психологічний та соціальний підходи [11]. В.Руденко, досліджуючи професійно-комунікативну компетентність майбутніх філологів, скористалася компетентнісно зорієнтованим підходом [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблематики. Означений перелік науковців можна продовжувати, однак уже вибіркового аналізу джерел дає змогу встановити таке:

1. Переважна більшість науковців для окреслення методології формування мовленнєвої компетентності користаються компетентнісним, рідше – особистісно зорієнтованим підходами.

2. Найчастіше мовленнєва компетентність розглядається дослідниками в сукупності окремих компетенцій – мовної, лінгвістичної, комунікативної тощо.

3. Діяльнісний підхід до формування мовленнєвої компетентності використовується досить рідко, переважно для окреслення мовленнєвої діяльності студентів/учнів.

4. У педагогічних дослідженнях (переважно дисертаційних) лінгвістичні аспекти мовленнєвої компетентності використовуються в разі звернення науковців до проблеми формування означеної компетентності у майбутніх філологів.

Не представленість у науково-методичній літературі інструментів та виходячи з проблеми, об'єкта і предмета нашого дослідження, потребує реалізації низки **цілей**: проаналізувати сучасні науково-педагогічні підходи до вирішення проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін; охарактеризувати методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов в процесі вивчення фахових дисциплін; виробити оптимальну сукупність методів і методик дослідження; спроектувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного тексту. Виходячи з проблеми, об'єкта і предмета нашого дослідження, ми визначили найбільш значущими методологічними підходами до її вивчення:

1. *Компетентнісний*, за яким мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя. У свою чергу, за принципом системності мовленнєва компетентність є окремою системою всередині загальної системи компетентності майбутніх фахівців. У царині компетентнісного підходу набувають особливого значення такі поняття як «компетенції», «компетентності», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» тощо.

2. *Діяльнісний*, оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, в їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності. У межах вищої освіти є сенс також говорити про особистісно-діяльнісний підхід, оскільки формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається в індивідуальний спосіб – залежно від вихідного рівня означеної компетентності при вступі до університету, та залежно від динаміки мовленнєвих знань, умінь та навичок у процесі професійної підготовки. У межах діяльнісного підходу важливе значення має аналіз таких понять, як «мовленнєва діяльність», «педагогічна діяльність», «навчальна діяльність».

3. *Соціолінгвістичний*, завдяки якому можна виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, з одного боку, та місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності – з іншого. Завдяки соціолінгвістичному підходові уможливується розкриття таких важливих для нашого дослідження понять як «мовлення», «іншомовна підготовка», «іноземні мови» та ін.

Необхідність використання в методологічній основі дослідження компетентнісного підходу викликана його тематикою і предметом дослідницького пошуку. Мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов як вагомий результат професійної підготовки в умовах університету передбачає урахування специфіки реалізації компетентнісного підходу у системі підготовки фахівців загалом, і в формуванні мовленнєвої компетентності – зокрема.

Компетентнісні засади освітнього процесу нині активно розробляються не лише на рівні вищої, але й середньої та навіть початкової освіти. Тому формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов як процес має різнорівневу структуру; мовленнєва компетентність виступає як показником сформованості загальної компетентності майбутнього вчителя, так і показником його здатності сформувати необхідний рівень означеної компетентності у своїх вихованців. Особливістю формування мовленнєвої компетентності вчителів у нашому випадку є те, що йдеться про *іномовну* мовленнєву компетентність, з одного боку, та про мовленнєву компетентність загалом – *рідномовну*, яка є підґрунтям комунікативної компетентності вчителя у процесі фахової діяльності.

Засади компетентнісного підходу в сучасній педагогіці покладені теоретичними розробками зарубіжних (Дж.Равен [13], В.Хутмахер [14], Ж.Делор [15] та ін.) та вітчизняних (С.Вітвицька [16], О.Глузман [17], О.Дубасенюк [18], О.Локшина [19], В.Луговий [20], О.Овчарук [21], Г. Селевко [22], Л.Хоружа [23] та ін.) педагогів.

У доповіді Ж.Делора «Освіта. Прихований скарб» викладено основні передумови успішної освіти і професійної підготовки фахівців, які прямо пов'язані з рівнем їх компетентності, а саме:

- Навчитися пізнавати;
- Вміти реалізувати (виконувати);

- Навчитися жити разом (в тому числі комунікувати між собою);

- Навчитися жити (зберігати спосіб життя, який дозволяє якнайдовше жити) [15].

Європейське тлумачення компетенцій (як складових компетентності) викладене в спеціальному документі - «Ключові компетенції для Європи», прийнятому у 1996 році Радою Європи і розробленому Г.Халажем (G.Halasz) з метою розвитку європейського соціуму як відкритого і демократичного, збереження мультилінгвізму, мультикультурних засад співіснування, урахування вимог ринку праці, економічної специфіки європейських країн та ін. [24]. У цьому документі визначено п'ять провідних ключових компетенцій для європейської молоді – політичні й соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з співжиттям у багатокультурному соціумі; компетенції усного та письмового мовлення; інформативні компетенції; здатності до навчання упродовж усього життя.

Формування мовленнєвої компетентності на засадах компетентнісного підходу неможливе без активної мовленнєвої діяльності кожного студента у процесі вивчення фахових дисциплін. Тому другим провідним методологічним підходом ми визначили *діяльнісний*, розроблений у вітчизняній педагогіці, передусім, в площині організації навчальної діяльності учнів середньої школи, а згодом – студентів ВНЗ. Значущість діяльнісного підходу для проблеми нашого дослідження пояснюється ще й тим, що він тісно пов'язується з основними принципами навчання (як основа відбору навчальних дисциплін, в тому числі фахових), та з індивідуально-психологічними особливостями кожного студента (як основа реалізації основних психічних процесів людини в діяльності). На основі діяльнісного підходу, крім того, будуються всі ефективні технології професійної підготовки фахівців, в тому числі й технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Як і компетентнісний, діяльнісний підхід протиставляється простому засвоєнню суми професійних знань, вмінь і навичок завдяки активній діяльності самого студента з формування своєї професійної компетентності. Основи діяльнісного підходу розроблялися, передовсім, в психології (Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.), знайшли своє відображення в теорії і практиці розвивального навчання (В.Давидов, Д.Ельконін, І.Лернер, В.Оконь, С.Семенець, М.Скаткін, Ю.Фокін та ін.).

Оскільки проблема нашого дослідження стосується мовленнєвої компетентності, запорукою формування якої є активна мовленнєва діяльність студентів, то третім базовим методологічним підходом ми обрали *соціолінгвістичний*. Соціолінгвістика лише опосередковано пов'язана з педагогічними процесами, що аналізуються в сучасній науці; проте в межах нашого дослідження (особливо якщо взяти до уваги, що об'єктом дослідження є професійна підготовка вчителів іноземних мов) соціолінгвістичний аспект формування мовленнєвої компетентності набуває особливого значення. Соціолінгвістика вивчає соціальну природу мови, її суспільні

функції, взаємовплив середовища і мови; тому мовленнєва компетентність як явище соціокультурне і соціально-педагогічне, на нашу думку, є одним з виразників соціолінгвістичної характеристики професійної підготовки вчителів іноземних мов в університеті.

Дослідження сучасних соціолінгвістів (Л. Антошкіна, Г. Крсовська, П. Сигеда, О. Сухомлинов), цілком аргументовано стверджують, що середовище впливає на мовленнєві навички мовців. Якщо ж мовцями виступають майбутні вчителі іноземних мов – то вплив середовища може бути сформований за допомогою сучасних педагогічних технологій і сприяти, таким чином, розвитку мовленнєвої компетентності фахівців. При цьому лінгвістика як наука аналізує, передусім, мовні знаки; натомість соціолінгвістику цікавить спосіб послуговування мовою в різних (локальних і глобальних) середовищах.

З соціолінгвістикою пов'язаний особливий вид компетентності – *соціолінгвістична компетентність*. Вона, у свою чергу, тісно пов'язана з мовленнєвою компетентністю, у соціолінгвістиці особливе значення мають мовні контакти і мовна орієнтація; ці ж самі характеристики важливі про формуванні мовленнєвої компетентності. Деякі дослідники (І. Іванова, А. Коршенко [25]) вважають соціолінгвістичну компетенцію складником мовленнєвої; інші (М. Гадєєва [26]) – окреслюють їх як рівноправні компоненти загальнопрофесійної компетентності.

Соціолінгвістичні характеристики проблеми нашого дослідження співвідносяться з двома основними поняттями соціолінгвістики – мовною ситуацією та мовною політикою. При цьому мовна ситуація визначається за двома основними критеріями: кількісними (скільки мов реалізується у певній мовній ситуації; скільки мовців має кожна мова; скільки комунікативних сфер обслуговує кожна мова) та якісними (характер мовних форм; структурно-генетичні відношення між ними; рівень нерівнозначності мов; характеристики панівної мови та ін.). Натомість мовна політика може бути окреслена як сукупність заходів, що уможливають мовний розвиток, а також як компонент національної політики держави. Зауважимо, що якщо йдеться про формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, для нас важливою є, передусім, мовна ситуація, тому що її можна створити в студентській аудиторії на заняттях з фахових дисциплін, а також і поза аудиторній діяльності з майбутніми педагогами. На нашу думку, мовна ситуація у такому випадку не може сприйматися однозначно як у соціолінгвістиці, оскільки стосується лише окремої соціальної групи – майбутніх учителів іноземних мов, тобто відображає лише навчальну діяльність студентів; натомість у поза навчальний час майбутні педагоги послуговуються, як правило, українською або ж російською мовами, що насправді відображає мовну ситуацію в тому чи іншому регіоні України.

У контексті соціолінгвістики для нас важливо, що в цій науці аналізується проблема володіння мо-

вою; у межах цього поняття соціолінгвісти з'ясовують проблему вміння говорити тією чи іншою мовою, здатність до перефразування, вміння розрізняти багатозначність і омонімію, володіти синонімією тощо (Дж. Гамперц, 1984).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо констатувати, що методологічну основу проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов в процесі вивчення фахових дисциплін складають **три базові підходи** – компетентнісний (оскільки мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов має розвиватися як складова загальної професійної компетентності вчителя), діяльнісний (мовленнєва компетентність майбутніх учителів іноземних мов формується, передусім, в їх навчальній та квазіпрофесійній діяльності) та соціолінгвістичний (оскільки він дає змогу виокремити специфіку іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, та місце і роль фахових дисциплін у процесі формування означеної компетентності). Сукупність означених наукових підходів дозволяє виробити оптимальну сукупність методів і методик дослідження, а також спроекувати низку педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та розробити технологію її формування з метою проведення ефективної експериментальної роботи. Перспектива подальших досліджень пов'язується нами з теоретичним аналізом базових понять дослідження, детермінованих його об'єктом і предметом.

Список літератури / Bibliography:

1. Ланова І.В. Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи / І.В. Ланова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – Вип.26. – 2-13. – С.216-219.
2. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід // Актуальні питання гуманітарних наук. – Вип.11. – 2015. – С.222-228.
3. Кордонська А.В. Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням / А.В. Кордонська // <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattayah-ukrayinskoyi-movi-za-profesiyinim-spryamuvannyam/>
4. Донцова Н.М. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів / Н.М. Донцова // http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40493/
5. Островська Л. Особливості формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини / Людмила Островська, Ірина Беганська // Донецький вісник Наукового товариства ім.Т.Г.Шевченка. - <http://litmisto.org.ua/?p=19950>
6. Кучерук О. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови / Оксана Кучерук // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія

Сковороди": Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Випуск №12. – С. 37 – 41.

7. Черниш К.В. Формування мовленнєвої компетенції учнів 6-7 класів на уроках української мови при вивченні розділу «морфологія» засобами інноваційних технологій / К.В.Черниш // http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_chernysh_kv/

8. Зінченко В.М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетенцій на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії / Вікторія Миколаївна Зінченко: автореф. ... канд.пед.н.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – К, 2015. – 21 с.]

9. Варданян А.О. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх лікарів / Анаїт Оганесівна Варданян : автореф. ... канд.пед.н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Хмельницький, 2017. – 20 с.

10. Паскевська Ю.А. Формування мовленнєвої компетенції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Ю.А.Паскевська: автореф. ... канд.психол.н.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2006. – 20 с.

11. Варнавська І.В. Формування мовленнєвої компетенції учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови / Інна В'ячеславівна Варнавська: автореф. ...канд.пед.н.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Херсон, 2005. – 20 с.

12. Руденко В.М. Формування професійно-комунікативно компетенції майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій / Вікторія Миколаївна Руденко: автореф. ... пед.н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Черкаси, 2010. – 20 с.

13. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы ; пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

14. Hutmacher W. Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997.

15. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.

16. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно- рейтинговою системою навчання

для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

17. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–61.

18. Практикум з педагогіки / За заг.ред. Дубасенюк О.А. – Вид. 3-тє, доповнене і перероблене. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. – 536 с.

19. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 131–142.

20. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13–26.

21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

22. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

23. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія "Психологія. Педагогіка"). – 202 с.

24. A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe: Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. – Brussels, 2008. – https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/rewarding-challenge-report_en.pdf

25. Іванова І.Л. Навчання іноземної мови з використанням новітніх методів викладання як запорука успішності в роботі майбутнього правоохоронця / І.Л. Іванова, А.Є. Коршенко // Актуальные научные исследования в современном мире: XIV Междунар. научн. конф., Переяслав-Хмельницький. // Сб. научных трудов - Переяслав-Хмельницький, 2016. - Вып. 6(14), ч. 1 – с 45-50.

26. Тадеєва М.І. Проблема білінгвізму і плюрлінгвізму в мовній освіті європейських країн / М.І.Тадеєва // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб.наук.пр. – Вип.10. – 2008. – С.242-249.

*Drokin A. S.**applicant of the chair of creative pedagogy and intellectual property
of Ukrainian engineering and pedagogical academy**Дрокіна Аліна Сергіївна**здобувач кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії*

**INFORMATION COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS
INITIAL SCHOOL AS KEY CONDITIONS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL
DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

**ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК
КЛЮЧОВА УМОВА ІХ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОСТОРІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Summary. The article deals with one of the key problems of vocational-pedagogical training of future teachers of elementary school in the conditions of informatization of education. On the basis of a thorough analysis of the legislative and regulatory framework of Ukraine on the application of information and communication technologies in the education system, it was established that one of the necessary results of the initial teacher's training is the formation of his information competence. On the basis of scientific generalizations of pedagogical ideas and experience, the essence of information competence is determined and its significance is substantiated at the initial stage of the professional development of a young specialist. It was found out that the period of professional formation of a young teacher in the educational space of a comprehensive educational institution is more successful and with less psychological problems if he is able to effectively solve professional problems with the use of information and communication technologies.

Key words: informatization of education, information competence, preparation of future teachers of elementary school, professional formation of teachers in the educational space of a comprehensive educational institution.

Анотація. У статті розглядається одна з ключових проблем професійної-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інформатизації освіти. На основі ґрунтовного аналізу законодавчо-нормативної бази України з питань застосування інформаційно-комунікаційних технологій в системі освіти було встановлено, що одним із необхідних результатів професійної підготовки вчителя початкових класів є формування в нього інформаційної компетентності. На основі наукових узагальнень педагогічних ідей і досвіду, визначено сутність інформаційної компетентності та обґрунтовано її значимість на початковому етапі професійного становлення молодого фахівця. З'ясовано, що період професійного становлення молодого вчителя в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу проходить більш успішно і з меншими психологічними проблемами, якщо він спроможний ефективно розв'язувати професійні завдання з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційна компетентність, підготовка майбутніх учителів початкової школи, професійне становлення вчителів у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми. Одним з першочергових напрямків інформатизації сучасного суспільства є процес інформатизації освіти. В умовах активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) перш за все змінюється роль педагогічних вищих навчальних закладів, де пріоритетним стає підготовка конкурентоспроможних педагогічних кадрів, спроможних не лише ефективно вирішувати професійні завдання із застосуванням засобів ІКТ, а й гнучко пристосовуватись до будь-яких інноваційних змін в освітній сфері та впевнено реалізовувати усі напрямки інформатизації освіти. Тому одним із необхідних результатів професійної підготовки вчителя початкових класів є формування в нього інформаційної компетентності, що, у свою чергу, дозволить молодому фахівцеві успішно здійснити професійно-педагогічне становлення в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу.

У зв'язку з реалізацією положень концепції «Нова українська школа» [7] виникають суперечності щодо існуючої політики держави у сфері освіти, освітніми потребами сучасних загальноосвітніх навчальних закладів та недостатньою гнучкістю освіти в педагогічних ВНЗ, унаслідок чого багато випускників виявляються неконкурентоспроможними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в працях В. Бикова, А. Верляня, Б. Гершунського, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, І. Прокопенка, О. Співаковського, П. Старра та багатьох інших. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи стали предметом розгляду вчених С. Гунька, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Левшина, О. Майбороди, Є. Разинкіної, І. Смирнової, В. Шакоцька, О. Шиман та ін. На-

уковий та методичний супровід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховний процес початкової школи детально розглядали науковці С. Колесніков, М. Левшин, Г. Ломаковська, Ф. Ривкінд, В. Шевченко, А. Горячев, Ю. Первін, А. Семенов, Б. Хантер та ін. Також суттєвий внесок зазначеної проблеми ґрунтуються на основі теоретичного розгляду поглядів представників психолого-педагогічної науки щодо аналізу початкового періоду діяльності молодого вчителя, а саме у період його соціально-професійного становлення, серед них дослідники Т. Аксакова, С. Вершловській, Г. Кондратьєва, І. Лушнікова, Т. Полякова та ін.

В Україні розроблено ґрунтовну законодавчо-нормативну базу, що визначає принципи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти (Закони України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про інноваційну діяльність», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державній програмі «Вчитель», Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції «Нової української школи», Концепції розвитку технологічної освіти в Україні тощо). Вищезазначені документи відображають нові вимоги до структури змісту освіти і умов реалізації освітнього процесу, що передбачає кардинальну зміну процесу підготовки педагогів в контексті інформаційного освітнього середовища. Так, на державному рівні велика увага приділяється підвищенню кваліфікації учителів початкових класів, в тому числі у інноваційному напрямку використання інформаційно-комунікаційних технологій із метою оптимізації навчально-виховного процесу початкової школи.

Отже, вже сьогодні важливим стає якісне оновлення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, у тому числі формування в них інформаційної компетентності у процесі професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ), що дасть змогу випускнику, який прийшов працювати до школи, вже з перших днів своєї педагогічної діяльності ефективно вирішувати професійні завдання в умовах інформатизації освіти, а головне – гнучко реагувати на інноваційні зміни в освітній сфері та впевнено реалізувати будь-які напрямки інформатизації загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, аналіз науково-педагогічної та методичної літератури вищезазначених дослідників та власний досвід дає підстави стверджувати, що інформаційна компетентність вчителя початкової школи є однією із найважливіших складових його професійної компетентності. Саме від рівня сформованості інформаційної компетентності випускника педагогічного ВНЗ значною мірою залежить успіх його подальшої професійної діяльності в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу.

Метою статті є дослідження проблеми формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, у тому числі виявленню значущості інформаційної компетентності на професійне становлення молодого фахівця на початку його професійно-педагогічного становлення у освітньому просторі школи загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах оновлення освіти до переліку професійно значущих знань, умінь, навичок, якостей і здібностей фахівця додалася ще одна важлива складова – інформаційна компетентність.

Поняття «інформаційна компетентність» (*information competence*) досить широке і визначається на сучасній стадії розвитку освіти неоднозначно. Існують два основних підходи до визначення інформаційної компетентності. Перший з них базується лише на використанні технологічних комп'ютерних засобів в процесах роботи з інформацією. Другий трактує інформаційну компетентність як інтегративну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерації інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різні сфери діяльності з можливим використанням технологічних засобів [4].

У контексті проведеного дослідження *інформаційну компетентність майбутнього вчителя початкової школи* слід розуміти як інтегративну особистісну якість особистості, що характеризується сукупністю наукових знань, навичок і умінь сформованими в спеціально організованому навчально-виховному процесі у ВНЗ; здатністю орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів ІКТ і готовністю творчо їх використовувати у своїй професійній діяльності; бажанням та умінням безперервного самовдосконалення в сфері ІКТ.

Ми поділяємо думку А. Соловйова про те, що структуроутворюючими компонентами інформаційної компетентності вчителя, є такі: технологічна, експертна, організаційно-методична, проєктвальна, пошуково-дослідницька та інноваційна [5, с. 11-12]. Сформованість вищезазначених компетенцій дозволить молодому фахівцеві не лише на конкурентоспроможному рівні використовувати засоби ІКТ з метою оптимізації навчально-виховної діяльності в початковій школі, але й уміти постійно пристосовуватись до будь-яких інновацій у сфері інформаційних технологій.

Слід зазначити, що проблема інформаційної підготовки вчителя початкової школи вирізняється своєю специфікою. Зміст професійної діяльності все більшою мірою ускладнюється, що вимагає від фахівця постійного оновлення своїх знань і професійного зростання. Аналізуючи особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу, ми виявили, що істотними відмінностями вчителів початкової школи від інших педагогів є те, що вони викладають велику кількість навчальних предметів

(до 12) і в той же час є класними керівниками. Безумовно, це зумовлює необхідність володіння методами використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках різних предметних циклів. Крім того, майбутні вчителі початкових класів повинні бути обізнані з санітарно-гігієнічними вимогами до використання комп'ютерної техніки в початковій школі та можливостями використання сучасних програмних засобів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Стає очевидним, що інформаційна компетентність вчителя початкових класів тісно пов'язана з вибором технологій навчання, засобів, форм і методів педагогічного впливу, способів формування знань, навичок і умінь учнів. Здійснюючи навчально-виховну діяльність з використанням ІКТ, молодий фахівець набуває досвіду пошукової, аналітичної та комунікативної діяльності, відбувається зростання професійно-особистісного усвідомлення себе, й, відповідно, спостерігається посилення мотиваційних установок на подальший професійний саморозвиток.

Із метою виявлення рівня інформаційної компетентності молодих вчителів початкової школи та відповідної діагностики впливу інформаційної компетентності на їх професійне становлення у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу було проведено анкетування серед молодих учителів початкової школи м. Харкова та Харківської області. У анкетуванні взяли участь 100 вчителів, із них 53 % із м. Харкова й, відповідно, 47 % із сільської місцевості Харківської області. У процесі підготовки анкет, зважаючи на те, що під час відповіді можуть бути виправлення, спричинені суб'єктивними факторами, використовувалися питання різних видів: основні (прямі та непрямі, уточнюючі та взаємодоповнюючі), контрольні. Однією з умов проведеного опитування була анонімність, оскільки це дало змогу респондентам бути максимально відвертими.

Результати анкетування показали, що більшість вчителів-початківців, а саме 86 % мають труднощі у період адаптації у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу. Усіма респондентами було одноголосно вказано, що найважчим є перший рік роботи у навчальному закладі (школі, гімназії, ліцеї). Найбільшим трудненням серед опитуваних була психологічна проблема, оскільки саме вона найбільше відбиває внутрішні переживання випусника в період адаптації до професійної діяльності. Ще однією із труднощів у період професійного становлення молодого фахівця, зазначених у анкетуванні, була недостатня матеріально-технічна база загальноосвітнього навчального закладу. Також значна частина респондентів, а саме 67 % вказала на недостатню кількість знань, навичок і умінь з питань використання засобів ІКТ для оптимізації навчально-виховного процесу початкової школи. Цінним у контексті нашої проблеми є і те, що більшість опитуваних вчителів-початківців (92 %) зазначили, що хотіли б підвищити рівень своєї інформаційної компетентності, але лише 27 % знають яким чином це можна зробити.

Слід зазначити, що важливим для дослідження було виявлення того факту, що для вчителів сільської місцевості, які на достатньому рівні володіють засобами ІКТ та мають доступ до Всесвітньої мережі Internet, відкриваються найважливіші можливості для професійної діяльності. Так, більшість опитуваних сходяться в єдиній думці в тому, що у сільських школах низький рівень матеріально-технічної бази. Саме тому вже на початку професійної діяльності молоді фахівці, особливо в селах, зіштовхуються з такими проблемами як: відсутність достатньої кількості науково-педагогічної літератури, замала кількість наочних та дидактичних матеріалів, недостатність спілкування з фахівцями, від яких можна було б перейняти інноваційний досвід тощо.

Було виявлено, що в тих учителів-початківців, які досконало вміють використовувати засоби ІКТ, труднощі трапляються набагато рідше. Результати анкетування дали змогу стверджувати, що в молодих фахівців, які добре володіють засобами ІКТ, професійне становлення в освітньому просторі проходить значно легше. Так, значну кількість потрібної літератури можна віднайти у Всесвітній мережі Internet, наочні та демонстраційні матеріали виготовити самостійно, а обмін досвідом можливо систематично здійснювати на спеціальних форумах або педагогічних онлайн-конференціях. Крім того, проведене опитування дозволило виявити той факт, що сформованість інформаційної компетентності в молодих фахівців дозволяє на кращому рівні пристосовуватися до будь-яких інновацій у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу, ніж у досвідчених вчителів.

Проведене анкетування дозволяє стверджувати, що, на жаль, у значної частини респондентів в основному поверхові, несистематизовані знання з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності, елементарні уявлення про їх можливості щодо оптимізації навчально-виховного процесу початкової школи, – а тому й, відповідно, досить низький рівень сформованості інформаційної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та власний досвід дає підстави стверджувати, що інформаційна компетентність майбутнього учителя обумовлює його професійну майстерність у подальшій професійній діяльності, що зумовлюється функціями педагогічного самовизначення, педагогічного самовмотивування, педагогічного самонавчання та самовдосконалення, педагогічної самореалізації тощо.

Таким чином, сформованість інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, безсумнівно, впливає на конкурентоспроможність випусника, підвищує його потребу постійному саморозвитку, допомагає стати самостійним і відповідальним педагогом, якого чекає сучасне суспільство. Період професійного становлення молодого вчителя в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу буде

проходити більш успішно і з меншими психологічними проблемами, якщо він спроможний ефективно вирішувати професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Проведене дослідження не вичерпує окресленої проблеми. У рамках подальшого наукового дослідження актуальною залишається проблема формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Барановська В. М. Інформатичні компетентності: генезис поняття / В. М. Барановська // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 34-38. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_9 (дата звернення: 26.09.2017).
2. Данильченко С. В. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / С. В. Данильченко // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 2 (14).
3. Гармаш С. А. Інформаційна компетентність як основний компонент інформаційної культури студента вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / С. А. Гармаш // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. –

2013. – Вип. 40(1). – С. 69-73. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40\(1\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40(1)_15) (дата звернення: 28.09.2017).

4. Информационная компетентность как педагогическая категория. – Режим доступу: <http://www.openclass.ru/node/315587>. (дата звернення: 28.09.2017).

5. Соловйов А. В. Модель методичного супроводу професійної діяльності в умовах інформатизації освіти, як фактор підвищення ІКТ-компетентності педагога. – Донецький облППО, 2012 – 28 с.

6. Упатова І. П. Проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти / І. П. Упатова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 10. – С. 145-155. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_10_15 (дата звернення: 24.09.2017).

7. Нова школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини/%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> (дата звернення: 24.09.2017).

8. Harnessing the potential of ICT for education: a multistakeholder approach: proceedings from the Dublin Global Forum of the United Nations ICT TaskForce / ed. В. Bracey, Т. Culver. – New York : UN, 2005. – 338 p.

Kang Qionqiong

*Librarian of Inner Mongolia Normal University, China
Graduate Students of Faculty of Education, Moscow State University, Russian Federation*

PERSONALIZATION AND PERSONALIZED LIBRARY SERVICE

Abstract: The connotation and advantages of personalized learning are summarized in this paper. And the personalized information service and space service in academic libraries are introduced to show that these service can enhance students' information literacy and innovation literacy and achieve autonomous learning. The result is that academic libraries is the ideal place to implement personalized learning in universities.

Keywords: personalization; personalized learning; library service; information service; space service

1. Personalization

Personalization is a way which is according to the different students' personalities, interests and demands to customize different learning contents and learning methods, to cultivate students' ability to learn, and to promote the students' comprehensive development.

Compared with traditional One Size Fit All education, personalized education has obvious advantages: first of all, personalized learning is a way of student-centered learning, it is beneficial to students to develop their advantages. The content of the study is determined by the individuality and interest of each student. Students can learn in a way that is appropriate to their own, so that there are more learning motivation and interest to students. Secondly, personalized learning can promote the personality of students to develop healthily. The learning environment is harmonious and relaxed, students can extend individuality and express themselves. Thirdly, it is helpful to promote the creative ability of students. In the proceeding of independent study, students try to solve difficulties themselves, enhance creative ability.

2. Personalized library service

Academic libraries are literature and information centers in universities which are ideal places to implement personalized learning. Firstly, there are abundant information resources, including traditional form and digital form, and students can access to materials and study by themselves at any time and in any places. Secondly, professional librarians can guide students to acquire and utilize resources and play a role of information assistant in the study. Thirdly, the learning atmosphere and multi-form space in libraries support students self-learning or group cooperative learning. Meanwhile, the advanced space service make students enjoy the experimental learning, which help to develop their innovative literacy.

With the development of internet technology and the arrival of information age, the libraries begin to use a variety of methods to learn the users' personality, to understand their requirements for library service. According to these new requirements, personalized information service and space service should be established to help students learn purposely and creatively.

2.1 Personalized library information service

The common personalized information service in libraries mainly includes embedded information service, multi-platform reference consultation, personalized information resources construction, personalized

information resources retrieval , personalized information push service and mobile library. The Fig1. show us the relationship among librarians, teachers and students in the process of personalized learning and personalized library service.

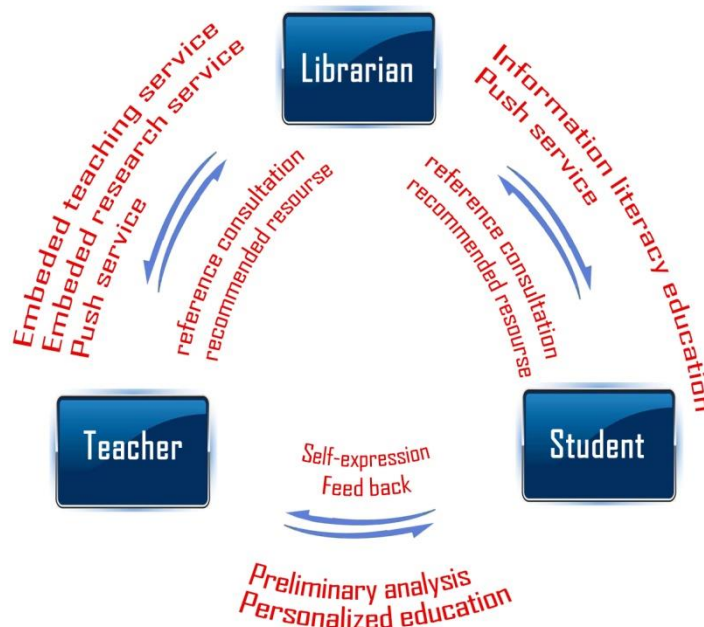


Fig1. The relationship among librarians, teachers and students in personalized learning.

Embedded service is a new concept of library information service, which requires librarians not only to go out of the library , but also to take initiative into the users’ environment and cooperate with them to solve problems. There are mainly two service modes: embedded teaching services and embedded research services. In embedded teaching service, librarians participate in the teachers’ group as an assistant who can provide background materials retrieval , recommendation and other support service. At the same time, librarians try to combine information literacy courses with professional courses, put the skills of information retrieval into professional courses. In embedded research service , librarians integrate with researchers’ group, take part in the whole researching process including the selection of research topic, project application ,researching ,achievement evaluation and achievement transformation, playing a role of information supporter.

In addition to the traditional fact-to-face and telephone consultation, many academic libraries have begun to establish consultation service on various online platforms. It is very common to open up a consultation column on the library official website, or create a public account on social network platforms which not only can release information about the library in time, but also facilitate the interaction between librarians and readers. Some libraries have tried to develop intelligent chat ro-

bot with autonomous learning functions which can assist librarians in answering common questions for users.

In the aspect of information resource construction, libraries have also been aware of the importance of readers’ participation. At present, most of academic libraries’ official websites have been added the reader recommendation function module. After recommendation , readers can clearly see the process online. Some libraries cooperate with booksellers, regularly organize the activity in libraries on the topic “you select books and I pay for them”, so that readers can directly participant in the process of selecting books. Now there is a popular book-recommendation project called “Colorful Cloud Service” in China, in which libraries cooperate with bookstores. When readers have chosen books in bookstores, they can borrow them directly in the bookstores, without having to purchase them. And after reading the readers should return them back to libraries.

The number of databases introduced by library increased year by year, and the contents, interfaces and retrieval methods of them are different. How to quickly and efficiently complete an information retrieval task becomes a difficult problem to the users. Aiming at this problem, many academic libraries have begun to establish a personalized information retrieval platform, on which users are able to retrieve all kinds of resources in library, including books, journals , electronic databases, dissertations and multimedia resource.

Personalized information push service: in digital library, the data of users' borrowing, collections, evaluations and social relationships can be regularly collected through technical ways, which can predict information that readers may be interested in and push the diversified information to them to achieve personalized information service.

With the widespread use of smart phones, lots of academic libraries have built their own mobile library APP. Apart from the ability to integrate the traditional types of resources in the library, the application can also provide a new type of internet resource and recommend popular academic topic for readers. In the application, the user can not only access to personal information in the library, but also can create knowledge space, subscribe to reading channels, write book reviews and communicate with other readers.

2.2 Personalized library space service

The internal space of the library is a physical embodiment, where provides place for readers to learn, communicate and relax. The library space service mainly refer to the information environment and space provided by library in order to satisfy the needs of readers, including entity space, knowledge space, service facilities, and cultural atmosphere. The traditional library in China emphasized the storage of paper literature, the mainly space service is collection. With the rapid development of modern library, the space service gradually presented a combination of collection, reading and lending. With the emergence of digital library, information storage space has been greatly compressed, a large number of books and journals were put in the compact stacks to save more space, and readers have become the real service object in the library physical space. Recently there are new tendencies in the development of academic library space service. It gradually breaks through the traditional single service mode, and evolves into a comprehensive, multi-functional service center. On the one hand, in order to adapt to the change of the environment of higher education and the reformation of teaching methods, the academic libraries have to respond to strategy as an important participant and promoter, and embed the whole process of teaching

and research activities providing supplementary equipments and extension service. On the other hand, the diversification of readers' demands has promoted the formation of open and integrated multi-functional service center in library. Readers hope to fully integrate library space with their studies, works and lives. And library can be an information center, learning center, scientific research center, community centre and so on.

In recent years, with the reduction of collection space, the reading room space is increased, new mode of learning space has been built in academic library, such as personal study room, group discussion room and conference room. There are also some more distinctive space in library, like experiential teaching room and makerspace. At the same time, flexible and comfortable public areas and functional areas have been added, such as exhibition hall, coffee bar and so on. Now it is a popular topic that how to build libraries as "third space", and libraries begin to focus on user experience, to design the space structure and service functions from the views of users' requirements, to advocate creative, free, collaborative and sharing concept, to make the users enjoy the space service integrated culture, communication and leisure. Space itself can be changed into a sort of resource, working together with the literature resources, technical resources and human resources in order to provide users with high quality and efficient services.

References:

- [1] Dabae Lee. Personalized learning practice, technology use, and academic performance in K-12 learner centered schools in the U.S. June 2015.
- [2] Dong Junwu. Research on the structure of personalized learning system. April 2016.
- [3] Chu Jingli. Theoretical breakthrough of embedded library services. Journal of Academic libraries. 2013,6.
- [4] Colorful Cloud Service. <http://www.nmglib.com/ntzt/cyfwjh/>
- [5] ACRL. Makerspaces Move into Academic Libraries. <http://acrl.ala.org/techconnect/post/makerspaces-moveinto-academic-libraries>

Тетяна Гончаренко

Національний технічний університет «ХПІ», доцент кафедри іноземних мов

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Анотація: У статті проаналізовано результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Після проведення експерименту студенти експериментальної групи показали значно більш високий рівень до професійної готовності, ніж студенти контрольної групи. Так, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до професійної діяльності збільшилась майже в п'ять разів (11,3 % було в експериментальній групі, 52 % стало), у той же час показник контрольної групи змінився лише в 1,4 рази (було 24,7 %, стало - 34,4 %). Результати експерименту дозволили зробити висновок, що розроблені педагогічні умови значним чином впливають на рівень готовності майбутніх інженерів програмістів до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, інженери-програмісти, педагогічний експеримент, констатувальний, формувальний, контрольний етап педагогічного експерименту.

Постановка проблеми. Основним завданням вищої освіти є підготовка фахівців, що здатні ефективно виконувати свої професійні завдання, бути конкурентоспроможними і сприяти відновленню економіки в Україні в цілому.

Спеціальність інженера-програміста у наші дні є однією з тих, що користується найбільшим попитом на ринку праці. Згідно результатів Комітету з інформаційних технологій Європейської Бізнес Асоціації ІТ-індустрія виявилась на третьому місці в структурі експорту України за перше півріччя 2017 року [25]. Готовність майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, до виконання своїх професійних обов'язків у реальному житті, до вирішення будь-яких фахових проблем у більшій мірі залежить від педагогічних умов, що забезпечують реалізацію педагогічного процесу. Особливої уваги потребує перевірка ефективності педагогічних умов, що впливають на організацію процесу професійної підготовки студентів та їх результати навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У педагогічних дослідженнях удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів більш докладно висвітлено проблеми математичної (О.М. Дубініна, О.Я. Кучерук, Н.Й. Падалко, С.О. Семеріков, Д.Є. Щедролюсьєв) та іншомовної, зокрема англійської, підготовки (М.В. Бернавіська, Я.В. Булахова, В.В. Стрілець, І.В. Чірва). Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів досліджували М.О. Вінник, М.М. Гладишева, Л.В. Гришко, Ф.С. Льясова, О.М. Ішакова, Л.А. Матвійчук, Д.А. Мустафіна, В.В. Осадчий, О.О. Ричкова, В.Є. Сєдов, З.С. Сейдаметова, Т.М. Шалкина та ін. У той же час *недостатньо дослідженим* залишається цілісне вивчення професійної підготовки студентів за напрямом «Програмна інженерія» у технічному університеті, а саме розробка і реалізація педагогічних умов, що сприяють професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів.

Метою статті є аналіз результатів педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в технічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Структура та складові дослідження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в технічному університеті включають у себе:

- і аналіз педагогічної, психологічної літератури та літератури з програмної інженерії та математичних дисциплін для розробки теоретичних засад розробки педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів;
- визначення структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, критеріїв, показників та рівнів їх сформованості, вибір методології для оцінювання важливості розроблених педагогічних умов, проведення експериментальної оцінки з

ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів;

- перевірка і узагальнення результатів експериментальної роботи, розробка і обґрунтування

Робочою гіпотезою дослідження є припущення відносно підвищення рівня професійної готовності майбутніх інженерів-програмістів у разі розробки і впровадження в навчальний процес їх професійної підготовки визначених педагогічних умов. Організацію педагогічного експерименту було спрямовано на перевірку ефективності розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Експеримент проходив протягом 2003-2017 років і включав три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. У експерименті взяли участь 191 студент I-VI курсів напряму підготовки «Програмна інженерія» Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Як вже зазначалось, результатом професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів є їх готовність до професійної діяльності. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності були розроблені відповідно до структурних компонентів цієї готовності. Відповідно показниками мотиваційного критерію є внутрішня навчальна мотивація студентів та професійна спрямованість. Показниками когнітивного критерію є сформованість професійних знань, необхідних для розробки програмного забезпечення. Показниками діяльнісного критерію – аналітичні уміння, здатність до розробки архітектури, здатність до розробки програмного продукту, здатність до тестування програмного продукту, комунікативні уміння. Показниками особистісного критерію є сформованість особистісних якостей (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм).

Відповідно до визначених критеріїв та показників було охарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності.

Студенти з високим рівнем сформованості готовності до професійної діяльності проявляють внутрішню навчальну мотивацію (виявляють зацікавленість і бажання навчатися у процесі професійної підготовки), мають високу професійну спрямованість (прагнуть до оволодіння обраною професією інженера-програміста, бажають у майбутньому працювати за професією та вдосконалюватися у ній). Мають глибокі, повні, системні професійні знання, які необхідні для розробки програмного забезпечення. Сформовані на високому рівні аналітичні уміння, здатність до розробки архітектури, здатність до розробки програмного продукту, здатність до тестування програмного продукту, комунікативні уміння. Постійно виявляють сформовані особистісні якості (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосе-

редженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм).

Студенти з середнім рівнем сформованості готовності до професійної діяльності проявляють посередню внутрішню мотивацію навчання (зацікавленість самим процесом навчання не є вираженою) та посередню професійну спрямованість. Мають недостатньо глибокі професійні знання, які необхідні для розробки програмного забезпечення, за деякими питаннями роблять помилки. Посередньо розвинуті аналітичні уміння, здатність до розробки архітектури, здатність до розробки програмного продукту, здатність до тестування програмного продукту, комунікативні уміння. Ситуативно виявляють особистісні якості (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм).

Студенти з низьким рівнем сформованості готовності до професійної діяльності проявляють низьку внутрішню навчальну мотивацію (професійна підготовка відбувається під впливом переважно зовнішніх чинників) та низьку професійну спрямованість (професія інженера-програміста є малоцікавою). Низький рівень професійних знань проявляється у суттєвих помилках та значних прогалинах. Майже не сформовані аналітичні уміння, здатність до розробки архітектури, здатність до розробки програмного продукту, здатність до тестування програмного продукту, комунікативні уміння. Майже не виявляють особистісні якості (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм).

Визначення рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності відбувалось за допомогою методів: спостереження, бесіди, анкетування, опитування, тестування, експертного оцінювання.

Рівень сформованості внутрішньої навчальної мотивації визначався за методикою «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А.О. Реан, В.О. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої)[1] – за шкалами «професійні мотиви», «мотиви творчої самореалізації», «навчально-пізнавальні мотиви». Рівень сформованості професійної спрямованості визначався за допомогою анкетного опитування та методики «Рівень професійної спрямованості студентів» (Т.Д. Дубовицька) [2].

Сформованість показників діяльнісного критерію визначалась за виконанням студентами практичних завдань. Після цього завдання – проводилось теоретичне опитування, яке дозволяло визначити рівень сформованості професійних знань студента. Оцінювання професійних знань, умінь та здатностей студентів проводили викладачі професійних дисциплін кафедри програмної інженерії

та інформаційних технологій управління (ПІТУ) НТУ «ХП».

Визначення рівня сформованості особистісних якостей студентів відбувалось за допомогою методу експертного оцінювання [3]. Причому експертами були як викладачі, куратор студентської групи, керівник практики студента, так і одноступінники студента, якості якого оцінювались (всього 5 осіб).

Констатувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на визначення початкового рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності. За результатами діагностики було встановлено, що студенти мають переважно низький рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності. Після констатувального експерименту студентів було розділено на експериментальну та контрольну групу, рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в яких був приблизно однаковим.

Визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, їх обґрунтування та оцінка значущості здійснювалось за допомогою методу експертного оцінювання. В результаті було розроблено та обґрунтовано, що педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів є:

- інтеграція змісту математичної, іншомовної, соціально-гуманітарної, професійної складових підготовки майбутніх інженерів-програмістів;
- активізація студентів у засвоєнні знань, умінь і навичок та розвитку особистісних якостей, важливих для професійної діяльності інженера-програміста;
- застосування дуального підходу, спрямованого на підвищення якості підготовки майбутніх інженерів-програмістів на підставі взаємодії університету з ІТ-компаніями.

На формуальному етапі експерименту в навчання експериментальної групи були впроваджені розроблені педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою.

Підготовка до реалізації педагогічних умов здійснювалась дисертантом через консультування та семінари з викладачами математичних, соціально-гуманітарних та професійних дисциплін. Були проведені семінари за темами «Інтеграція змісту підготовки інженерів-програмістів», «Активні методи навчання у професійній підготовці інженерів-програмістів» та «Дуальний підхід: особливості реалізації». Із викладачами математичних та соціально-гуманітарних дисциплін обговорювались питання розробки професійно-орієнтованих завдань, розробки змісту, який відображає особливості професійної діяльності майбутніх інженерів-програмістів, можливі способи удосконалення змісту навчання.

Безпосередньо автором здійснювалось викладання курсів для викладачів та абітурієнтів для їх

підготовки до викладання та вивчення професійних дисциплін англійською мовою. Із викладачами професійних дисциплін обговорювались проблеми використання базису гуманітарної підготовки у змісті професійної підготовки. Докладно розглядалися активні методи навчання та їх застосування у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Особливо плідно питання реалізації розроблених педагогічних умов обговорювалось із керівництвом кафедри ПІТУ НТУ «ХП», зокрема проблеми реалізації дуального підходу, співробітництво з ІТ-компаніями, розробка спеціального графіку навчання для цього, посилення іншомовної, математичної та соціально-гуманітарної складових підготовки майбутніх інженерів-програмістів та структурування їх змісту відповідно до професійно орієнтованих завдань, способи активізації навчання студентів. Тільки завдяки співпраці з керівництвом та професорсько-викладацьким складом НТУ «ХП» стало можливим проведення багаторічного педагогічного експерименту, спрямованого на удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Всього в педагогічному експерименті взяло участь 18 викладачів. Викладання дисциплін «Англійська за професійним спрямуванням», «Англійська для спеціальних цілей», «Академічна англійська мова»

майбутнім інженерам-програмістам здійснювалось безпосередньо автором.

На контрольному етапі експерименту було проведено порівняння рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в експериментальній та контрольній групі. Оцінка здійснювалась за допомогою тих же методів, тих же критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до професійної діяльності, що і на контрольному етапі експерименту. Статистичний аналіз результатів експерименту проведено за допомогою F -критерію Фішера. Хочемо зазначити, що у нашому дослідженні часто використовувався метод експертних оцінок, а саме для: визначення, обґрунтування та вибору найбільш значущих педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, а також для оцінки рівня сформованості професійних знань, умінь, здатностей студентів та їх особистісних якостей. Вважаємо за потрібно зупинитись більш докладно на

Рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм на констатувальному етапі педагогічного експерименту наведено у таблиці 1.

Таблиця 1. Рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм

Показники мотиваційного критерію	Рівень розвитку, %		
	Високий	Середній	Низький
Внутрішня навчальна мотивація	19,4	50,2	30,4
Професійна спрямованість	43,5	40,3	16,2

Як видно з таблиці 1, тільки 19,4% студентів мають високий рівень сформованості внутрішньої навчальної мотивації, більшість студентів (50,2%) – середній рівень, а 30,4% – низький рівень. Тобто тільки біля 20% студентів навчаються, отримуючи задоволення від цього, для половини студентів у навчанні деякі питання викликають зацікавленість, деякі – вивчаються тому, що «так треба», а біля третини керуються тільки зовнішніми мотивами.

Діагностика готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм дозволила встановити, що студенти, які вступають до університету для навчання за напрямом «Програмна інженерія» мають значну професійну спрямованість: приблизно однакова кількість продемонстрували високий та середній рівень розвиненості професійної спрямованості (43,5% та 40,3 % відповідно). Тільки 16,2% студентів мають низький рівень професійної спрямованості. Як зазначає автор методикою «Рівень професійної спрямованості студентів» Т.Д. Дубовицька, високі показники за методикою «свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, одержувана їм професія подобається йому; він хоче в майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих – фахівців в

сфері обраної професії; вважає свою професію справою свого життя» [1, с. 84]. Отже, переважній більшості опитаних студентів подобається їх майбутня професія та вони пов'язують свою майбутню роботу з професією інженера-програміста.

У той же час анкетне опитування показало, що біля 40 % студентів керуються, перш за все, зовнішніми мотивами. Їм подобається професія інженера, тому що: «висока заробітна плата», «можливість віддаленої роботи», «можливість працювати закордоном», «затребуваність професії», «можливість працювати з любої точки світу», «можна знайти роботу і забезпечувати себе» та ін. Значна ж кількість студентів (43,5%) на перше місце ставлять внутрішні, а не зовнішні мотиви. Їм подобається професія інженера, перш за все, тому що: «це цікава робота», «постійне самовдосконалення та неперервний рух уперед», «творча та різноманітна робота», «потребує постійної розумової праці», «цікаві задачі передбачають постійний розвиток», «постійні зміни технологій дають змогу дізнаватись щось нове та мати великі можливості вибору інструментів у роботі», «це творча та інтелектуальна професія» та ін.

Рівень сформованості професійних знань студентів оцінювався викладачами професійних дисциплін кафедри ПІТУ НТУ «ХП» за результатами теоретичного опитування. Результати діагностики

за когнітивним критерієм сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту показано у таблиці 2.

Таблиця 2 Рівень сформованості професійних знань майбутніх інженерів-програмістів

Показник когнітивного критерію	Рівень розвитку, %		
	Високий	Середній	Низький
Професійні знання, необхідні для розробки програмного забезпечення	-	8,9	91,1

Як видно з таблиці 2, жодний студент не має на констатувальному етапі експерименту високого рівня професійних знань, необхідних для розробки програмного забезпечення, тільки 8,9% студентів мають фрагментарні знання за деякими темами, переважна більшість опитаних студентів (91,1%) мають низький рівень професійних знань. Результати діагностики є закономірними, адже студенти й проходять до вищого навчального закладу для оволодіння необхідними професійними знаннями та вміннями, й на початку навчання, безумовно, їх не мають.

Рівень сформованості практичних умінь та здатностей студентів також оцінювався викладачами професійних дисциплін кафедри ПІТУ НТУ «ХП» за результатами виконання практичного завдання. Для оцінки комунікативних умінь розігрувалась ситуація, коли студенти мали виступити з доповіддю за темою «Актуальність професії інженера-програміста у сучасному світі». Результати діагностики за діяльнісним критерієм сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту показано у таблиці 3.

Таблиця 3. Рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за діяльнісним критерієм

Показники діяльнісного критерію	Рівень розвитку, %		
	Високий	Середній	Низький
Аналітичні уміння	8,9	16,8	74,3
Здатність до розробки архітектури	-	6,8	93,2
Здатність до розробки програмного продукту	-	12,6	87,4
Здатність до тестування програмного продукту	-	7,9	92,1
Комунікативні уміння	14,1	28,8	57,1

Як видно з таблиці 3, на констатувальному етапі експерименту у студентів найкращим чином розвинуті комунікативні уміння. На наш погляд, це пояснюється тим, що студенти мали більше можливості для їх розвитку у процесі здобуття середньої освіти та, деякою мірою, у ситуаціях повсякденного спілкування. У той же час тільки 14,1 % студентів продемонстрували високий рівень сформованості комунікативних умінь, тобто вміють послідовно та аргументовано викладати власну точку зору під час доповіді, а також у процесі виступу поводяться упевнено, використовують інтонаційні наголоси та паузи, мовлення виразне та чітке. Біля третини студентів (28,8 %) показали середній рівень сформованості комунікативних умінь. У переважній ж більшості студентів (57,1 %) розвиток комунікативних умінь знаходиться на низькому рівні, тобто більшість студентів не вміють впевнено, аргументовано, послідовно викласти у доповіді власну точку зору, зробити продуманий вступ та закінчення у доповіді, мають проблеми з тим, щоб виразно, чітко, достатньо голосно, з інтонаціями та паузами виступити перед аудиторією.

Дещо гірше за комунікативні уміння сформовані у студентів на констатувальному етапі експерименту аналітичні уміння. Тільки 8,9 % показали високий рівень розвитку аналітичних умінь, 16,8 %

– середній рівень, переважна більшість (74,3 %) – низький рівень. Безумовно, студенти під час здобуття середньої освіти мали можливість для розвитку аналітичних умінь, виконуючи різноманітні навчальні завдання, особливо задачі з природничо-наукових предметів (математики, фізики, хімії, інформатики). У той же час, студентам потрібно було продемонструвати аналітичні уміння при виконанні задачі з розробки програмного забезпечення, тому переважна більшість продемонструвала низький рівень, адже уміння аналізувати таку задачу у студентів ще не сформовані достатньою мірою.

Найгірше на констатувальному етапі експерименту у студентів виявились сформованість здатностей до розробки програмного продукту, до розробки архітектури та тестування програмного продукту. Жодного студента з високим рівнем сформованості цих здатностей не виявлено. Ненабагато краще серед цих здатностей розвинутими виявилась здатність до розробки програмного продукту (кодування) – 12,6 % студентів проявили середній рівень. Здатність до тестування програмного продукту показали на середньому рівні 7,9 % студентів, здатність до розробки архітектури – 6,8 % студентів. Переважна більшість студентів за показниками сформованості цих здатностей показали низький рівень: здатність до розробки архітектури

– 93,2 %, здатність до тестування програмного продукту – 92,1 %, здатність до розробки програмного продукту (кодування) – 87,4 %.

Такий низький рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту також вважаємо закономірним: студенти, що тільки розпочинають професійну підготовку не можуть добре володіти професійними практичними вміннями та здатностями, необхідними для розробки програмного забезпечення.

Рівень сформованості особистісних якостей у майбутніх інженерів-програмістів визначається за допомогою методу експертного оцінювання [3].

Діагностика відбувалась через два-три місяця після початку занять у студентів, щоб забезпечити краще знайомство студентів між собою та краще знайомство між студентами і викладачами. Експертами на констатувальному етапі експерименту були: куратор студентської групи, два викладача та два студента. Метод експертних оцінок засновується на тому, що узагальнена колективна оцінка сформованості особистісних якостей людини є більш об'єктивною, ніж їх оцінка однією людиною. Результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за особистісним критерієм на констатувальному етапі педагогічного експерименту показано у таблиці 4.

Таблиця 4. Рівень сформованості особистісних якостей майбутніх інженерів-програмістів

Показники особистісного критерію	Рівень розвитку, %		
	Високий	Середній	Низький
Сформованість особистісних якостей (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм)	17,8	34	48,2

Як видно з таблиці 4, більшість студентів (48,2 %) мають низький рівень сформованості особистісних якостей, 34 % – середній рівень, тільки 17,8 % – високий рівень особистісних якостей, професійно важливих для інженера-програміста. Отже, більшість студентів потребують розвитку таких особистісних якостей, як: здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм.

Таким чином, результати констатувального експерименту свідчать, що майже за всіма показниками критеріїв сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності студенти демонструють низький рівень.

Для перевірки ефективності розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, всіх студентів, що брали участь у констатувальному експерименті було розділено на експериментальну та контрольну групу таким чином, щоб за кожним показником рівень сформованості готовності до професійної діяльності у групах був приблизно однаковим (таблиця 5).

Таблиця 5. Рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групі на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Критерій і показники	ЕГ (98 осіб)			КГ (93 особи)		
		Рівень розвитку, %					
		В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційний критерій							
1	Внутрішня навчальна мотивація	19,4	50,0	30,6	19,4	50,5	30,1
2	Професійна спрямованість	42,9	39,8	17,3	44,1	40,8	15,1
Когнітивний критерій							
3	Професійні знання, необхідні для розробки програмного забезпечення	-	9,2	90,8	-	8,6	91,4
Діяльнісний критерій							
4	Аналітичні вміння	9,2	16,3	74,5	8,6	17,2	74,2
5	Здатність до розробки архітектури	-	6,1	93,9	-	7,5	92,5
6	Здатність до розробки програмного продукту	-	12,2	87,8	-	12,9	87,1
7	Здатність до тестування програмного продукту	-	7,1	92,9	-	8,6	91,4
8	Комунікативні вміння	13,3	28,6	58,1	15,1	29,0	55,9
Особистісний критерій							
9	Сформованість особистісних якостей	17,3	33,7	49,0	18,3	34,4	47,3

Як наочно видно з таблиці 5, серед всіх показників сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності найкраще розвинутими у студентів на констатувальному етапі експерименту виявились показники за мотиваційним критерієм. Найкраще – професійна спрямованість, на другому місці за рівнем розвитку – внутрішня навчальна мотивація, на третьому місці – сформованість особистісних якостей. Найгірше серед всіх показників сформованості готовності до професійної діяльності розвинутими у студентів на констатувальному етапі експерименту виявились показники: здатність до розробки архітектури, здатність до тестування програмного продукту, здатність до розробки програмного продукту (кодування) та професійні знання, необхідні для розробки програмного забезпечення.

Як вже зазначалось, на формуальному етапі експерименту у навчання студентів експеримен-

тальної групи було впроваджено розроблені педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Для визначення ефективності цих умов на контрольному етапі педагогічного експерименту було порівняно за всіма критеріями та показниками сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у студентів експериментальної та контрольної груп. Діагностика здійснювалась у студентів VI курсу, тобто коли процес професійної підготовки був майже завершеним.

Для визначення рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм було застосовано ті ж методики, що й на контрольному етапі експерименту. Результати діагностики на контрольному етапі експерименту показано у таблиці 6.

Таблиця 6. Сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм в експериментальній і контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівень сформованості	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ф-критерію Фішера	Статистична похибка, р
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%		
Внутрішня навчальна мотивація						
Високий	37	37,8	23	24,7	1.962	$p \leq 0,05$
Середній	51	52,0	49	52,7	0.097	-
Низький	10	10,2	21	22,6	2.356	$p \leq 0,01$
Професійна спрямованість						
Високий	80	81,6	61	65,6	2.535	$p \leq 0,01$
Середній	13	13,3	22	23,6	1.865	$p \leq 0,05$
Низький	5	5,1	10	10,8	1.478	-

Як видно з таблиці 6, в результаті застосування розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, статистично значущу різницю між студентами експериментальної та контрольної груп можна спостерігати за високим та низьким рівнем сформованості внутрішньої навчальної мотивації, а також за високим та середнім рівнем сформованості професійної спрямованості. Тобто впроваджені педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів із низьким рівнем сформованості внутрішньої навчальної мотивації (10,2 % в експериментальній групі, а в контрольній практично в два рази більше – 22,6 %), на кількість студентів із високим рівнем сформованості внутрішньої навчальної мотивації (37,8 % в експериментальній групі та тільки 24,7 % в контрольній групі), на кількість студентів із високим рівнем сформованості професійної спрямованості (81,6 % в експериментальній групі та тільки 65,6 % в контрольній групі).

На контрольному етапі експерименту кількість студентів із високим рівнем розвитку внутрішньої навчальної мотивації в експериментальній групі збільшилось на 18,4 %, а в контрольній на 5,3 %, кількість студентів із низьким рівнем розвитку внутрішньої навчальної мотивації в експериментальній групі зменшилось на 20,4 %, а в контроль-

ній на 7,5 %. Майже 40 % студентів експериментальної групи подобається навчатися, дізнаватися щось нове, здобувати професійні знання та вміння, в контрольній групі таких студентів тільки 24,7 %.

У той же час практично половина студентів і експериментальної і контрольної групи показали середній рівень сформованості внутрішньої навчальної мотивації, тобто епізодично проявляють зацікавленість у навчанні, а іноді навчаються тому, що «це необхідно, потрібно отримати оцінку та ін.» В експериментальній групі тільки 10,2 % студентів навчаються під впливом переважно зовнішніх обставин, у контрольній групі таких студентів 22,6 %. Розроблені педагогічні умови сприяли значно більшій зацікавленості студентів у процесі професійного навчання.

Кількість студентів із високим рівнем сформованості професійної спрямованості в експериментальній групі збільшилось на 38,7 %, а в контрольній майже в два рази менше – на 21,5 %, кількість студентів із середнім рівнем зменшилась на 26,5 %, а в контрольній на 17,2%, кількість студентів із низьким рівнем сформованості професійної спрямованості в експериментальній групі зменшилось на 12,2 %, а в контрольній майже в три рази менше – на 4,3 %. Більше 80 % студентів експериментальної групи подобається професія інженера-про-

граміста, вони бажають працювати за тою спеціальністю, яку отримують, та вважають, що їх чекає цікава робота. У контрольній групі таких студентів також значна кількість – 65,6 %. Низький рівень професійної спрямованості у експериментальній групі виявився тільки у 5,1% студентів, а в контрольній групі практично у два рази більше – у 10,8 % студентів.

Таке значне зростання професійної спрямованості у студентів після проведення експерименту ми пов'язуємо також із тим, що студенти вже на контрольному етапі експерименту демонстрували досить добре розвинену професійну спрямованість.

У той же час розроблені педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів із високим рівнем професійної спрямованості в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

Рівень сформованості професійних знань у студентів, як і на контрольному етапі експерименту, перевіряли викладачі професійних дисциплін кафедри ПШТУ НТУ «ХП» за допомогою теоретичного опитування. Результати опитування студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі педагогічного експерименту показано у таблиці 7.

Таблиця 7. Сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за когнітивним критерієм в експериментальній і контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівень сформованості	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ф-критерію Фішера	Статистична похибка, p
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%		
Професійні знання, необхідні для розробки програмного забезпечення						
Високий	56	57,1	38	40,9	2.245	p≤0,05
Середній	39	39,8	41	44,1	0.608	-
Низький	3	3,2	14	15,0	3.067	p≤0,01

Як видно з таблиці 7, на контрольному етапі експерименту статистично значущу різницю між студентами експериментальної та контрольної груп можна спостерігати за високим та низьким рівнем сформованості професійних знань, необхідних для розробки програмного забезпечення. Розроблені педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів, що показали низький рівень сформованості професійних знань (3,3 % в експериментальній групі і майже в 5 разів більше – 15 % в контрольній), а також на кількість студентів із високим рівнем сформованості знань (57,1 % в експериментальній групі та 40,9 % в контрольній).

Після експерименту кількість студентів із низьким рівнем сформованості професійних знань в експериментальній групі зменшилась на 87,6 %, а в контрольній на 76,4 %, із середнім – відповідно на 26,5 % та 17,2 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості професійних знань в експериментальній групі збільшилась на 57,1 %, а в контрольній на 40,9 %. Отже, практично 80 % студентів експериментальної групи показали достатньо повні та глибокі знання, які потрібні майбутньому інженеру-програмісту для розробки програмного забезпечення, у студентів контрольної групи таких студентів виявилось 65,6 %, у експериментальній групі

3,2 % студентів роблять значні помилки при відповідях на теоретичні питання, в контрольній групі таких студентів 15 %.

На контрольному етапі експерименту рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за показниками діяльнісного критерію оцінювалися викладачами професійних дисциплін кафедри ПШТУ НТУ «ХП» за результатами виконання студентами проєктного завдання та його захисту. Проєктне завдання передбачало аналіз предметної сфери, розробку архітектури, розробку програмного продукту (кодування), тестування програмного продукту. У процесі захисту студенти демонстрували працездатність програмного продукту та робили доповідь із презентацією по теоретичним питанням проведеної роботи. Після виступу – відповідали на питання викладачів. Доповіді студентів дозволяли оцінити сформованість комунікативних умінь студентів. Результати оцінювання студентів експериментальної та контрольної груп за показниками діяльнісного критерію на контрольному етапі педагогічного експерименту показано у таблиці 8.

Таблиця 8. Сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за діяльнісним критерієм в експериментальній і контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівень сформованості	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ф-критерію Фішера	Статистична похибка, p
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%		
Аналітичні уміння						
Високий	48	48,9	26	27,9	3.012	p≤0,01
Середній	35	35,7	38	40,9	0.739	-
Низький	15	15,4	29	31,2	2.632	p≤0,01
Здатність до розробки архітектури						
Високий	43	43,8	19	20,4	3.53	p≤0,01

Середній	36	36,7	43	46,2	1.333	-
Низький	19	19,5	31	33,4	2.197	$p \leq 0,05$
Здатність до розробки програмного продукту						
Високий	66	67,3	40	43,0	3.412	$p \leq 0,01$
Середній	29	29,6	42	45,2	2.238	$p \leq 0,05$
Низький	3	3,1	11	11,8	2.397	$p \leq 0,01$
Здатність до тестування програмного продукту						
Високий	60	61,2	38	40,9	2.825	$p \leq 0,01$
Середній	33	33,4	36	38,7	0.718	-
Низький	5	5,4	19	20,4	3.323	$p \leq 0,01$
Комунікативні уміння						
Високий	34	34,7	19	20,4	2.231	$p \leq 0,05$
Середній	42	42,9	38	40,9	0.276	-
Низький	22	22,4	36	38,7	2.466	$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 8, в результаті застосування розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, статистично значущу різницю між студентами експериментальної та контрольної груп можна спостерігати за високим та низьким рівнем сформованості аналітичних умінь, здатності до розробки архітектури, здатності до тестування програмного продукту, комунікативних умінь.

Після експерименту кількість студентів із низьким рівнем сформованості аналітичних умінь в експериментальній групі зменшилась на 59,1 %, в контрольній на 43 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості аналітичних умінь в експериментальній групі збільшилась на 39,7 %, в контрольній майже вдвічі менше – на 19,3 %. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості здатності до розробки архітектури в експериментальній групі зменшилась на 74,4 %, в контрольній на 59,1 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості здатності до розробки архітектури в експериментальній групі збільшилась на 43,8 %, тоді як в контрольній тільки на 20,4 %.

Значним чином змінився і рівень сформованості здатності до розробки програмного продукту та до тестування програмного продукту після проведення експерименту. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості здатності до розробки програмного продукту в експериментальній групі зменшилась на 84,7 %, в контрольній на 75,3 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості здатності до розробки програмного продукту в експериментальній групі збільшилась на 67,3 %, тоді як в контрольній тільки на 43 %. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості здатності до тестування програмного продукту в експериментальній групі зменшилась на 87,5 %, в контрольній на 71 %, а кількість студентів із високим рівнем

сформованості здатності до тестування програмного продукту в експериментальній групі збільшилась на 61,2 %, тоді як в контрольній тільки на 40,9 %.

Порівняно з іншими показниками діяльнісного критерію, меншою мірою змінився рівень сформованості комунікативних умінь у студентів на контрольному етапі експерименту. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості комунікативних умінь в експериментальній групі зменшилась на 35,7 %, в контрольній на 17,2 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості комунікативних умінь в експериментальній групі збільшилась на 21,4 %, тоді як в контрольній майже в 4 рази менше – на 5,3 %.

Таким чином, після експерименту за діяльнісним критерієм найбільші зміни відбулись у рівні сформованості здатності до розробки програмного продукту та здатності до тестування програмного продукту у студентів. Найменшою мірою змінився у студентів рівень сформованості комунікативних умінь, їх розвиток може потребувати додаткових зусиль. У той же час, розроблені педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів суттєво вплинули на кількість студентів із високим рівнем та низьким рівнем за всіма показниками діяльнісного критерію у експериментальній групі порівняно з контрольною.

На контрольному етапі експерименту рівень сформованості особистісних якостей у майбутніх інженерів-програмістів оцінювався за допомогою методу експертних оцінок. Експертами були куратор студентської групи, два студента, керівник практики студента та викладач. Результати діагностики рівня сформованості особистісних якостей у студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту показано у таблиці 9.

Таблиця 9. Сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності за особистісним критерієм в експериментальній і контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівень сформованості	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ф-критерію Фішера	Статистична похибка, p
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%		
Сформованість особистісних якостей (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм)						
Високий	33	33,7	20	21,5	1,9	p≤0,05
Середній	45	45,9	41	44,1	0,249	-
Низький	20	20,4	32	34,4	2,183	p≤0,05

Як видно з таблиці 9, на контрольному етапі експерименту статистично значущу різницю між студентами експериментальної та контрольної груп можна спостерігати за високим та низьким рівнем сформованості особистісних якостей (здатність до самонавчання, аналітичне мислення, креативність, зосередженість уваги, словесно-логічна пам'ять, наполегливість, працьовитість, врівноваженість, організованість, відповідальність, додержання етичних норм). Розроблені педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів, що показали низький рівень сформованості особистісних якостей (20,4 % в експериментальній групі і 34,4 % в контрольній), а також на кількість студентів із високим рівнем сформованості особистісних якостей (33,7 % в експериментальній групі та 21,5 % в контрольній).

Після експерименту кількість студентів із низьким рівнем сформованості особистісних якостей в експериментальній групі зменшилась на 28,6 %, а в контрольній практично в 2 рази менше – на 12,9 %, а кількість студентів із високим рівнем сформованості особистісних якостей в експериментальній групі збільшилась на 16,4 %, а в контрольній тільки на 3,2 %. Хоча розроблені педагогічні умови за результатами педагогічного експерименту

меншою мірою вплинули на приріст у рівні сформованості особистісних якостей студентів експериментальної групи, порівняно з результатами за іншими показниками, але приріст у студентів контрольної групи рівня сформованості особистісних якостей був ще меншим.

Пояснюємо те, що тільки біля третини студентів (33,7 %) експериментальної групи показали високий рівень сформованості особистісних якостей після проведення експерименту тим, що особистісні якості є відносно стійкими утвореннями, що меншою мірою змінюються у процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі. Розвиток особистісних якостей студентів може потребувати більших зусиль та спеціальної цілеспрямованої роботи. У той же час розроблені педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів з низьким та високим рівнем сформованості особистісних якостей у експериментальній групі порівняно з контрольною.

Узагальнені результати педагогічного експерименту за всіма критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності показано у таблиці 10

Таблиця 10. Результати експериментальної роботи (%)

Критерії та показники	ЕГ (98 осіб)			КГ (93 особи)		
	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст
Мотиваційний критерій						
➤ <i>Внутрішня навчальна мотивація</i>						
• високий						
• середній	19,4	37,8	+18,4	19,4	24,7	+5,3
• низький	50,0	52,0	+2,0	50,5	52,7	+2,2
	30,6	10,2	-20,4	30,1	22,6	-7,5
➤ <i>Професійна спрямованість</i>						
• високий	42,9	81,6	+38,7	44,1	65,6	+21,5
• середній	39,8	13,3	-26,5	40,8	23,6	-17,2
• низький	17,3	5,1	-12,2	15,1	10,8	-4,3
Когнітивний критерій						
➤ <i>Професійні знання, необхідні для розробки програмного забезпечення</i>						
• високий						
• середній	-	57,1	+57,1	-	40,9	+40,9
• низький	9,2	39,8	+30,6	8,6	44,1	+35,5
	90,8	3,2	-87,6	91,4	15,0	-76,4

Діяльнісний критерій						
➤ Аналітичні уміння						
• високий	9,2	48,9	+39,7	8,6	27,9	+19,3
• середній	16,3	35,7	+19,4	17,2	40,9	+23,7
• низький	74,5	15,4	-59,1	74,2	31,2	-43
➤ Здатність до розробки архітектури						
• високий	-	43,8	+43,8	-	20,4	+20,4
• середній	6,1	36,7	+30,6	7,5	46,2	+38,7
• низький	93,9	19,5	-74,4	92,5	33,4	-59,1
➤ Здатність до розробки програмного продукту						
• високий	-	67,3	+67,3	-	43,0	+43,0
• середній	12,2	29,6	+17,4	12,9	45,2	+32,3
• низький	87,8	3,1	-84,7	87,1	11,8	-75,3
➤ Здатність до тестування програмного продукту						
• високий	-	61,2	+61,2	-	40,9	+40,9
• середній	7,1	33,4	+26,3	8,6	38,7	+30,1
• низький	92,9	5,4	-87,5	91,4	20,4	-71
➤ Комунікативні уміння						
• високий	13,3	34,7	+21,4	15,1	20,4	+5,3
• середній	28,6	42,9	+14,3	29,0	40,9	+11,9
• низький	58,1	22,4	-35,7	55,9	38,7	-17,2
Особистісний критерій						
➤ Особистісні якості						
• високий	17,3	33,7	+16,4	18,3	21,5	+3,2
• середній	33,7	45,9	+12,2	34,4	44,1	+9,7
• низький	49,0	20,4	-28,6	47,3	34,4	-12,9

Як видно з таблиці 10, серед всіх показників сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності найбільші зміни у студентів експериментальної групи відбулись у рівні сформованості здатності до розробки програмного продукту, здатності до тестування програмного продукту, професійних знань, необхідних для розробки програмного забезпечення. Найменші зміни відбулись у студентів експериментальної групи у рівні сформованості особистісних якостей, внутрішньої навчальної мотивації, комунікативних умінь.

Найбільша кількість студентів експериментальної групи за результатами педагогічного експерименту мають високий рівень розвитку за показ-

ником професійної спрямованості (81,6 %). Найменш розвиненими у студентів експериментальної групи за результатами педагогічного експерименту виявились особистісні якості (33,7 % студентів мають високий рівень) та комунікативні уміння (34,7 % студентів мають високий рівень).

Для узагальнення отриманих результатів було визначено рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності як середнє арифметичне рівня розвитку всіх показників критеріїв сформованості готовності до професійної діяльності на контрольному етапі експерименту. Результати розрахунків для студентів експериментальної і контрольної групи наведено у таблиці 11.

Таблиця 11 Сформованість готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності в експериментальній і контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівень сформованості	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ф-критерію Фішера	Статистична похибка, p
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%		
Високий	51	52,0	32	34,4	2.473	p≤0,01
Середній	36	36,7	38	40,9	0.594	-
Низький	11	11,3	23	24,7	2.862	p≤0,01

Як видно з таблиці 11, на контрольному етапі експерименту статистично значущу різницю між студентами експериментальної та контрольної груп можна спостерігати за високим та низьким рівнем сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності. Розроблені

педагогічні умови суттєво вплинули на кількість студентів, що показали низький рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності (11,3 % в експериментальній групі і 24,7 % в контрольній), а також на

кількість студентів із високим рівнем сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності (52 % в експериментальній групі та 34,4 % в контрольній).

Висновок. Таким чином, експериментальна перевірка розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів довела їх ефективність. Студенти експериментальної групи показали суттєво більш високий рівень сформованості готовності майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, ніж студенти контрольної групи. Результати педагогічного експерименту дозволили підтвердити гіпотезу дослідження.

Посилання:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. – 278 с.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. - №2. – С.82-86.
3. Крючковский В. В. и др.// Интроспективный анализ. Методы и средства экспертного оценивания: монография./В.В.Крючковский// – Херсон: Гринь Д. С., 2011. – 168 с.

Чорнобрыва Наталя Василівна
викладач педіатрії
Рокитнівське медичне училище

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Анотація: Розглянуто теоретичні засади проблеми підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності. Зроблено аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики. Виділено вплив компетентісного підходу на проведення виробничої практики майбутніх фельдшерів. Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентісного підходу, які впливають на якість та ефективність професійної підготовки. Зроблено висновок, що визначені педагогічні умови забезпечують актуалізацію підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності. Перспективно-пошуковий етап передбачає розробку моделі підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності.

Ключові слова: навчальний процес, професійна діяльність, виробнича практика, професійна підготовка, педагогічні умови, компетентісний підхід.

Chornobryva Natalia Vasylivna
Teacher of pediatrics, Rokytiv medical school

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE FELDSHIPS IN THE PROCESS OF PRODUCTION PRACTICE ON THE BASIS OF THE COMPETENT APPROACH

Summary: The theoretical principles of the problem of preparing future medical assistants for professional activity are considered. The analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of preparing future medical assistants for professional activity in the process of industrial practice is made. The influence of the competent approach to conducting industrial practices of future medical assistants is emphasized. The pedagogical conditions of preparation of future paramedics in the process of production practice on the basis of competence approach, which influence the quality and effectiveness of professional training, are determined. It is concluded that certain pedagogical conditions ensure the actualization of the training of future medical assistants for professional activity. The prospective-search phase involves the development of a model for the preparation of future paramedics for professional activity.

Keywords: educational process, professional activity, industrial practice, professional training, pedagogical conditions, competence approach.

Постановка проблеми. Формування спеціаліста охорони здоров'я ХХІ століття, здатного надавати висококваліфіковану медичну допомогу всім людям, які її потребують, здійснюючи при цьому свою професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, бути конкурентноздатним на національному, європейському та міжнародному ринках праці є надзвичайно важливим [15, с. 14]. Реалізація основних завдань та принципів Болонської декларації в медичній освіті України дозволить підняти її до рівня міжнародних стандартів та сформує у медичних спеціалістів здатність до навчання протягом всього життя, що

сприятиме покращанню надання медичної допомоги населенню нашої країни. Реальний стан підготовки майбутніх фельдшерів засвідчує, що, на жаль, медична професійна освіта переживає кризові явища. Підготовка медичних працівників в Україні не повною мірою відповідає рівню загальноєвропейських стандартів [15, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійній підготовці фахівців в Україні приділено значну увагу в контексті обґрунтування: теоретико-методологічних основ професійної підготовки (А. М. Алексюк, Г. П. Васянович, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк,

І. А. Зязюн, А. О. Лігоцький, С. В. Лісова, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, В. В. Харабет, Л. М. Романішина); порівняльно-педагогічних досліджень вищої освіти (Н. В. Абашкіна, С. С. Вітвицька, В. М. Зубко, А. В. Козаков, А. А. Сбруєва, Л. П. Пуховська); вищої медичної освіти (І. Є. Булах, Ю. В. Вороненко, Б. П. Криштопа, Я. В. Цехмістр, В. Й. Шатило, М. Б. Шегедин).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасний стан справ у державі визначає широку потребу до професійної підготовки та виховання нового покоління свідомих громадян, фахового та морального їх становлення, професійного зростання та всебічного розвитку, удосконалення системи їх підготовки та виховання, формування їх професійної готовності до майбутньої діяльності, у тому числі і майбутніх фельдшерів. Підготовка майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики є одним із важливих та стратегічних завдань професійної освіти, яку необхідно розглядати з позицій соціального, педагогічного та медичного аспектів [21, с. 136]. Однак, в поглядах дослідників на підготовку майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики є деякі розбіжності, і це зумовило потребу в додатковому її вивченні. Тому питання визначення педагогічних умов підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики є важливою сучасною науково-практичною проблемою.

Мета статті є визначення педагогічних умов підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність набувається поступово й виключно за певних умов [23]. Визначаючи умови підготовки майбутніх фельдшерів перш за все з'ясуємо сутність понять: «умови», «педагогічні умови».

Новий тлумачний словник української мови подає поняття «умова» як: «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [10, с. 427]. У філософському словнику поняття «умова» розглядається як фактор (латинське *factor* — чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [11, с. 312]. У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості [14, с. 36].

В. В. Серіков під умовами діяльності фахівців розуміє поведінку оточуючих, зміст майбутньої діяльності, її складність, новизну, творчий характер, особливості стимулювання дій і результатів, урахування мотивації [17, с. 134–135]. На думку Н. О. Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які

впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів [5, с. 17].

Поняття «педагогічна умова» розглядається у роботах багатьох дослідників.

За баченням О. М. Пехоти, педагогічні умови — категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що склалися об'єктивно чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [13, с. 42]. Педагогічні умови розуміють як об'єктивні можливості змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямовані на розв'язання поставлених у педагогіці завдань, які свідомо створюють в освітньому процесі, а їхня реалізація забезпечує найефективніший перебіг цих процесів, в основі яких лежить діяльність [22].

О. В. Виноград трактує педагогічні умови як сукупність чинників свідомого і цілеспрямованого впливу на становлення та розвиток властивостей особистості, які визначають (умови необхідні) чи роблять можливими (умови достатні) виникнення певного стану речей, а також чинників, які збільшують їх ймовірність (умови сприяючі) [3, с. 8]. Із опрацьованих джерел, вдалим на нашу думку є тлумачення поняття «педагогічні умови» Л. А. Сподін — це підпорядкованість педагогічних умов зовнішнім і внутрішнім чинникам: зовнішні — організація навчально-виховного процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісні взаємодії; внутрішні — професійна мотивація, потреба у самовдосконаленні, нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні [19, с. 47].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики, дають можливість визначити й обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики.

Враховуючи аналіз державних стандартів підготовки в медичній галузі майбутніх фельдшерів, нормативної документації, аналізу навчальних програм з виробничої практики та їх особливостей, аналізу результатів констатувального етапу експерименту, з урахуванням різних підходів науковців до визначення педагогічних умов, а також власного емпіричного матеріалу надали нам можливість визначити такі педагогічні умови підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу: підвищення інтересу на професійну підготовку майбутніх фельдшерів; поетапне формування готовності до професійної діяльності майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики; впровадження комп'ютерних технологій в процес підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності; активізація самостійної діяльності майбутніх фельдшерів і підвищення її впливу на засадах компетентнісного підходу.

Обґрунтуємо кожен з визначених педагогічних

умов підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу, які тісно пов'язані наступністю між собою. Дотримання визначених педагогічних умов, під час навчально-педагогічного процесу сприятиме формуванню науково-практичного становлення майбутніх фельдшерів, фаховій цілісності, професійній спрямованості особистості та активній й діяльній професійній підготовці.

Підвищення інтересу на професійну підготовку майбутніх фельдшерів.

Найефективнішими шляхом підвищення інтересу на професійну підготовку майбутніх фельдшерів є розвиток мотивації до професійної підготовки. Педагогічний досвід роботи свідчить, що розвиток мотивації студентів до професійної підготовки доцільно здійснювати за наступних умов: показ важливості професійної підготовки при оволодінні студентами змістом професійної діяльності; активізація пізнавальної діяльності студентів в ході професійної підготовки; формування у студентів інтересу до вибраної спеціальності; поліпшення організації виробничої й інших видів практик; виховання у студентів переконаності в соціальній значущості вибраної спеціальності [1].

Активізація інтересу особистості на професійну підготовку розкриваються у набутті нових знань, умінь та якостей. Такими джерелами передусім є мотиви, які, як відомо, обумовлюються їхніми базовими потребами, соціальними, професійними й особистісними інтересами [6, с. 14].

Динамічними характеристиками мотиву є сила, стійкість і напрямленість мотивів. Сила мотиву визначається як інтенсивністю мотиваційного збудження, так і психофізіологічними факторами: знанням результатів діяльності, розумінням її змісту, певною свободою творчості тощо [4, с. 65]. В. А. Семиченко виокремлює такі групи мотивів за ознакою змісту діяльності: професійні — виникають під час професійної діяльності; пізнавальні — пов'язані з отриманням нових знань; соціальні — до них відносяться бажання спілкування, підвищення — соціального статусу, поваги, престижності; процесуально-змістові — мотиви, що виникають безпосередньо в процесі діяльності; матеріальні — бажання забезпечення матеріального добробуту; утилітарні — стимули на отримання власної переваги та безпеки [16, с. 38–39]. Розвиток потреб та мотивів є взаємопов'язаним процесом. Розвиваючись та укріплюючись, мотиви сприяють посиленню потреб; своєю чергою, розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації [18, с. 38].

Мотивація як джерело активності і як одне із стратегічних завдань реформування вищої освіти України щодо виховання гармонійно розвинутої особистості, для якої потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави [2, с. 21], є, безумовно, актуальною педагогічною умовою ефективності будь-якого виду діяльності.

Мотивація як система психолого-педагогічної підтримки включає: формування установки на власну активність і самопізнання як основу професійного самовдосконалення; ознайомлення з потребами і вимогами ринку праці; забезпечення самопізнання та формування позитивного відношення внутрішнього «Я» до самовдосконалення в професійній діяльності; формування вмінь співвідносити і коригувати власні вимоги та потреби відносно вимог професії до самовдосконалення особистості; створення умов для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності; забезпечення розвитку професійно значущих якостей фахівця; виховання загальнолюдських і професійних якостей, раціональних потреб і цінностей, які співвідносилися б із потребами та цінностями суспільства [9, с. 208].

Тлумачення мотиваційних процесів у наукових доробках різних авторів дає змогу зазначити, що мотивація — загальне широке поняття, яке визначає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін діяльності, тобто її продуктивність, і поведінки. Продуктивність діяльності залежить від: спрямованості мотивів, їхнього змісту; ступені активності, напруженості мотивів відповідного змісту [9, с. 206].

Мотивація, що спонукає людину до тої чи іншої діяльності, є однією з фундаментальних психолого-педагогічних проблем. Велика кількість аспектів проблеми мотивації обумовлює і множину підходів до розуміння суті, структури мотивації, методів її вивчення [20, с. 54–57].

Поетапне формування готовності до професійної діяльності майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики.

Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики вимагає ґрунтовної і всебічної фахової підготовки з обґрунтованою системою навчально-організаційних форм, методів і заходів та умов на професійну готовність. Актуалізацію професійної спрямованості на засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками до практичної діяльності, пізнавальну активність, актуалізацію фахових якостей.

У контексті нашого дослідження виокремлюємо чотири етапи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики. Кожний з чотирьох етапів передбачає впровадження в навчально-пізнавальних процес професійно значущих сутностей такої підготовки.

Перший етап — орієнтований на формування цілісної системи фундаментальних та базово-спеціальних знань, професійно-значущих умінь, навичок практичного їх втілення, ґрунтовної виробничо-практичної підготовки до діяльності, поглибленого науково-особистісного становлення та розвитку компетентностей, стійку орієнтацію на активну пізнавальну діяльність.

Другий етап — передбачає стійку орієнтацію на включення майбутніх фахівців у професійну

діяльність, оволодіння кваліфікаційними характеристиками, інтенсивне засвоєння нових методів і засобів навчання, активізацію освоєння сучасних фахових інструментаріїв на удосконалення професійних умінь і навичок у фаховій діяльності, вироблення вмінь і навичок оволодіння комп'ютерними технологіями і творчого застосування їх в майбутній професійній діяльності.

Третій етап — спрямований на безперервний саморозвиток особистості, формування активних методів на збагачення знань і постійне самовдосконалення, реалізацію внутрішньої потреби до самоосвіти, спрямовання професійних цінностей на самосвідомість й саморегуляцію пріоритетів професійної діяльності, вдосконалення творчої самореалізації у професії та прагнень до саморозвитку впродовж усієї діяльності фахівця, професійної гармонізації аспектів своєї життєдіяльності.

Четвертий етап — актуалізацію і вдосконалення науково-дослідницької діяльності цілеспрямовану на формування творчого потенціалу, оволодіння науковою стійкістю на фахове підвищення своїх наукових компетентностей у професійній діяльності, безперервне прагнення до розвитку творчих здібностей до інноваційної діяльності, стійку орієнтацію на науково-дослідницьку діяльність.

Впровадження комп'ютерних технологій в процес підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності.

Нині інформатизація та комп'ютеризація споріднюються з освітнім процесом в одержанні та передачі інформації з використанням усіх можливих інформаційних технологій. Згідно з Законом «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань [7]. У багатьох медичних дослідженнях просто неможливо обійтися без комп'ютерів і спеціального програмного забезпечення до них. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в медичній теорії та практиці, пов'язаними з внесенням коректив до підготовки медичних працівників. Комп'ютерні технології допомагають проводити об'єктивну діагностику захворювань, накопичувати й ефективно використовувати отриману інформацію на всіх стадіях лікувального процесу і, що найважливіше для медичної науки, є неоціненними в науковому пізнанні [8]. Сьогодні впровадження комп'ютерних технологій у практику медичної системи полягає у використанні новітніх досягнень комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, а саме: інформаційно-довідкових систем, електронних медичних карток, консультативно-діагностичних систем, апаратно-комп'ютерних систем, автоматизованих робочих місць фахівців, призначені для автоматизації лікувально-діагностичного процесу та забезпечення інформаційної підтримки прийняття діагностичних і тактичних рішень [12, с. 155].

Комп'ютерні технології пов'язані з динамічним розвитком комп'ютерних систем,

комп'ютерного апаратного забезпечення, засобів комп'ютерної техніки, прикладного програмного забезпечення (програмне забезпечення для обробки текстової, графічної, звукової, мультимедійної, відео інформації, електронні бази даних), мережевих технологій, електронних каталогів та архівів, електронних бібліотек, різних інформаційних систем для пошуку інформації її обробки та доступу до неї, новітніх технологій для 3D-моделювання, інформаційні та експертні системи.

Сучасні комп'ютерні технології все більше використовуються в галузі охорони здоров'я, а саме: медичні інформаційні системи, телемедицина, медична діагностика, експертні системи, медичні апаратно-комп'ютерні системи, інноваційні технології в лікувальному процесі, наукові дослідження [12, с. 155].

Практичного значення набуває задіяність інформаційного медичного середовища, як інтеграції різних видів навчальної та самостійної діяльності, використання інноваційної форми організації та обміну інформацією в медичній сфері за допомогою використання інформаційних засобів, сучасних ІТ додатків, медичних інформаційних систем, автоматизованих віртуальних систем діагностики, хмарних освітніх технологій в рамках єдиної інформаційно-технологічної платформи.

Активізація самостійної діяльності майбутніх фельдшерів і підвищення її впливу на засадах компетентнісного підходу.

Значущість самостійної роботи майбутніх фельдшерів у контексті нашого дослідження є актуальним, оскільки беззаперечною виступає потреба в удосконаленні спеціалізованих знань, системи практичних вмінь і навичок до фахової діяльності. Активізація самостійної діяльності майбутніх фельдшерів під час навчально-пізнавального процесу виходить із: мети, форм, методів і засобів задіяних у навчальному медичному закладі; особливостей освітнього процесу з формуванням високого рівня оволодіння новими знаннями, удосконалення практичних умінь і навичок майбутніх фельдшерів на засадах компетентнісного підходу; індивідуальних особливостей (відповідно до можливостей, здібностей та навчальних досягнень) кожного з майбутніх фельдшерів самостійно мислити, конструктивно аналізувати, творчо діяти, проявляти інтерес до навчально-пізнавальної роботи; активізації самостійної діяльності майбутніх фельдшерів на досягнення професійного зростання, самовдосконалення фахового світогляду та науково-дослідницької діяльності.

На спрямування активізації самостійної діяльності майбутніх фельдшерів у медичних навчальних закладах передбачено багатобачення самостійну роботу на досягнення професійної мобільності підвищення рівня знань, освітніх вмінь і навичок самоосвіченості до конкурентного входження на ринок праці з міцно сформованими потребами у постійному їх збагаченні на засадах компетентнісного підходу.

Набуттю активізації самостійної діяльності майбутніх фельдшерів сприяють розроблені електронні навчально-методичні матеріали з фахових дисциплін, електронні методичні рекомендації для виконання навчальних завдань, електронні навчальні матеріали з виробничої практики, електронні навчальні курси, електронні навчальні посібники і підручники, електронні енциклопедії, електронні довідкові системи, мультимедійні матеріали, відео архіви, інформаційні мережеві ресурси навчального закладу, електронні бібліотеки, інформаційно-пошукові системи глобальної мережі Інтернет та автоматизовані інформаційні служби бази даних і бази знань.

Висновки і пропозиції. Проблема підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики є досить складною. Це зумовлено тим, що готовність майбутніх фельдшерів до професійної діяльності є актуальною і поєднує у собі важливі складові. Орієнтуючись на визначені педагогічні умови підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу в подальшому передбачається розробка моделі підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності у процесі виробничої практики.

Список літератури:

1. Алексюк К. А. Педагогика высшей школы: Курс лекций: модульное обучение // К. А. Алексюк / Киев, 1993. — 205 с.
2. Буяльский Б. А. Курс на мастерство // Б. А. Буяльский / — К. : Рад. школа, 1974. — С. 37–39.
3. Вишневський П. Р. Удосконалення педагогічного управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вишневський Петро Ростиславович; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. — Х., 2005. — 205 с.
4. Гриньова В. М. Проблеми мотивації праці персоналу підприємства: [монографія] / В. М. Гриньова, І. А. Грузіна. — Харків: ІНЖЕК, 2007. — 184 с.
5. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. А. Ерошина; Липецкий государственный педагогический университет. — Липецк, 2001. — 22 с.
6. Зайцева І. В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. В. Зайцева; Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Тернопіль, 2001. — 20 с.
7. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
8. Качмар В. О. Стан розвитку медичної інформатики в Україні / В. О. Качмар // Мед. транспорту України. — 2009. — № 4. — С. 95–99.
9. Нікітіна І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І. В. Нікітіна, В. В. Мартич // Вісник Національного технічного ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка, 2010. — № 1 (28). — С. 206–211.
10. Новий тлумачний словник української мови: [в 3 т.]. — К.: Аконіт, 2008. — Т. 2. — 926 с.
11. Новий тлумачний словник української мови: [в 3 т.]. — К.: Аконіт, 2008. — Т. 3. — 862 с.
12. Олар О. І. Інноваційні технології у медицині: стан і перспективи / О. І. Олар, О. Ю. Микитюк, В. І. Федів, М. А. Іванчук, О. В. Гуцул // Буковинський медичний вісник. Том 17, № 2 (66), 2013. — С. 155–160.
13. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навч. посіб.] / О. М. Пехота та ін. — К.: А.С.К. вид-во, 2003. — 240 с.
14. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М.: Высш. шк., 2004. — 512 с.
15. Програма розвитку медсестринства України (2005–2010 рр.) // Медична освіта. — 2006. — № 1. — С. 14–21.
16. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: [модульн. курс псих. Модуль «Направленность» (Лек., прак. занятия, задания для самост. работы)] / В. А. Семиченко. — К.: Миллениум, 2004. — С. 38–39.
17. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
18. Сладкевич В. П. Мотивационный менеджмент: [курс лекций] / В. П. Сладкевич. — К.: МАУП, 2001. — 168 с.
19. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сподін Людмила Анатоліївна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. — К., 2001. — 228 с.
20. Столбецька С. Б. Ця славнозвісна мотивація! / С. Б. Столбецька // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. — 2010. — Вип. 41. — С. 54–57.
21. Чорнобрива Н. В. Теоретичні засади підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу / Н. В. Чорнобрива // Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту ім. Ю. Федьковича. Серія: Педагогіка та психологія. — Вип. 987. — Чернівці. — 2015. — С. 135–142.
22. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. С. Чурсина. — Челябинск. 2011. — 18 с.
23. O'Malley J. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. O'Malley, A. Chamot. — Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — 207 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Shcherbakova O.I.

doctor of Psychology, professor,

Plekhanov Russian University of Economics

Щербакова Ольга Ивановна

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии

Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF THE PERSONALITY OF THE SPECIALIST AND ITS MODELING IN THE THEORY OF CONTEXTUAL LEARNING.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА И ЕЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Summary: The article presents the author's characteristic of the psychological components of the concept of "conflictological culture", which was formed on the basis of analysis of the work of various scientists. The author shows the essential characteristic of the structure of the conflictological culture of the personality, as well as the levels of its formation. Conflict preparation and formation of conflictological culture is associated by the author with contextual learning, in which three basic forms of student activity are distinguished and a number of transitional forms from one basic form to another. On the basis of the theory of contextual learning, the author suggests a model for the formation of a conflictological culture of a specialist's personality in teaching

Аннотация: в статье представлена авторская характеристика психологических составляющих понятия «конфликтологическая культура», которая была сформирована на основе анализа работ различных ученых. Автор показывает сущностную характеристику структуры конфликтологической культуры личности, а также уровни ее формирования. Конфликтологическая подготовка и формирование конфликтологической культуры связывается автором с контекстным обучением, в котором выделяются три базовые формы деятельности студентов и множество переходных от одной базовой формы к другой. На основе теории контекстного обучения автором предлагается модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в обучении

Key words: conflictological competence, conflictological culture, conflictological training, culture of feelings, culture of thinking, communicative culture, behavioral culture, contextual learning.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура, конфликтологическая подготовка, культура чувств, культура мышления, коммуникативная культура, поведенческая культура, контекстное обучение.

Актуальным в современной психологии является развитие конкретных поведенческих умений, касающихся того, как вести себя в конфликтной ситуации, а также формирование внутренних личностных качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем.

Для характеристики конфликтологической осведомленности личности, ее способности прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты исследователями используются два понятия: «конфликтная компетентность» [Л.А. Петровская, 2007; Г.Ю. Любимова, 2004; Б.И. Хасан, 2003] и «конфликтологическая компетентность» [О.И. Денисов, 2000; Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, 2004; М.М. Кашапов, 2003; А.А. Кузьмина, 2007]. Наряду с ними также известны понятия: «конфликтологическая культура» [Г.И. Козырев, 2000]; «конфликтоустойчивость личности» [А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2004]; «творческое управление конфликтами» [М.М. Кашапов, 2003 и др.].

В качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности разными авторами называются: гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение

своих пожеланий и возможностей, установка на сотрудничество, рефлексивная культура, культура саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность и др.

Отсюда, наблюдается содержательная перегрузка понятия конфликтной компетентности, связанная со стремлением исследователей выйти за рамки технократичности термина «компетентность».

Подготовка специалиста высокого уровня и квалификации изначально ставится в тупик, поскольку развитие всех перечисленных качеств оказывается очень затруднительным и плохо диагностируемым. Это не означает, что нужно отказываться от развития конфликтологической компетентности. Скорее, речь должна идти о нескольких уровнях конфликтологической подготовки, соотносимых с уровнями естественного психического развития личности. В этой связи актуальной на наш взгляд становится идея психологической/конфликтологической культуры личности.

Сформированность конфликтологической культуры отражает качество общения людей. В частности, человек с высокой культурой общения

характеризуется не только стремлением эффективно разрешать конфликт, но и способностью понять суть проблемы, ее причины, проявлением определенных личностных черт. Согласно А.Я Анцупову, А.И. Шипилову [1, с.348], «развитие культуры анализа и разрешения конфликтов, противоречий в человеческом обществе, противоречий между человеком и природой является одной из глобальных задач современной цивилизации, связанных с самим существованием человечества».

Упоминание о конфликтологической культуре делает, в частности, Г.И. Козырев [8, с.99], отмечая, что для широкого внедрения отношений социального партнерства в регулировании трудовых отношений и разрешения социальных конфликтов необходимо, наряду с другими условиями «определенный уровень конфликтологической культуры и добрая воля потенциальных партнеров». К сожалению, больше никаких характеристик конфликтологической культуры он не дает.

Понятие «конфликтологическая культура специалиста» использует Н.В. Самсонова [11], отличая его от понятия «конфликтологическая культура личности».

При этом «конфликтологическая культура личности» выражается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. Под «конфликтологической культурой специалиста» Н.В.

Самсонова [11, с.31] понимает качественную характеристику профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтной профессиональной среде.

Мы считаем, что *конфликтологическая культура личности специалиста* – это интегративное качество, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, основывающееся на гуманистических ценностях ответственности, свободы, личностной автономии и самореализации и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия и профессиональную самореализацию.

Конфликтологическая культура личности является собой высший уровень конфликтологической подготовки человека.

В своем результативном аспекте *конфликтологическая подготовка* – совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление конфликтами, возникающих в ходе межличностного взаимодействия в различных ситуациях общения. Уровнями конфликтологической подготовки выступают: *базовая поведенческая активность; конфликтологическая грамотность, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура личности* (см. рис.1).



Рис.1. Уровни конфликтологической подготовки личности

Базовая поведенческая активность в проблемной ситуации – базовая поисковая активность субъекта, направленная на изменение конфликтной ситуации. Выражается в различных формах поведения и прежде всего в «агрессии» (противодействии) или «бегстве» (уходе). Феномен поисковой активности предложен В. Ротенбергом, он знаменует собой активно-оборонительное поведение, которое противопоставляется пассивно-оборонительному поведению, т.е. отказу от поиска. Соответственно, для формирования конфликтологической культуры желательно, чтобы человек обладал поисковой активностью и связанной с ней способностью к активно-оборонительному поведению.

Проблема, лежащая в основе конфликта, вызывает у человека стрессовую реакцию и связанное с ней поведение, которое, согласно исследованиям В.В. Аршавского, В.С. Ротенберга и др., может

быть пассивно-оборонительным или активно-оборонительным. Активно-оборонительное поведение отличается пассивно-оборонительного поведения по критерию поисковой активности, под которой понимается «активность, направленная на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результатов этой активности, но при постоянном учете достигнутых результатов».

Потребность в поиске и способность к поисковому поведению формируется на ранних этапах индивидуального развития. Систематический отрицательный опыт (столкновение с непреодолимыми трудностями) на этих этапах приводит к снижению поисковой активности, а в дальнейшем у взрослых – к реакции по типу отказа от поиска, формированию пассивно-оборонительного поведения. Отказ

от поиска опасен и вреден для организма, носит для человека деструктивный характер. [4, с.253-255]

Конфликтологическая грамотность – уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном опыте, бытовой осведомленности, мифологическом сознании личности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия межличностного взаимодействия, без особого осознания и теоретического понимания механизмов, лежащих в их основе. Свое развитие конфликтологическая грамотность получает уже в дошкольном возрасте, в следовании нормам общения в сюжетно-ролевых играх, играх с правилами, а также в нормах и правилах конструктивного решения проблем на уровне реальной бытовой, межличностной, эмоционально-непосредственной коммуникации.

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе конфликтологической подготовки применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения, а также организованной жизнедеятельности.

Конфликтологическая культура личности неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты: культуру мышления (КМ); культуру чувств (КЧ); коммуникативная культура (КК); поведенческую культуру (ПК), базирующихся в свою очередь на гуманистических ценностях, составляющих культуру ценностно-смысловой сферы (КЦС)

Содержание названных компонентов характеризуется следующими особенностями.

Культура ценностно-смысловой сферы: совокупность гуманистических ценностей, обуславливающих личностную значимость конструктивного поведения человека в конфликте. Базовыми из них, в частности, являются: ответственность, свобода, личностная автономия и самореализация. [4, с.255-257]

Культура мышления: способность рационально анализировать конфликтную ситуацию, на основе определенных теоретических знаний, формулировать суть проблемы, выделять главное и второстепенное, делать выводы, использовать их в своем поведении. Способность мысленно визуализировать возможное дальнейшее развитие событий (антиципация на уровне представлений, творческое воображение), способность представлять образ и ситуацию конфликта с точки зрения всех его участников, установки на сотрудничество, понимание и принятие личности другого, с помощью которых обеспечивается последующая саморегуляция поведения.

Культура чувств: способность воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими, в частности, преодолевать деструктивные переживания – гнев, агрессию, страх, депрессию; способность проявлять оп-

тимизм, сохранять спокойствие, уравновешенность, эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность.

Коммуникативная культура: готовность и способность к диалогу, способность адекватно вербализовывать свои и чужие переживания, владение «я-сообщением», техниками «активного слушания», «ассертивного» общения и др.

Поведенческая конфликтологическая культура выражается в способности действовать и решать проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта или его эскалации, конструктивно управлять конфликтом на всех его этапах (включая профилактику, прогнозирование, предотвращение, диагностику, урегулирование/разрешение, контроль); она предполагает оптимальный в сложившейся ситуации стиль поведения, включая тем самым в себя коммуникативную культуру.

Предложенный состав компонентов конфликтологической культуры личности не является универсальным. Он может быть дополнен и пересмотрен. В частности, культуру мышления, воображения и чувств можно объединить в *когнитивно-эмоциональную культуру*. Отдельно можно выделить *рефлексивную культуру*. Все предложенные компоненты взаимосвязаны друг с другом, их разделение условно и необходимо для более оптимального отслеживания и развития конфликтологической культуры в целом.

Образование – сложный культурный процесс. Исходя из того, что «...цели жизни современного культурного общества и суть цели образования...», С.И. Гессен [5, с.35] приходит к выводу о том, что «...между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида... Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования».

Качество подготовки современного специалиста связывается в значительной мере с использованием эффективных технологий обучений, среди которых, наряду с проблемным, программированным, развивающим, личностно-ориентированным и др., особое место занимает контекстное обучение. В нашей работе конфликтологическая подготовка и формирование конфликтологической культуры связывается именно с контекстным обучением. Термин «контекстное обучение» появился в начале 80-х годов XX века в работах А.А. Вербицкого.

Согласно А.А. Вербицкому [4, с. 118], контекстным называется обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

В таблице 1 представлена авторская модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстном обучении. [3, с. 96-97]

Таблица 1. Концептуальная модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстном обучении

Модель конфликтологической культуры личности				
Базовые компоненты модели	Содержание компонентов			
Структурные компоненты социального конфликта	Проблема	Противоречие	Негативные эмоции и чувства	Противодействие
Психологические компоненты конфликтного взаимодействия	Потребностно-мотивационный	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий
Структурные компоненты конфликтологической культуры личности	Культура ценностно-смысловой сферы	Культура мышления	Культура эмоционально чувственной сферы	Коммуникативно-поведенческая культура
Содержание компонентов конфликтологической культуры (способности и качества личности)	Ценности личности: ответственность, свобода, личностная автономия и самореализация	Способности к рефлексии, рациональному анализу конфликтной ситуации, принятию решений о контекстуально-обусловленных стратегиях и тактиках поведения	Способность осознавать конструктивный и деструктивный характер переживаемых эмоций и чувств, осуществлять их саморегуляцию, проявлять эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях	Способность к конструктивному диалогу, управлению конфликтом, контекстно-сообразному стилю поведения в конфликте
Особенности формирования компонентов конфликтологической культуры личности специалиста в контекстном обучении				
Виды деятельности студентов в контекстном обучении	Цели и содержание деятельности по формированию конфликтологической культуры личности специалиста			
Учебная деятельность по осознанию и овладению понятиями, умения их использовать в анализе и управлении конфликтами (лекции и семинарские занятия)	Формирование понятий: конфликт, контекст, конфликтологическая культура личности, проблема, мотивы, ценности, ответственность, свобода, личностная автономия и самореализация	Формирование понятий о когнитивном компоненте конфликта, культуре мышления	Формирование понятий о здоровых и нездоровых негативных эмоциях, эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости	Формирование понятий о стилях поведения в конфликте, коммуникативно-поведенческой культуре личности, технологиях управления и разрешения конфликтов
Квазипрофессиональная деятельность (деловые и ролевые игры, тренинги, написание эссе, решение ситуационных задач)	Развитие умений выявлять причины (мотивацию) конфликтного взаимодействия, способности учитывать контекст, в котором происходит конфликт, ценностей, стиля поведения, преодоление влияния	Развитие умений структурно-функционального анализа конфликта, рефлексии, рационального мышления	Развитие умений преодоления деструктивных эмоциональных состояний (тревоги, паники, отчаяния, страха, агрессии и др.), способности к эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости	Развитие коммуникативных умений, конкретно-практических умений диагностировать, предотвращать, регулировать, разрешать, контролировать конфликт в соответствии

	внутренних иррациональных установок и взглядов на восприятие и взаимодействие с другими людьми			с контекстом его протекания	
Учебно-профессиональная деятельность (производственная практика, курсовые и дипломные работы (проекты) на реальном материале	Обретение опыта реализации сформированных компонентов конфликтологической культуры во время производственной практики, при написании курсовых и дипломных работ (проектов) на конфликтологическую тематику, в условиях реальной жизнедеятельности				

Формирование конфликтологической культуры личности специалиста – это активное преобразование внутреннего мира человека, направленное на развитие способностей и качеств его личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия в процессе будущей профессиональной деятельности. Использование контекстного обучения в конфликтологической подготовке специалистов поможет быстрее адаптироваться к любым условиям жизни и деятельности в современной динамично меняющейся социальной и профессиональной среде.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 496 с.
2. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
3. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. _ М.: МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010. -132 с.
4. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования: Монография. - М.; МПГУ, 2016.- 413 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
6. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. – М., 2000.
7. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие /Под ред. проф. А.В.Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
8. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
9. Любимова Г.Ю. Психология конфликта. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
10. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
11. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
12. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта /Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ*Tukhtasinov Ilkhomjon Madaminovich**PhD, Associate professor, rector of Samarkand State Institute of Foreign Languages (SamSIFL), Samarkand, Republic of Uzbekistan***THE LINGUISTIC PECULIARITIES AND APPROPRIATE METHODS OF TRANSLATION**

Summary. The manuscript is devoted to investigation of methods and ways of translation due to the translated context. As a result of investigation the author makes out several types of semantic and structural correspondence in a translated language. Much attention is paid to the meaning of translated lexical units in a definite context. Theoretical part of a manuscript is proved by a number of examples. The examples of translation are done on the material of the English and Uzbek languages.

Key words: translation, discourse, approach, method, context, source language, translated language, correspondence, equivalent, semantic, structural, meaning.

Actuality of the theme of investigation. On the modern stage of intercultural communication and international relations there appears an extremely significant necessity to improve the sphere of translation and technology of translation from one language into another. This becomes more and more actual as a language is the main tool of communication (both oral and written). That's why translation should be perfectly done. It should transfer not only the idea of a translated material but also national-cultural specifics [2, p. 26-27].

A review of international research on the theme of investigation. The following investigations have been fulfilled in the sphere of translation. A.A. Bodalev and V.A. Dobrovich devoted their research to "Theory of interpersonal communication and translation"; theory of translation of intercultural communication was enriched by issues of E.M. Vereshchagen, V.G. Kostomarov, O.V. Lasher and other scientists.

M.M. Bakhtin, B.S. Bibler, M.K. Petrov, M.A. Sokolova devoted their research works to the theory of "intercultural dialogue". V.N. Barishnikov, N.D. Galskova, F.Isaeva, I.I. Khaleeva, R.P. Mirul'd, L.N. Yakovleva have investigated the problems of preparation of intercultural communication translators.

The aim of the present research is to find out appropriate methods applied in the process of translation of lexical units from one language into another language taking into consideration their semantic and structural correspondence.

The tasks left to be investigated:

- To investigate the main problems in translation of lexical units from one language into another;
- To find salvation of the above mentioned problems of translation;
- To investigate and propose appropriate methods of translation;
- To make out main types of correspondence of lexical units in both languages;
- To prove theory of the manuscript by examples of translation English lexical units into the Uzbek language thus demonstrating the usefulness of the proposed methods and ways of translation.

The main content of the article. The process of preparation of translators consists of several steps that come one after another. Translation of a text is based

on the ability to transfer the idea of a text from one into another language.

Practice of translation begins with learning the methods and ways of translation. Method of translation becomes the main way and basis of the whole translation activity. There are two main methods of translation from one language into another: the first is based on transferring a definite word from one language into another in the same content, the second is based on translation of the meaning of a definite word, and only then finding the corresponding equivalent in another language. In scientific issues these two methods of translation are called symbolic and semantic.

A method usually solves a problem of translation, i.e. it helps to come over the obstacles appearing during the process of translation. Ways of translation are also divided into 2 main groups: 1) correspondence of translation; 2) change of the structure of translated sentences. We aim at deeper investigation of these points.

There is a considerable difference between methods and ways of translation and degrees of equivalency. Mostly the low level of translation is based on symbolic method of translation and the higher level is based on semantic method, i.e. dealing with meaning itself. In implementation of these methods in the process of translation we should take into consideration correspondence of translated material and changes appeared in its structures.

The practice of translation has demonstrated correspondence of equivalent lexical units in both languages, e.g. uy (Uzbek word) – house (English word), khona (Uzbek word) – room (English word), darakht (Uzbek word) – tree (English word). These words are of common semantics in both languages.

Most of Indo-European languages have such equivalents thus facilitating the process of translation.

Correspondence of translation is based on transferring common language units from one language into another.

Lexical correspondence can be accilcontextual and contextual. Accilcontextual lexical correspondence means usage of same lexical units in both languages. They are mostly names, geographic notions, organizations, publishing house, names of various trade and political organizations, terms.

Accilcontextual correspondence is based on transcription, transliteration and calque and provides pronunciation of the lexical unit: Watergate – [Wotergeite], Bill Clinton [Bil Klinton].

Transliteration provides graphic form of lexical units: Malta [mo:ltə] – Malta (in Uzbek). Calque is based on a word-for-word translation of lexical units from one language into another, mostly by dividing them into parts: United Nations Organization – Birlashgan Millatlar Tashkiloti (in Uzbek).

At the present time transcription is used in translation activity, but before we used transliteration method. The great English writer Shakespeare was called in the same pronunciation as the name is written [Shakespeare]. The great physics Newton was known as [Newton].

Transcription is useful especially when it is difficult to find out common morpheme. Combination «th» produces the sound that can be changed into Russian sounds [d], [z], [t] or [s]: Warner Brothers = [Uorner Brazers], Smith = [Smit].

But sometimes we come across exceptions in transcription method application. It appears in translation of geographical names, for example Paris is translated as Parij in Uzbek, the capital of Scotland is said [Edinburg] in Uzbek not [Edinbere].

English name «Charles» is translated as «Charlz» in Uzbek: Charles Darvin, Charles Dickens. But later an English king with the same name became famous as [Karl].

Several kings with the name Henry are known as [Genrih]. Very popular name in French Kingdom «Louis» was called [Lyudovik]

Contextual correspondence is vivid in translation of words which have several meanings [1, p. 47]. Correspondence can be of singular and plural type. Singular correspondence is observed in finding a definite meaning that is fixed in dictionary and can be used in a definite context. For example:

The results were disastrous.

Natijalar fojiali edi.

Translation of lexical units in a word-for-word way and finding corresponding equivalents to them is called word-for-word translation.

But in translation process the usage of dictionary meaning of a lexical unit is not enough. In this way we may use different ways of lexical correspondence. For example the following translation:

The violation of the Rhine Land had the effect of a bombshell.

In a dictionary the word «violation» has some meanings which can have corresponding words in a translated language.

Reyn viloyatining “*The violation*”i bomba portlashidek taasurot uyg’otdi.

In a dictionary the word «violation» has following equivalents: «getting smth. with a force, using power, strength». But none of these words is suitable for our

context. But basing on the meaning «getting smth. with a force» we can find an appropriate synonym «forcing»:

Reyn viloyatiga nisbatan zo’ravonlik bomba portlashidek taasurotini uyg’otdi (in Uzbek).

We can’t accept this translation as successful, as the following question appear: Who has done the forcing? Who has been the forcing done at? That’s why the following translation in Uzbek will be more correct:

Reyn o’lkasida (hududidagi) tartibsizliklar kutilmaganda katta g’ala-g’ovur, shovqin-so’ron ko’tarilishiga sabab bo’ldi.

From grammatical point of view we come across with three main types of correspondence. First type considers absence of correspondence in the translated language as there are no corresponding equivalents in a translated language. In this case we deal with zero correspondence:

Give me the book you bought yesterday.

Kecha sotib olgan kitobingni menga ber (in Uzbek).

The next type of correspondence deals with similar grammatical categories in the English and Russian languages. They have much common in nouns, verbs, pronouns, numerals, etc. Most of them correspond grammatically. This type of correspondence is called similar, for example:

The manager of the office received many telegrams.

Muassasa direktori ko’p telegramma oldi.

The last type of correspondence deals with existence of synonymic constructions in the English and Uzbek languages. It is called related correspondence:

I picked up the letter lying on the floor (which was lying on the floor).

Men polda yotgan xatni oldim (Uzbek).

Conclusion. Having investigated the proper ways of translation we came to the following conclusion: if both a source and translated languages have words of the same meaning, there can be found corresponding equivalents in translation process. But this case is not always met. In most cases we have to use other lexical units in the translated language because there no direct equivalents. In this case we should pay attention to the content and meaning of translated words.

List of used literature:

1. **Gosteva N.N.** Некоторые проблемы перевода на уровне слова [=Some problems of translation on a word level] // Межкультурная коммуникация и перевод [=Intercultural communication and translation]. – Moscow: Progress, 2004. – 183 p.

2. **Tukhtasinov I.M.** Исследование понятия межязыковой эквивалентности в теории перевода [=Investigations of the notion of interlingual equivalence in the theory of translation]. // Хорижий филология [=Foreign philology; scientific journal of SamSIFL]. – Samarkand: SamSIFL, 2016. - № 4 (61). – Pp. 26-30.

Berestnev G.I.doctor of philology, professor,
Immanuel Kant Federal University,
Kaliningrad**Vertelova I.Y.**Candidate of philology, associate professor,
Immanuel Kant Federal University,
Kaliningrad**Берестнев Геннадий Иванович**доктор филологических наук,
профессор Института гуманитарных наук
Балтийского федерального университета
им. И. Канта, Калининград**Вертелова Ирина Юрьевна**кандидат филологических наук,
доцент Института гуманитарных наук
Балтийского федерального университета
им. И. Канта, Калининград**ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕРНОГО ЮМОРА В ПОЭЗИИ Д.А. ПРИГОВА (ЛЕКСИКА, СЕМАНТИКА)**

Аннотация: В статье рассматриваются ключевые явления в сфере лексики и семантики (полисемия, метафора, метонимия, стилевое несоответствие и др.), обеспечивающие выражение юмора по поводу темы смерти в поэтических текстах Д.А. Пригова. Выявленные таким путем языковые особенности его черного юмора позволяют сделать выводы относительно его отношения к смерти. Пригов играет с обстоятельствами, близкими смерти, но сама смерть вызывает у него глубокое почтение.

Языковая специфика поэтических произведений Пригова уже была в поле зрения исследователей [см. 1, с. 164 и далее]. Однако язык текстов, представляющих у Пригова собственно «черную» тематику, все еще не определен. Остаются открытыми два главных вопроса: какими языковыми средствами достигаются отмеченные общие характеристики приговских «черных» текстов и какие языковые явления наиболее ярко проявляются в данных условиях?

На лексическом уровне языка явления, обеспечивающие Пригову возможности выражение характерного для него «черного юмора», представлены наиболее широко и разнообразно.

И первая заметная особенность приговского языка черного юмора в этом плане – принципиально частое использование слов и форм, имеющих отчетливые стилевые характеристики. И в частности, это слова, выражающие уменьшительно-ласкательную семантику (*сыночек, спинка, лапки, пузик, кошечка, мышка, овечки, бережком* и др.), или сниженные слова, употребляемые в разговорной речи – вплоть до обсценизмов (*нищтяк, ухлопать, вота, перегнуть палку, блазнить, казать шиш, гадина, щериться, чегой-то, снутри* и др.). При этом «черная» в тематическом отношении тексты могут стилистически оформляться уменьшительно-ласкательными формами, создающими эффект умильности в разговоре о смерти. Аналогичным образом отдельные слова, имеющие негативное концептуальное содержание, могут иметь противоположные стилевые характеристик. Ср.:

**Котенку кошечка тащит
Отловленную мышку**

А **мышка** плачет и пищит
Да и котенок-то – **детиска** <...>

<...> **Вота** лежат они, бедные **трупики**
Выну из уст удила
И зарыдать зарыдаю: Мой **глупенький**
Я же тебя родила
Для счастья

Веник сломан, не **фурычит**
Нечем пол мне подметать
А уж как, **едрена мать**
Как бывало подметал я <...>

Отсюда можно увидеть, что особое место в этом плане занимают у Пригова и различные стилевые игры. При этом «стилевая поэтика» автора обнаруживает несколько характерных черт. В частности, Пригов активно использует принцип контраста: высокие в стилевом отношении слова активно вводятся в «черные» (обладающие отрицательной оценкой) контексты, рождая заметные стилевые несоответствия или парадоксы. Кроме того, спектр стилевых явлений, к которым обращается Пригов, весьма широк – это и уменьшительно-ласкательные формы, и экспрессивные сниженные слова (вплоть до обсценизмов), и высокая поэтическая лексика (архаическая, старославянская), и неожиданные образные средства (эпитеты или метафоры), и обладающие яркими стилевыми характеристиками текстовые построения, и различные стилизации (под фольклорные тексты, народный разговор или высокую поэзию). Так, в первом из приведенных выше примеров фаза *Кому повем печаль мою* составляет

высокую по стилю цитату из духовного стиха¹, но тут же рисуется картина отдельности ноги от лирического героя, который с ней беседует в самом прямом смысле. Второй пример, благодаря старославянскому, устаревшему слову, поэтическому восклицанию, общей эмоциональности, сначала как бы демонстрирует принадлежность к высокой поэзии, но следующие далее прозаические реплики *И не надо! Что поделаешь? Всякое бывает!* снижает эту стилистику и иконически показывает переход высокой поэтической части текста к жизненной обыденности. Ср.:

Никто не хочет меня слушать
Кому повем печаль мою
 Вот ногу я беру свою:
 Послушай ты меня, послушай
 Моя печальная нога <...>

Пред ней я плакал как дитя
 И как дитя **лобзал** ей руки:
О, я не вынесу разлуки! --
И не надо! -- отвечала она шутя
Что поделаешь? -- отвечала она шутя
Всякое бывает! -- шутила она отвечая <...>

Средством создания юмористического эффекта на лексическом уровне в отношении «черной» тематики у Пригова выступает игровое использование высоких стилизованных штампов. По сути, речь в подобных случаях идет о несоответствии стиля: оценочные характеристики таких штампов и область их функционирования вступают в противоречие с общим концептуальным содержанием текста. Так, следующей пример составляет стилизованную под народную песню балладу о таинственном красноармейце, но завершает ее претендующий на философичность штамп о непознаваемости жизни. Ср.:

Вот гармонику беру
 И играю что выходит
 И в ответ из-под земли
 Мальчик маленький выходит
 Я играю и пою
 А он тихонько подрастает
 В конармейца вырастает
 А я играю и пою
 Но потихоньку затихаю
 А он пошел в обратный рост
 Вот лишь маленький нарост
 Пыли -- **вот она какая**
Тайна жизни

Также важное место в специальных лексических средствах выражения черного юмора в стихах Пригова занимают семантические оппозиции и именуемые их антонимы. Важнейшие из них в данных условиях – «живой / мертвый», «жизнь / смерть», «жить / умирать». При этом имеет место следующее обстоятельство: оппозиции такого рода могут представляться прямо (ср.: *Он жизнь предпочитает смерти; ...он отлично отличает Где жизнь где смерть...*), но могут и иметь имплицитный характер. В случаях такого рода особую актуальность обретают, с одной стороны, отношения синонимии, благодаря которым оппозиция «жизнь / смерть» выводится на уровень непосредственного языкового оформления, а с другой – ментальные операции, обеспечивающие перевод одних концептуальных содержаний в другие. Так, в следующем примере выражение *Жизнь свою он потерял* в условиях данного контекста сводимо к простой метаописательной формуле «Каузировать ситуацию “X мертв”». Таким же образом описывается и значение конструкции *(X) в бою пал*. Одновременно выражение *Возвратите жизнь мою* сводится к формуле «Каузировать ситуацию “X жив”». Состояние смерти в этом стихотворении противопоставляется состоянию жизни, в связи с этим и слова *потерять / возвратит* определяются как контекстные антонимы. Ср.:

Возле нашего селенья
 Бродит маленький солдат
 И пугает населенье
 На людей бросая взгляд
 Говорят, что в революцию
 Был он ловок и удал
 И в борьбе с контрреволюцией
Жизнь свою он потерял
 И теперь уже посмертно
 Позабыв, за что в бою
 Пал, рыдает несусветно:
Возвратите жизнь мою! --
 А как мы ее возвратим

К числу заметных лексических особенностей языка Пригова, используемого при репрезентации черного юмора, относится и игра родственными словами (она близка собственно фонетическим игровым взаимодействиям). Цель такой игры составляет оживление поэтической формы, придание ей внешних черт забавности, а через форму и преобразование содержания поэтического текста – утверждение его связей с юмористическим началом. При этом родство слов, связанных игровыми отношениями, может быть демонстративным, что, собственно, для автора и важно. Ср.:

<...>
 Кто бы дал мне источник слез,
 Все плакал бы я грехов своих.

¹ Это записанный уже в наше время в Пермском крае духовный стих, исполненный большого душевного напряжения и драматизма. По одной из версий его текст таков:

Кому повем печаль мою?
 Кого призову ко рыданию?
 Токмо Тебе, Владыко мой,
 Известна Тебе печаль моя.

. Это плач человека по самому себе, связанный с пониманием собственной греховности. Пригов же в своем стихотворении резко снижает идею этого стиха, окрашивая его иронией и тонами мрачного юмора.

Вот завилась пыль воронкой
 Это смерть сюда **идет**
 Может и **пройдет** стороной
 В смысле, мимо **обойдет**

Но такое родство может быть и менее очевидным, скрывающимся за изменениями семантики слов, обусловленными их историей. В случаях подобного рода значимым оказывается само родство слов, а их современная семантика составляет основу их игрового взаимодействия. Ср.:

Что ворона от нас здесь **отличает?** -
 А то, что он **отлично отличает**
 Где жизнь, где смерть и просто отвечает:
 Вот смерть! <...>

Обрыв обрывался и вниз уходил
 Где с ложечки я таракана кормил <...>

Наиболее «простая» разновидность такой игры – л е к с и ч е с к и е п о в т о р ы в ткани поэтического текста. Функция этих повторов такая же, что и в предыдущем случае. Благодаря им создается впечатление некой примитивности текста, которая вкупе с его видимым глубокомыслием создает комический или юмористический эффект. Ср:

Мы не от страшных ран **помрем**
 Конечно ежели **помрем**
 Но так как все же мы **помрем**
 Выходит, мы **помрем** от ран
 Нестрашных

В данном примере наблюдается также игра повторяющимися словами, «отягощенными» логическими и грамматическими операторами – отрицательной частицей *не* (она превращается в приставку *не-*) и предлогом *от* (*не от страшный ран* в первой строке и *от ран нестрашных* – в конце текста). Игровое изменение порядка слов в этих конструкциях создает игру в преобразование их семантики: первая конструкция выражает значение «от всех иных по отношению к страшным (ранам)», вторая – практически то же самое значение «от ран, не являющимся страшными».

Исследователями уже было отмечено, что яркую особенность поэтического языка Пригова составляет л е к с и ч е с к а я и з б ы т о ч н о с т ь – сопряжение в одной части контекста слов, близких формально и семантически [1, с. 174]. Этот прием используется Приговым также в текстах, представляющих черный юмор. Однако, как и в других случаях, подобная избыточность не ориентирована на слова, называющие «черные» явления жизни; таким путем создаются лишь общие игровые свойства текста. Ср.:

Ужас ведь цивилизации
 Эта теплая вода
 Отключают вот когда –
Некуда куда деваться

И в этот миг подбегают

К ней **три** хулигана **втроем**
 И ей угрожать начинают
 Раздеть ее мыслят **втроем**

Подобные повторы слов у Пригова могут быть и непосредственно связаны с играми в сфере л о - г и к и . Случаи такого рода характеризуются тем, что в них в центре внимания оказываются состояния истинности или ложности признаков, связанных с «черной» тематикой, и имитации выводимости этих признаков в тексте. Так, в следующем примере многократно повторяются слова *врач, убийца-врач, врач-убийца* и *руководство*, а также логические противопоставления *убивал – не убивал, убийца – не убийца, убивал – лечил*. Но это лишь внешние моменты текста. Важную роль в этих условиях играет связанная с повторами динамика субъекто-объектных или признаковых отношений: *руководство* определяется то как объект убийства, то как его субъект; врач рассматривается в связи с логическим признаком «убивал», затем с признаком «не убивал» и вновь с признаком «убивал». Вся эта игра в логику и порождает юмористическое начало в тексте стихотворения. Ср.:

Жил да был убийца-врач
 Убивал он руководство
 А потом вот оказалось
 Что он вовсе не убийца
 А убийцы -- руководство
 Значит врач не убивал
 А их правильно лечил
 Но леча то руководство
 Он всех прочих этим самым
 Убивал чрез руководство
 Выжившее, и выходит
 Что тот самый врач-убийца
 Он и есть

Наконец, заметную роль в языке черного юмора Пригова занимают игры, связанные с м н о г о з н а ч н о с т ь ю слов или отношениями омонимии и смежных с ней явлений. И вновь необходимо отметить, что вступающие в игровые отношения значения слов или слова в целом не ориентированы непосредственно на «черную» тематику – они задают общие свойства текста, определяющие его шуточный или юмористический характер. Так, в первом из приведенных ниже примеров подобный игровой характер имеет взаимодействие двух разных значений слова *срок* в сфере сильной семантики: с одной стороны, это «время пребывания в выборной должности», с другой – «время пребывания в заключении». Во втором примере подобным образом взаимодействуют омонимы *добро*¹ ‘хорошее, доброе дело; поступок, приносящий пользу’ и *добро*² (в значении *утвердительно-частичицы*, *устар. и разг.*) ‘ладно, хорошо; пусть будет так’. При этом второе слово *добро* сохраняет возможность множественной интерпретации его семантики. Ср.:

Вот американский президент

Жаждет он душой второго **срока**
 А простой советский диссидент
 Он и первого не жаждет **срока**
 <...>

<...> Постой, наберуся положенных сил
Добром отплачу! -- А на что мне **добро?**
 Подкормишься, значит, чуток -- и **добро**
 И прикончу

Важное место в языковом оформлении черного юмора у Пригова занимают и различные эффекты в сфере семантики. Так, иронизируя в адрес смерти и близких к ней явлений, Пригов обычно называет их прямо. Однако важную роль в этих условиях играет и метонимический способ выражения содержаний. По сути, все события, входящие в тематическое поле смерти, связаны с ней ассоциативно, метонимически. Складывается двоякая ситуация: метонимический принцип лежит в основе организации общего семантического пространства разрабатываемой Приговым «черной» тематики, но в отдельных случаях позволяет говорить о смерти не вполне определенно, лишь намекая на нее. Так, в отмеченном выше стихотворении «Дай Джим на счастье лапу мне» последняя строка *Как много замечательного народу!* метонимически (с опорой на общий контекст стихотворения) выражает мысль о возможности многих казней.

В следующем примере смерть персонажа представляется как перспектива несчастного случая, который еще должен произойти. При этом юмористическое начало рождается во взаимодействии непосредственной событийной реальности и дополнительных прагматических смысловых оборотов (это уподобление пионера цыганке-гадалке и аллюзия на эпизод из «Мастера и Маргариты» М. Булгакова). Ср.:

Мальчик, мальчик, грамотей,
 Пионер-отличник!
 Расскажи-ка мне скорей,
 Что со мною станет?
 Он ответил: Ты пойдешь,
 Дяденька мой милый,
 Подскользнешься и попадешь
 Вон под тот автобус! --
 Спасибо, мальчик

В текстах, представляющих черный юмор, Пригов достаточно активно использует также метафоры и сравнения. Однако эти фигуры представляют не смерть как таковую, а отдельные ее характеристики. Исключение составляют лишь персонализации смерти, в рамках которых она представляется как личность, обладающая собственной бытийностью и собственными целями. Так, в первом из приведенных ниже примеров метафорическая предположно-падежная конструкция *в конверте* представляет мысль о сокрытости, неявленности смерти. Во втором примере форма Т.п. слова Милицанершею имеет значение сравнения, а

дальнейшая конструкция Полна любви и исполненья долга показывает, по каким именно признакам это сравнение осуществляется. Ср.:

Он жизнь предпочитает смерти
 И потому всегда на страже
 Когда он видит смерть и даже
Когда она еще в конверте

Я просто жил и умер просто
 Лишь умер -- посреди погоста
 Мучительно и нестерпимо долго
 Глядя в лицо мое умершее
 Стояла смерть **Милицанершею**
 Полна любви и исполненья долга

К числу семантических эффектов, используемых Приговым в «черных» текстах при создании юмористических эффектов, относятся игровые семантические парадоксы, в ряду которых главное место занимает оксюморон. Таковыми случаи подобного рода выглядят при их рассмотрении с формальных позиций. Ср.:

На Западе террористы убивают людей
 Либо из-за денег, либо из-за возвышенных идей
 А у нас если и склонятся к такому -
 Так по простой человеческой обиде или по злопамятству какому
 Без всяких там денег, не прикидываясь борцом
 И это будет **терроризм с человеческим лицом**

Однако при рассмотрении с более глубинных позиций такие конструкции у Пригова все-таки обнаруживают определенный смысл. И дело не в том, что они в своей парадоксальности соотносятся с неким создаваемым концептом [см. 1, с. 175-176]. В текстах, содержащих оксюмороны, происходит игра основного уровня понимания текста и его нового толковательного уровня. В связи с этим расширяется пространство текстового содержания, изменяется его архитектура, по-новому выстраиваются заложенные в нем содержательные связи.

Так, в приведенном выше примере подобный характер семантической несовместимости имеют лексические компоненты в сочетании *терроризм с человеческим лицом*. В данном тексте определяются две разновидности терроризма: на основном уровне понимания это «обычный» терроризм, причину которого составляет утверждение неких «возвышенных идей» либо получение денежного выкупа. Однако Пригов предлагает более «низкие», бытовые и психологически более понятные человеку мотивы подобных устрашающих акций – это обиды или злопамятство. Для обозначения этих мотивов Пригов и использует характеризующий и принадлежащий высокому стилю фразеологизм *с человеческим лицом*. В целом выражение *терроризм с человеческим лицом* составляет метафорическую и связанную с языковой игрой номинацию бытового насилия, которое в художественном сознании автора и на новом уровне осмысления становится тождественным политическому террору.

Определенное место в ряду семантических игр, прослеживающихся в «черных» текстах Пригова, занимают игры с культурно-ассоциативными (п р а г м а т и ч е с к и м и) содержаниями. При этом в игровые отношения вовлекаются не только отдельные содержательные фрагменты текста, но также текст в его содержательном аспекте и субъект, воспринимающий его. Действительным оказывается правило: субъект должен знать культурные обстоятельства, описанные в тексте и быть способным дать оценку их взаимодействию.

Так, в следующем примере в игровое взаимодействие вступают слова ДОСААФ и ОСОАВИАХИМ. Понимание этой игры обусловлено прагматическими знаниями о семантике данных слов. Это аббревиатуры. ОСОАВИАХИМ – сокращенное название советской общественно-политической военизированной организации «Общество содействия обороне, авиационному и химическому строительству», которая существовала в Советском Союзе в 1927-1948 гг. Эта организация была разделена в 1948 г. на три организации подобного типа – *Добровольное общество содействия армии* (ДОСАРМ), *Добровольное общество содействия авиации* (ДОСАВ), *Добровольное общество содействия флоту* (ДОСФЛОТ). А в 1951 г. эти три организации были вновь объединены в единое всесоюзное *Добровольное общество содействия авиации, армии и флоту*. Однако все эти процессы были Приговым опущены. И внешне трагическая история оказывается всего лишь метафорой преемственности двух общественных организаций – этим определяется заложенное в приведенном поэтическом тексте юмористическое начало.

Среди древних лесов
И бескрайних российских равнин
Сошлись ДОСААФ
И другой -- ОСОАВИАХИМ
Сошлись в небесах
Пуская губительный дым
Один -- ДОСААФ
И другой -- ОСОАВИАХИМ
Когда же набегом лихим
Погиб ОСОАВИАХИМ
Над ним ДОСААФ зарыдал --
В нем он брата родного, родимого
брата узнал

В другом примере в прагматическом отношении значима фигура ворона, занимающая важное место в традиционной культуре многих народов. Считалось, что *черный ворон* – птица недоброго предзнаменования, символ греха и разрушения (в противоположность белой голубке, символизировавшей чистоту и непорочность). В европейской культурной традиции *ворон* – символ всего мертвого, нечистоты, обмана, войны, гибели и разрушения. Вместе с тем, будучи «говорящей птицей», он связывался с представлениями о мудрости, особом знании и наделялся способностью пророчествовать [см. 2, с. 45-46]. Отмеченные положительные значения образа ворона в традиционной культуре и

вступают в данном случае в игровое взаимодействие с культурным багажом воспринимающего субъекта.

Что **ворона** от нас здесь отличает? -

А то, что он отлично отличает

Где жизнь, где смерть и просто отвечает:

Вот смерть! - на то здесь и поставлен

Пойду-ка в вороны, а то не стало

Мне мочи

От путаницы этой окружающей

Выявленные особенности языка Пригова в плане реализации «черной» тематики и проявлений юмора по этому поводу позволяет сделать несколько дополнительных выводов более общего порядка.

Прежде всего, Пригов предельно конкретен в обращении к теме смерти. В этой теме он все называет «своими именами». В крайнем случае смерть у него – некая мифическая личность, имеющая все черты живого человека. Но частные представление о том, какая смерть, что ее вызывает и что она несет с собой, Пригов неизменно формулирует особыми языковыми средствами.

Язык у Пригова в его черном юморе – это средство игры со смертью. При этом к ней самой Пригов относится почтительно. Однако с обстоятельствами и условиями смерти, которые также составляют для его интерес, он играет (но не заигрывает), и именно они составляют объект приговского черного юмора.

В реализации черного юмора в поэтических текстах Пригова задействованы практически все уровни языковой системы. Однако во всех случаях принципиальную значимость имеют игры в сфере семантики. Именно в этих играх рождаются эффекты – порой чрезвычайно тонкие, – определяющие особенности юмористического отношения Пригова к смерти.

Как сказал Марк Липовецкий, «Пригов остается открытым вопросом. Мы совершаем какие-то вылазки, но цельное представление о нем еще предстоит создать. Спустя десять лет после его смерти видно, как много было сделано за эти годы... С другой стороны, это очень короткий срок: Пригова за десять лет не освоить. Еще очень многое нужно изучать» [3]. И в этом плане язык и особенности приговского мировидения составляют объект главного интереса.

Литература

1. *Зубова Л.В.* Языки современной поэзии. М.: Новое литературное обозрение, 2010.
2. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 1995.
3. *Липовецкий М.* «Я не поэт, я деятель культуры». Десять лет без Дмитрия Александровича Пригова (10 августа 2017 г.) – URL <https://gorky.media/context/ya-ne-poet-ya-deyatel-kultury-desyat-let-bez-dmitriya-aleksandrovicha-prigova/> (дата обращения: 27.08.2017).

Ираида Кротенко*доктор филологических наук, профессор Департамента Славянской филологии Гос. университета
Акакия Церетели .Кутаиси, Грузия***Iraida Krotenko***Doctor of Philology, Professor of the Department of Slavic Philology, Akaki Tsereteli State University
(Kutaisi, Georgia)*

КОГНИТИВНОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ COGNITIVE LITERARY CRITICISM, TASKS AND PERSPECTIVES

Основным аспектом научного интереса в данной работе является уяснение круга проблем, связанных с созданием когнитивного литературоведения, определяются методологические и терминологические задачи этой метанауки, ввод ее базовых понятий в контекст литературоведческих работ.

Ключевые слова: текст, контекст, когниция.

Modern integration in the humanities is characterized by change in general scientific methodological attitudes, which made literary criticism to face needs to meet new challenges. Up to this date, there is a discrepancy in the principles of the approach to the analysis of works of fiction, which is determined by the difference in approaches in defining the concepts "text" and "work", "form" and "content." Text theories are now becoming more demanded, while academic literary criticism remains committed to traditional forms of analyzing a literary work. The whole methodological approach to the literary work has begun to be systematized relatively recently. The main aspect of the scientific interest in this work is the understanding of the range of problems associated with the formation of a new direction: cognitive literary criticism, the definition of methodological and terminological tasks of this meta-science, which from the end of the 20th century to the beginning of the 21st century is actively introduced into the context of literary works.

Key Words: socio-cultural paradigm, text, content.

Современная интеграция в сфере гуманитарных наук характеризуется сменой общенаучных методологических установок, которая поставила литературоведение перед необходимостью решения новых задач. До настоящего времени существует расхождение в принципах подхода к анализу произведений художественной литературы, которая характеризуется разностью подходов в определении понятия «текст» и «произведение». Теории текста в настоящее время становятся более востребованными, в то время как академическое литературоведение сохраняет приверженность к традиционным формам анализа произведения литературы. Целостный методологический подход к художественному произведению стал систематизироваться относительно недавно. Основным аспектом научного интереса в данной работе является уяснение круга проблем, связанных с формированием нового направления: когнитивного литературоведения, определение методологических и терминологических задач этой метанауки, которая с конца XX - начала XXI века активно вводится в контекст литературоведческих работ. Когнитивное литературоведение является метанаукой, которая призвана привнести в науку о литературе критерии, принципы и понятия из негуманитарной сферы. Согласимся, что нельзя заменить теоретическую поэтику когнитивной поэтикой, как это стараются доказать западноевропейские и американские школы когнитивистики. Даже многие авторитетные издания вынуждены признать, что за пределами когнитивистики в литературе остается масса неподдающихся ей сторон произведения.

Конец 80-х годов XX века знаменуется кризисом франко-американской школы теории литературы, вырабатываются новые стратегии понимания

связного текста, «лингвистический поворот» уступает место «когнитивному повороту», определяя новые научные стратегии понимания связного текста. Камнем преткновения в этом филологическом сдвиге в литературоведении остается до сих пор не разрешенное противоречие между отсутствием четкой дифференциации между текстом и произведением.

В научный оборот литературоведческих работ вводится термин «когнитивная поэтика», который постепенно вытеснил понятие «теоретическая поэтика». До недавнего времени этот термин обозначал «познавательную поэтику», однако название прижилось и уже вошло в привычный литературоведческий обиход, но остается малопонятным большинству литературоведов. Это новое зарубежное литературное направление, которое вряд ли пока можно назвать школой, получило обстоятельную характеристику в энциклопедической статье Е.В.Лозинской «Западное литературоведение XX века» в 2004 году. Формирование когнитивного литературоведения объясняется Е.В.Лозинской возможностью применения когнитивизма в литературоведческом анализе, так как «... многие наши способы мышления ярче всего выразились именно в литературном творчестве, специфика литературных произведений никуда не исчезает» [2, 28]. Когнитивное литературоведение определяет литературе функциональную роль, именно литература, по мнению сторонников адаптивной роли литературы (П.Хернади), формирует ментальную активность сознания, чем объясняется тот факт, почему человечество создало такой вид деятельности, как литература.

Теория литературы обращается к когниции смежных наук: философии, лингвистики, нарратологии, антропологии, психологии, учитывает его

общенаучный характер. Разнообразие методологических установок в литературоведческих работах с 80-90х годов XX века сказалось на отношении к методу в целом. Конечно, теория литературы открыта новым веяниям и направлениям, однако она имеет свой терминологический аппарат, который подвержен парадигматическим изменениям, но сохраняет традиционные и устоявшиеся определения. Междисциплинарный подход открывает возможность совместных исследований для литературоведа, прежде всего с когнитивной лингвистикой, который обогатит обе области. Однако вопрос об концептуальной интеграции (Ж.Фоконье, М.Тернер) остается открытым, тем более, что он затрагивает самостоятельный статус теории литературы.

Дискуссия по поводу существования этой метанауки в теории литературы приобрела особую остроту с появления в 1994 году статьи Герберта Саймона «Литературоведение когнитивный подход». Саймон фактически подчиняет литературоведение когнитивистике, такая тенденция не нова, многочисленные школы теории текста и рецептивной поэтики постструктурализма рассматривали теорию литературы как прикладную науку, художественный текст служил иллюстрацией для теоретических обобщений. Модель понимания текста художественного произведения Саймона отрицает цели художественные традиции.

Западноевропейские школы теоретической поэтики отличались многообразием подходов к когниции, повлияли на отношение к литературоведческому когнитиведению и в России. Когнитивная лингвистика в этом отношении более последовательная, именно в ней проявилась четкая тенденция к интегрированному анализу текста художественного произведения. Наиболее прочные связи когнитивное литературоведение имеет с когнитивной лингвистикой. Эти связи имеют давнюю традицию, только в настоящее время приобрели новое качество.

Русская филологическая наука в начале XX-ого века называлась словесностью. Литературоведы (Ю.Тынянов, М.Бахтин, Д.Лихачев, Ю.Лотман) литературоведческий анализ подкрепляли лингвистическим, так как одинаково владели методами обеих наук. Постепенно положение изменилось, лингвистические школы стали опережать литературоведческие, когнитивная лингвистика сегодня иллюстрирует свои теоретические выводы примерами из литературных текстов, имеет уже сложившийся терминологический аппарат, в то время как литературоведы не имеют единого подхода к когниции, о чем свидетельствуют литературоведческие работы с интегрированным подходом. В них литературоведческие проблемы затрагивают методы междисциплинарные: психолингвистика, когнитивная психология, когнитивная семиотика, теория речевой деятельности, теория речевой памяти, ассоциативная лингвистика, лингвокультурология. Однако большинство литературоведов не спешат применять методы этой науки с тем широким размахом, который присущ зарубежному литературоведению. В отношении теории литературы

когнитивисты не говорят ничего нового, зачатки же этого общенаучного метода были характерны и русским филологам начала XX-ого века.

Социалистический общенаучный метод на долгое время прервал дальнейшее развитие русской филологической науки. В этой связи уместно высказывание Владислава Третьякова о том, что западноевропейские и американские школы теорий текста с успехом применили и развили методы русских «... формалистов с их концепциями остранения и литературности, М.Л.Гаспарова с его идеей семантического ореола метра и статистическим стиховедением, Б.И.Ярхо как представителя точного литературоведения. Между тем, идея литературы/искусства как мышления/познания образовала у нас, как известно весьма сильную традицию (от Потебни до Московско-тартуской семиотики)» [3,8].

Нередко говорят о когнитивной разновидности науки о литературе, иногда когнитивизм определяют как теорию после теории. Разумеется, в современную парадигму когнитивной науки необходимо инкорпорировать исследования по эстетике, тесно связанной с художественной литературой. Но когнитивный подход рассмотрения художественного произведения едва ли можно описать как единую теорию литературной школы. Литература как познание рассматривается в авторитетных учебниках по теории (Хализев, Давыдова, Пронин), но кроме познавательной функции, текст художественного произведения обладает многими другими сторонами, которые не могут ограничиваться только теорией когниции. Особую сложность представляет собой проблема интерпретации текста, которая не подчиняется рационалистическому правилу кодирования текста. Все попытки подчинить теоретическую поэтику четкой системе точных наук терпят поражение. Подобное отношение к методу говорит о том, что в теории литературы нет единого методологического подхода к этому универсальному общенаучному методу, и он может рассматриваться как метанаучный, применяемый в контексте литературоведческого анализа. Один из основателей метода когнитивной лингвистики Рональд Ланггер считал возможным применение этого метода при анализе литературного текста, но предупреждал о необходимости существования границ. Вопрос касается проблемы разграничения текста и произведения. Лингвисты исследуют текст, литературоведы – произведение. Литературное произведение представляет собой художественно-образную модель. Произведение часто называют моделью мира. Литературное произведение потенциально бесконечно. Оно представляет сложное единство разнородных элементов, образов. Это сложная и мноуровневая система.

Литературное произведение и текст произведения не равны друг другу. Текст является системой фиксированных языковых знаков, материальным носителем литературного произведения. Текст принято называть законченным художественным производством. В литературной теории сегодня встречается

утверждение, что текст не может передать всю полноту целостности литературного произведения, литературное произведение богаче и шире текста. Еще Николай Гей писал об этом противоречии в вопросе интерпретации: «Каждое слово накрепко связывается невидимыми узами с остальными. Начинаясь с «валентности» слов, эстетическое поле возрастает от включенности слов во все более сложную организацию. И подобная художественность или синтетичность формы и позволяет говорить не столько об организации, сколько об организме» [1, 11].

Когниция не совместима также с эстетической стороной произведения, художественностью. Этот универсальный общенаучный метод не может полностью охватить все стороны художественного произведения, не может заменить теоретическую поэтику как таковую. Когнитивизм расширяет границы целостной системы восприятия мира, когнитивно-эстетическое и экспериментаторское постижение внутренних закономерностей искусства слова и способностей человека в восприятии и использовании поэтического языка соотносится с проблемой понимания человеческого дискурса. Таковы неохватные горизонты когнитивизма как общенаучного метода, ставящие далеко идущие цели доказать человеку, почему он собственно человек. Художественная речь также универсальна и вмещает неисчислимое количество дискурсов, может именно поэтому мир литературного произведения Аристотель ассоциировал с космосом.

Литературоведы стоят перед необходимостью решения вопроса о возможности существования эстетической когниции, ее границ, системности и внутренних колебаний внутри системы. Современное состояние теоретической поэтики в значительной мере характеризуется структурой общепринятых терминов. Следует отметить, что литературоведение сегодня активно заимствует термины и понятия лингвистики, философии и даже естественных наук. Сложность определения понятия картины мира в теории литературы предполагает внутреннюю градацию на следующие концепты: художественный, эстетический, национальный, которые учитывают вербальные и невербальные составляющие, а также и рецептивные стороны явления. Конкретизация и строгая определенность когниции в литературе относительно, что объясняется спецификой этой гуманитарной науки. Литературоведение имеет дело не с анализом некоторой традиционно существующей научной парадигмы, а с оригинальным художественным текстом, что исключает возможность абсолютной унификации термина. Однако многие понятия и термины когнитивной лингвистики расширяют сферу литературоведческого анализа. К ним относятся: «когнитивная база», которая намного шире

понятий «когнитивное пространство», определяет и понятие концептосферы в ее литературном и культурологическом значении. Эти понятия наиболее часто употребляются при литературоведческом анализе художественного текста наряду с философскими понятиями «картина мира», «образ мира». Теоретическая поэтика вносит в это определение художественное познание, стоит перед необходимостью учитывать историю формирования термина, степень его нормативности, уточнение семантики существующего понятия в философии, лингвистике, литературоведении. Необходимо ответить на вопрос о интерпретационных изменениях в понимании/ познании текста во времени, определить возможности изменения и трансформации, то есть ответить на вопрос об эволюции эстетической когниции. Следует ответить на вопрос о литературном контексте, о движении текста в истории и культуре, о соотношении взаимодействия между автором и читателем. Современные теории текста, лингвистика текста преимущественно отдает проблемам рецепции текста. Рецептивные аспекты также требуют соответствующего системного подхода. Особую сложность представляет проблема понимания когниции в разных национальных культурах. Правомерным, на наш взгляд, является заключение, согласно которому можно говорить не о литературной когниции как таковой, а о парадигме когниции в сфере литературоведения. Такой подход снимет абсурдность понимания когнитивизма как теории после теории, Разумеется, современную парадигму когнитивной науки необходимо инкорпорировать исследования по эстетике, тесно связанной художественной литературой. Но когнитивный подход рассмотрения художественного произведения едва ли можно считать единой теорией литературной школы.

Работы таких ученых, как Я. Мукаржовский, А.К. Жолковский, А.М. Шахнарович, В.И. Голод, Р.М. Фрумкина, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, О.А. Алимуратов, С.Г. Воркачев, Е.В. Лозинская, В. Третьяков, Ц. Тодоров, Ч. Филлмор, А. Ченки, Т.А. Ван Дейк, Дж. Лакофф, У. Эко, Р. Джекендофф и др., основанные на применении методов когнитивизма, утверждают возможность интегрированного подхода лингвистики и литературоведения.

Литература

1. Гей Н.К. Искусство слова. М., 1967. Стр. 147
2. Лозинская Е.В. Литература как мышление. Когнитивное литературоведение На рубеже XX-XXI веков. М., 2007, Стр. 160
3. Третьяков В. Когнитивная наука о литературе. М., 2009, Стр. 98

Irina Kulikova

PHD, Associate Professor

*Diana Salmina*PHD, Associate Professor, Department of Russian,
Herzen State Pedagogical University of Russia*Куликова И.С.*

кандидат филологических наук, доцент

*Салмина Д.В.*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Российского государственного педагогического университета
им. А.И.Герцена

**THE TERMS MORPHOLOGY AND SYNTAX IN THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN
LANGUAGE**
**ТЕРМИНЫ МОРФОЛОГИЯ И СИНТАКСИС В НАЦИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ РУССКОГО
ЯЗЫКА**

Abstract: This article examines two well-known school term in the non-linguistic aspect of their operation. During the analysis, it was found that the members of the two-term paradigm names of sections and aspects of grammar terms of *morphology* and *syntax* have a fundamentally different functionality in polydiscursive space of the National Corps of the Russian language. This, according to the authors, due to differences in the place occupied by the relevant parties grammar in everyday language consciousness: the degree of significance of the place depends on the relevance of appropriate language skills for communication and cognitive needs of a native speaker, as well as the freedom of subjective choice in the speech process.

Аннотация: В предлагаемой статье рассматриваются два широко известных школьных термина в аспекте их лингвистического функционирования. В ходе анализа было установлено, что входящие в дву-членную парадигму наименований разделов и аспектов грамматики термины *морфология* и *синтаксис* обладают принципиально различными функциональными возможностями в полидискурсивном пространстве НКРЯ. Это, по мнению авторов, обусловлено различиями в том месте, которое занимают соответствующие стороны грамматики в обиходном языковом сознании: степень значительности этого места зависит от актуальности соответствующего языкового навыка для коммуникативных и когнитивных потребностей носителя языка, а также от свободы субъективного выбора в процессе речи.

Ключевые слова: двучленная парадигма, метаязыковая рефлексия, термины *морфология* и *синтаксис*, функциональная и семантическая детерминализация, смысловая трансформация.

Знакомо ли вам слово «морфология? Думаем, что да. На уроках родного языка вас уже наверняка познакомили с наукой о частях речи – морфологией... Познакомьтесь с другой морфологией...

Владимир Чуб.

Мысль рождается из синтаксиса молнии.

С.-Ж. Перс

Оба вынесенные в заголовок термина относятся к числу «школьных» и в этом качестве, как разделы грамматики, лишены (хотя и непоследовательно) ограничительной пометы *лингв.* в словарях. Поэтому их появление в НКРЯ [6] как объектов метаязыковой рефлексии вполне ожидаемо. Не является неожиданностью и их совместная встречаемость в пределах одного текстового фрагмента: отдельно или внутри перечислительного ряда связка *морфология (и) синтаксис*, но чаще *синтаксис (и) морфология*, встретилась не менее 20 раз, существенно чаще, чем связка *морфология и лексика (словарь)*, *морфология и фонетика*. Например: *Мама, прошу тебя, чтобы ты мне прислала грамматику русского языка: морфологию и синтаксис (Бархударова)....* [Александр Гнедин. Письма (1939–1941)]; *В языковой системе данной группы объективно заложены в определённых местах её и*

те или другие возможности ассимиляции (в фонетике, морфологии, синтаксисе, словаре).

[Л. В. Щерба. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании (1931)]. Причина очевидна: это две составляющие грамматики любого языка, что находит отражение и толковых словарях: **Морфология** [от греч. *morphē* – форма и *logos* – учение] **2.** *Лингв.* Раздел грамматики, изучающий <...>; **Синтаксис** [греч. *syntaxis* – построение, порядок] **1.** Раздел грамматики, изучающий <...> [2].

Однако возможно не только объединение терминов в сочинительной конструкции, но и их противопоставление не как разделов науки, а как различных аспектов грамматики, т.е. языкового строя: *Но это уже синтаксис, а не морфология.* [Андрей Геласимов. Фокс Малдер похож на свинью (2001)]; *Морфология не может выполнять задачу синтаксиса – это абсолютно чуждая ей функция.* [Дмитрий Горбатов. Шёнберг в «вертикальном срезе» (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003. 10. 26].

В то же время нельзя пройти мимо достаточно многочисленных фрагментов, которые включают термины *грамматика* и *синтаксис* как логически равноправные однородные члены, что противоречит научной точке зрения: *...знаю грамматику,*

синтаксис, учился правописанию, умею расставлять знаки препинания – вот и пишу. [М. Е. Салтыков-Щедрин. Сборник (1875–1879)]; *Писание – с прописей (как чистописание), с печатного и под диктовку – должно, по мне, войти как часть русского языка вместе с грамматикой, синтаксисом, сочинениями и т. п.* [Д. И. Менделеев. Заветные мысли (1903–1905)]; *Нюансы этикета для него куда важнее тонкостей синтаксиса или грамматики.* [Всеволод Овчинников. Ветка сакуры (1971)]; *Но каковы синтаксис и грамматика этих сообщений?* [обобщённый. Заметки («Вокруг земного шара») // «Техника – молодёжи», 1987] и т.п. Судя по источникам примеров, такой казус оказывается характерным для обиходного языкового сознания, в котором грамматика – вопреки даже «школьному» знанию – сводится к морфологии и ощущается, видимо, как нечто предельно формализованное, накладывающее на говорящего такие ограничения, перед которыми его личная воля «ничтожна» [5, с. 81], тогда как синтаксису в овладении языком отводится совсем иное место. Отметим это факт, чтобы вернуться к нему позже, в связи с термином **синтаксис**.

Как бы то ни было, в лингвистике **морфология** и **синтаксис** – классическая парная микропарадигма терминов, что позволяет ожидать, казалось бы, их сходного функционирования в полидискурсном пространстве НКРЯ. Но здесь лингвиста ожидает сюрприз.

Начнём с того, что в СУ, МАС и БТС лексемы **морфология** и **синтаксис** многозначны, но качественно их полисемантические структуры принципиально различаются. Оба значения слова **синтаксис** (независимо от наличия или отсутствия ограничительной пометы) остаются в лингвистическом терминологическом поле, связанные типовыми для терминологии метонимическими отношениями «объект действительности → изучающая его наука»: 1. Раздел грамматики, изучающий законы соединения слов и строения предложений. 2. *Лингв.* Строение предложения и способы сочетания слов в предложении, свойственные какому-л. языку [2]. Значения слова **морфология** принадлежат совсем разным терминологическим полям: 1. *чего и с опр.* Наука о форме и строении чего-л. (организмов, геологических структур); само строение организмов, геологических структур. 2. *Лингв.* Раздел грамматики, изучающий формы слов. // Система категорий и форм, по которым изменяется слово [2].

Словарь Ефремовой идёт ещё дальше, выделяя два омонима, каждый из которых имеет однотипную метонимическую двузначность: **морфология** 1. 1) Научная дисциплина, изучающая форму и строение организмов. 2) Строение организмов, отдельных органов, минералов, почв; **морфология** 2. 1) Раздел грамматики какого-л. языка, изучающий части речи, их категории и формы слов. 2) Принадлежащая какому-л. языку система частей речи, их категорий и форм слов [7]. Такой омонимический способ подачи слова **морфология** представляется наиболее оптимальным, так как термины принадле-

жат разным областям знания – естественным и гуманитарным наукам. Естественнаучный термин является исторически первичным и функционально преобладающим, дающим почти 80% выборки в НКРЯ: из 564 вхождений леммы **морфология** лингвистическому термину соответствуют только 124, т.е. 22%. Поскольку в этом случае имеет место межнаучная омонимия, проблема функционирования слова **морфология** не может рассматриваться в аспекте проблемы «выход за рамки» научного дискурса.

К тому же подавляющее большинство документов, включающих лингвистический термин **морфология**, принадлежит языковедам (Л. В. Щербе, Н. С. Трубецкому, А. В. Исаченко, А. А. Реформатскому, Е. В. Рахилиной, В. А. Плунгяну и др.). Например: *Церковнославянскую грамматику безусловно ещё нельзя выпускать: не обдуманы ещё некоторые важные отделы морфологии.* □ *О структуральной морфологии постоянно думаю. Намечаются всякие мыслишки.* [Н. С. Трубецкой. Письма Р. О. Якобсону (1920–1938)]; *Я не была ученицей Реформатского в прямом смысле слова – не училась у него в аспирантуре, не занималась ни фонологией, ни морфологией.* [Р. М. Фрумкина. О нас – наискосок (1995)] и т.п. Некоторые из текстов содержат большое количество вхождений термина **морфология** как свободного, так и связанного. Например, в работе В. А. Плунгяна зафиксировано 31 употребление, среди них составные термины, именующие современные морфологические теории: «лексикалистская» генеративная **морфология**; «парадигматическая морфология»; «расщеплённая морфология»; клитическая **морфология**; словоизменительная **морфология**; таксономическая **морфология**; «независимая» (или «модульная») **морфология**; «естественная морфология» [В. А. Плунгян. Проблемы грамматического значения в современных морфологических теориях (обзор) (1999)]; 17 вхождений – в письмах Н. С. Трубецкого. В результате на тексты двух авторов приходится более трети выборки.

Чрезвычайно важное качество, отличающее термин **морфология**, – это постоянное сохранение его собственного, нетрансформированного значения, в том числе и в редких случаях выхода за пределы специального дискурса. Например: *В общем, в основе лежала русская фонетика и морфология, но отличался он от ортодоксального русского в корне.* [Андрей Макаревич. Все очень просто (1990)]; *Гораздо чаще, впрочем, люди, осваивающие немецкий активно в повседневной жизни, впадают в гнусный макаронизм. Особенно тошнотворно обрусение немецких слов, когда немецкие корни подчиняются русской морфологии.* *Всем в “русской” Германии известны слова “мельдоваться” (записаться, зарегистрироваться, от sich anmelden), “кюндиговать” (уволиться или отказаться, от kündigen) или “пАсовать” (ударение на первый слог, подходить, годиться, от passen).* [Любовь Гурова. В промежутке – жутко. // «Неприкосновенный запас», 2002.09.12. – Р→ (Фрагмент расширен за счёт

обращения к тексту)].

Не последнюю роль играет и то, что термин чрезвычайно часто употребляется в чисто номинативной функции в составе перечислительных конструкций наряду с названиями других разделов науки о языке: *В них предусмотрены задания по орфоэпии, лексике, словообразованию, морфологии, правописанию.* [Я. Иванова. Новые учебники русского языка для национальных школ. // «Жизнь национальностей», 2000.03.24]; *В трудах В. И. Абаева... определен его «кавказский субстрат», рассматриваемый как «конструктивный элемент» в фонетике, лексике, морфологии и даже синтаксисе осетинского языка.* [Нравственный эталон учёного и гражданина. // «Жизнь национальностей», 2001.03.16]; *Ведь такой мистификатор обязан был бы знать историческую фонетику, морфологию, синтаксис и лексикологию русского языка, историческую диалектологию, особенности орфографии русских рукописей разных веков...* [Е. Галинская. «Слово о полку Игореве»: точка в споре? // «Наука и жизнь», 2006] и мн. др.

Сравнение частоты появления в этих рядах разных терминов позволяет представить парадигматическое окружение термина по данным НКРЯ в виде условного «облака», где разный шрифт, кегль и разделяющее тире дают представление о близости терминов к центру **морфология: СИНТАКСИС – ФОНЕТИКА, ГРАММАТИКА, ЛЕКСИКА – словарь, словообразование, орфография** – лексикология, морфонология – фонология, этимология, правописание, пунктуация.

Это тем более интересно, что и естественнонаучный термин часто оказывается включённым в аналогичные по структуре, но совершенно иные по лексическому наполнению перечислительные ряды. Ограничимся одним примером: *Для участия в олимпиаде по биологии в школе № 143 была сформирована команда, в которую вошли учащиеся 7-, 8- и 10-х классов, т.к. для выполнения заданий потребуются знания по морфологии, анатомии, физиологии растений и человека, систематике растений, химии и экологии.* [Г. А. Сухотина, С. В. Коновалова. Дистанционная обучающая олимпиада по биологии (2003) // «Биология», 2003. 07. 01].

Этот пример заинтересовал нас как свидетельство вторжения межнаучной омонимии в школьную программу, что не проходит бесследно для обиходного языкового сознания. Биологический термин **морфология** учащиеся узнают тогда, когда морфология как раздел русского языка уже пройдена (и забыта до ЕГЭ!). Кажется, это объясняет постоянное смешение предмета морфологии и морфемики студентами-филологами: 90% первокурсников на вопрос «Чем занимается морфология?» отвечают «Составом слова», т.е. его морфемной структурой: по сути лингвистический термин интерпретируется в естественнонаучном ключе. Такой ошибке во многом способствует и то, что лингвистическое содержание термина **морфология** (наука о частях речи) далеко уходит от его мотивировки, т.е. вторично по отношению к исторически

первичному значению естественнонаучного термина, прямо вытекающему из внутренней формы: от греч. *morphē* – форма и *logos* – учение.

Лемма **синтаксис** имеет 621 вхождение, свободно функционируя и за пределами строго научных языковедческих текстов. Например: *Обращали кто-либо внимание на те совершенно удивительные вещи, которые продельваются с русским синтаксисом нашими газетами?* [Г. О. Винокур. О пуризм // Леф, 1923]; *В нём тоже два подуровня: во-первых, лексика, т.е. слова, рассматриваемые порознь (и прежде всего – слова в переносных значениях, «тропы»); во-вторых, синтаксис, т.е. слова, рассматриваемые в их сочетании и расположении.* [М. Л. Гаспаров. «Снова тучи надо мною...» Методика анализа (1997)]; *Но синтаксис необычный: идёт нагромождение именительных падежей.* [А. А. Зализняк. Берестяные «окна» в прошлое // «Наука и жизнь», 2008]; *Ну, разве синтаксис этой фразы, помимо точно выраженного смысла, в ней заключенного, ничего не говорит о добротном жизненном складе?* [Владимир Арро. Дом прибежища // «Звезда», 2002]; *Написано все насквозь превосходно, дивисься языку, синтаксису, ёмкости слов – и привкусу безвкусицы и безумия.* [Л. К. Чуковская. Александр Солженицын (1962–1995) и мн. др.

Однако если термин **морфология** преобладает в собственно лингвистических текстах как наименование раздела грамматики, то термин **синтаксис** представлен в разных дискурсах и в обоих значениях, т.е. как 1) Научная дисциплина, изучающая... и 2) Система языковых категорий, связанная с правилами сочетания слов и строения предложений [Словарь Ефремовой]. Так, в следующем примере оба значения используются лингвистом в пределах одной фразы: *Вот почему учебники, при изложении русского синтаксиса, до сих пор повторяют зады, так что для учащихся по учебнику – родной синтаксис terra incognita.* [А. А. Дмитриевский. Практические заметки о русском синтаксисе // «Филологические записки», 1877]. Причём в значении «раздел грамматики» термин встречается в НКРЯ редко (примеры почти исчерпывающие): *Этот вопрос решает нам вторая часть Грамматики: Синтаксис.* [К. С. Аксаков. О грамматике вообще (по поводу грамматики г. Белинского) (1838)]; *Я понимаю, что тебя как лингвиста интересуют люди, занимающиеся проблемами синтаксиса и других разделов грамматики; интересуют они и других.* [Юлий Даниэль. Письма из заключения (1966–1970)]; *Она узнала несколько истин и из синтаксиса, но не могла никогда приложить их к делу и осталась при грамматических ошибках на всю жизнь.* [И. А. Гончаров. Обыкновенная история (1847)]; *Я думаю, что вам приятно будет узнать, что я в русской грамматике учу синтаксис и что мне дают сочинять...* [М. Ю. Лермонтов. Письмо М. А. Шан-Гирей (1827)]. В ряде случаев происходит, на наш взгляд, контаминация обоих значений: *Пешковский учил обучая, поэзия учила – не уча. Пешковский учил синтаксису, стихи – неведомо*

чему. Думаю, повышенному чувству свободы и чести. [Л. К. Чуковская. Прочерк (1980–1994)].

На наш взгляд, свободное движение термина **синтаксис** за рамки лингвистического дискурса свидетельствует, о том, что для языкового обиходного сознания синтаксис, непосредственно выходящий в речь и текст, обладает существенно большей актуальностью именно как совокупность необходимых коммуникативных (речевых) навыков, а потому и попадает постоянно в зону метаязыковой рефлексии. Непосредственная связь синтаксиса с мышлением нашла в материалах НКРЯ достаточно последовательное отражение: *Без синтаксиса человеческий язык никогда не достиг бы своей нынешней огромной выразительной силы.* [Карл Левитин. Изречённая мысль. Встреча четвертая // «Знание – сила», 2009]; *Они продолжены словами французского поэта XX века С.-Ж. Перса: «Мысль рождается из синтаксиса молнии».* [Игорь Ларин. Заповеди Мераба // «Звезда», 2003]; *Цветаевское мышление уникально только для русской поэзии: для русского сознания оно – естественно и даже предопределено русским синтаксисом.* [И. А. Бродский. Об одном стихотворении (1981)]; *Григорий Бланк устыдился наготы этой мысли и, вместо того чтобы совсем зачеркнуть её, вступил в неравный бой с синтаксисом и грамматикой.* [М. Е. Салтыков-Щедрин. Движение законодательства в России. Д. с. с. Григория Бланка (1869)].

Эта мысль разрастается до философии синтаксиса: *Предполагается, следовательно, определённым образом организованное состояние субъекта, знающего и употребляющего язык, т.е. знающего, что синтаксис – это одновременно и «живой синтаксис», изнутри пронизанный чем-то неотделимым от существования.* [Мераб Мамардашвили. Картезианские размышления (1981–1993)]; *В разное время Александр Кушнер и Мария Розанова замечали, что география страны проживания оказывает непреодолимое влияние на синтаксис, нрав, да и на масштаб личности ее уроженцев.* [Дмитрий Быков. Камера переезжает // «Новый Мир», 2000]; *«Купцы торг производят разными сукнами и шёлковыми товарами российских и немецких фабрик, тоже съестными припасами... Прочие жители занимаются отчасти медною и серебряной работой, а по большей части торговлей и разведением садов, особливо вишнёвых, из коих ягоды и сок, из сих ягод выжатый, в сделанных нарочно для того станках, отвозят для продажи в Москву, отчего и получают довольный прибыль»* («Топографическое описание» за 1784 год). *Ну, разве синтаксис этой фразы, помимо точно выраженного смысла, в ней заклочённого, ничего не говорит о добротном жизненном складе?* [Владимир Арро. Дом прибежища // «Звезда», 2002. – P→].

Именно на «коммуникативном поле» и происходит уже рассмотренное выше отождествление языковым сознанием грамматики с морфологией и выведение синтаксиса на иной – более значимый – уровень ментальных ценностей. Это позволило Ю. О. Домбровскому осмыслить синтаксис как воплощение гуманитарного знания: *Учатся всякому*

природоделению, синтаксису, а ведь доведись что – хуже самого чёрного мужика. [Факультет ненужных вещей, часть 2 (1978)].

Конечно, и «... синтаксис не даётся даром, он имеет свою цену: необходимость соблюдать порядок слов (в английском) или пользоваться надежными окончаниями (в русском)» [Карл Левитин. Изречённая мысль. Встреча четвертая // «Знание – сила», 2009]. Однако «По Тургеневу, писатель должен быть хозяином грамматических законов и бить грамматику и синтаксис по носу» [Дмитрий Каралис. Автопортрет (1999)]. Осознание синтаксиса как языковой формы свободной человеческой мысли во всех её проявлениях делает естественным вывод о невозможности его жёсткого ограничения зафиксированными правилами и нормами: *Можно предположить, что со временем психология осветит нам природу синтаксиса и откроет возможность углубления и пересоздания его; но пока что мы можем лишь частично расширять слишком тесные рамки академического синтаксиса, что и делают, и делали, в исторической последовательности, не только все выдающиеся писатели – у нас начиная от Ломоносова и кончая Бальмонтом, – но и сама повседневная речь, все больше и больше стремящаяся к лаконизму и выразительности.* [В. Ф. Ходасевич. Игорь Северянин и футуризм (1914)]. За сто лет, прошедших с написания этих строк, и наука о языке, и сам язык убедительно подтвердили правоту Ходасевича.

По приведённым фрагментам из НКРЯ нетрудно заметить, что значительное количество употреблений термина **синтаксис** в дискурсах любого типа – это собственно лингвистическое значение, нетрансформированное или с некоторыми неприципиальными смысловыми сдвигами.

Некоторые из этих трансформаций, оставаясь в рамках лингвистического понимания термина, допускают перемещение акцента на объективно существующие связи синтаксиса с интонацией устной речи и с пунктуацией речи письменной: *Зачем я должен доказывать скудоумным, что синтаксис есть графическое обозначение интонации, коя есть акустическое обозначение семантических оттенков фразы, а нюансы-то смысла и возможно на письме передать лишь индивидуальной, каждый раз со своей собственной задачей, пунктуацией?* [Михаил Веллер. Ножик Сережи Довлатова (1997)]. М. Веллер – любитель поразить читателя оригинальностью мысли, но в этом случае он явно ошибается: всё же синтаксис не есть «графическое обозначение», не есть сама пунктуация, а законы языковой, логической и психологической организации фразы. Между тем подмена сути синтаксиса пунктуацией – устойчивая черта обиходного языкового сознания. Например: *Вдруг это тире с чего-то засело в памяти, одно из всего синтаксиса?* [Вера Белоусова. Жил на свете рыцарь бедный (2000)]; *Если бы не запятые, то она была бы по литературе первой, но с синтаксисом у неё было неважно.* [Галина Щербакова. Три любви Маши Передревой (2002)]; *Давыдова, находящаяся в вечных непримиримых контрах с синтаксисом Смирновского и знаками*

препинания, *пытает всех по очереди спрашивая, достаточно ли запятой или необходима точка.* [В. С. Новицкая. *Безмятежные годы (1912)*]; *Школьные сочинения были моей трагедией, и получал я всегда две отметки: двойку или тройку с минусом за содержание и пятёрку за грамотность – орфография и синтаксис были у меня почти безупречными.* [Борис Левин. *Блуждающие огни (1995)*] – в последнем примере отождествление синтаксиса с пунктуацией осуществляется включением термина **синтаксис** в однородный ряд с термином **орфография**. В этих контекстах функциональная детерминологизация дополняется содержательной.

Более значимое обогащение семантики термина **синтаксис** – актуализация признака ‘воплощение мысли’ – уже была рассмотрена. Развитием (или продолжением) этого направления метаязыковой рефлексии является распространение термина оценочными эпитетами, т.е. включение его в аксиологический контекст. Эпитет оформляет признаки-предикаты синтаксиса русского языка: *Во-вторых, Островский замечательно умеет использовать гибкость синтаксиса русской речи.* [М. М. Морозов. *А. Н. Островский – переводчик Шекспира (1946)*]; *О чем я единственно сожалею, так о том, что такой продвинутой идее Зла, каковая имеется у русских, воспрещён вход в любое другое сознание по причине конвульсивного русского синтаксиса.* [Владимир Соловьёв. *Три еврея, или Утешение в слезах. Роман с эпиграфами (1975-1998)*] – очевидно, что второй эпитет передаёт индивидуально-авторское видение русского синтаксиса.

Не менее возможна оценка и индивидуального синтаксиса, в том числе и собственного: *Простите за высокий синтаксис – это не от недостатка, а от избытка.* [Вадим Баевский и др. *Штрихи к портрету // «Знамя», 2012*]; *Запутанный «византийский» синтаксис можно было понимать как угодно.* [Александр Архангельский. *Александр I (2000)*]; *О, эти профессорские семьи... с прилизанным по синтаксису языком..!* [К. Г. Паустовский. *Повесть о жизни. Беспокойная юность (1954)*]; *Я восхищался тёмным смыслом его (?) красноречивого синтаксиса, украшенного изысканной звукописью.* [В. П. Катаев. *Алмазный мой венец (1975–1977)*]; *В борьбе Анненского с его могучим подлинником разорванный синтаксис – конечно, не единственное средство, чтобы намёком указать, что главное – не в словах, а за словами.* [М. Л. Гаспаров. *Еврипид Иннокентия Анненского (1999)*]; *Я хотела бы дожить до появления в литературе такого художественного критика, которому по силам окзалось бы исследовать суть этой небывалой мощи: ёмкости слова и упругости своевольного синтаксиса.* [Л. К. Чуковская. *Процесс исключения (Очерк литературных нравов) (1978)*] – о синтаксисе «Архипелага ГУЛАГ» Солженицына. Неслучайно достаточно частые парадигматические сопроводители термина **синтаксис** – термины **стилистика** и **стилистический**, что позволило Андрею Белому говорить об «эстетике синтаксиса» [Андрей Белый. *На рубеже двух столетий*

(1929)].

В этот же ряд вписываются и метафорические контексты, включающие термин **синтаксис** в собственно лингвистическом значении. Это может быть достаточно прозрачная метафора, как в следующих примерах: *Возникшая отсюда ломка синтаксиса давала новое направление сказуемому, образуя в целом сложную систему взаимно пересекающихся осей.* [Б. К. Лившиц. *Полутораглазый стрелец (1933)*]; *Как своим синтаксисом, так и неповторимой полифонией контекстов, которые этот синтаксис позволял.* [Андрей Геласимов. *Рахиль. // «Октябрь», 2003*]. Но возможны и более индивидуальное видение синтаксиса: Например: *Подобно тому как сказуемое – палочка синтаксиса.* [В. Г. Шершеневич. *2x2=5 (1920)*]; *Ветка синтаксиса, вернее – розга синтаксиса, все время грозит тебе.* [Ю. К. Олеша. *Книга прощания (1930–1959)*].

Особенный интерес представляют метафорические оценки синтаксиса конкретного автора: *Русский синтаксис, которым он [Фохт] владел, как музыкой, позволял ему еще и набегать на искусительный, вкуснейший новый матерьялец – новый будто для всех, для науки о литературе в целом! (Еще по поводу синтаксиса. Знакомо ли вам чувство, что вы не вполне достойны такой роскошной фразы, с которой к вам обращаются? Вот У. Р. [Фохт] мог «запузырить» такую и даже несколько таких...)* [Георгий Полонский. *Помнится то, что восхищало (1993).* – P→].

Эти оценки могут быть неожиданно смелыми и вне расширенного контекста в рамках НКРЯ непонятными. Так, С. Лурье комментирует язык средневекового романа о короле Артуре рыцаря сэра Томаса Мэлори, который «придумывал диалоги как никто». Одна из реплик диалога завершается интереснейшим комментарием, заставляющим опять же вспомнить о прямой связи синтаксиса, национального языкового сознания и бытия: – *Это я, – сказал Балин, – зарубил рыцаря, защищая мою жизнь; ибо он преследовал меня и нагнал, и либо мне было его убить, либо ему меня. А девица закололась сама из-за своей любви, и я о том сожалею... – Ну, и так далее; остановиться, передавая подобные речи, не так-то легко: герои романа изъясняются между собой на каком-то идеальном языке, словами единственно возможными, – вероятно, таков синтаксис неразведённой правды (губительный, увы, но веселящий огонь!) – как будто французскую фабулу пересказывают под английской присягой.* [Самуил Лурье. *Поступки, побуждения, слова // «Звезда», 2002.* – P→]. В последней фразе автор сталкивает два синтаксиса и два языковых сознания: французское (авторское) и английское (сюжетное).

Лингвистический термин **синтаксис** становится центром широкой многоаспектной метафоры в романе Александра Гениса «Довлатов и окрестности». Позволим себе привести достаточно пространный фрагмент текста, почти полностью представленный в НКРЯ:

<...> *В мемуарном очерке о Серёже (так он его называл) Бродский обронил замечание слишком глубокомысленное, чтобы им пренебречь: «Довлатова*

оказалось сравнительно легко переводить, ибо **синтаксис** его не ставит палок в колеса переводчику».

Синтаксис Сергей и правда упразднил. У него и запятых – раз, два и обчёлся. <...> Естественным результатом довлатовского «психоза» были чрезвычайно короткие предложения, что идеально соответствовало всей его философии.

<...> Ведь что такое **синтаксис**? Это – связь при помощи логических цепей, соединяющих мысли наручниками союзов. **Синтаксис** – это навязанная нам грамматическая необходимость, которая строит свою картину миру. Стоит пойти на поводу у безобидного «потому что», как в тексте самозарождается независимый от автора сюжет. Стройная система, лишаящая нас свободы передвижения, **синтаксис** – смиренная рубашка фантазии. Намертво соединяя предложения, союзы создают грамматическую гармонию, которая легко сходит за настоящую. **Синтаксис** – великий организатор, который вносит порядок в хаос, даже тогда, когда его же и описывает [4].

Читателю сначала предложены стилистический анализ и поиск психологической мотивировки «упразднённого синтаксиса» Довлатова, Заметим попутно, что традиция психологизации синтаксиса восходит к XIX в.: ... как будто для него существовал особый **синтаксис**, который и хорошие, по-видимому, слова посыпал маком и претворял в снотворные. [М.Е. Салтыков-Щедрин. Яшенька (1857–1865)], продолжаясь в XX в. Однако А. Генис в своём «филологическом романе» (таков его подзаголовок) далее развивает своего рода филологическую философию синтаксиса как языковой реальности и оформленную цепочкой метафор, приносящих в строгий термин индивидуально-авторские оценочные коннотации, диалектически соединяющие негатив (логические цепи, соединяющие мысли наручниками союзов; навязанная грамматическая необходимость; смиренная рубашка фантазии) и побеждающий его позитив (стройная система; великий организатор, вносящий порядок в хаос).

Полидискурсное функционирование и относительная свобода семантической интерпретации термина **синтаксис** естественно расширяет его собственно терминологическую парадигматику. Материал для формирования условного терминологического «облака» лексемы **синтаксис** извлекается не столько из перечислительных рядов, сколько из более широкого и синтаксически разнообразного контекста и лишь частично совпадает с «Облаком» термина **морфология**: **ГРАММАТИКА**, **МОРФОЛОГИЯ** – **ЛОГИКА**, **МЫСЛЬ**, **СЕМАНТИКА**, **СТИЛИСТИКА** – **интонация**, **пунктуация**, **прагматика** – сказуемое, слово, лексика – **знаки препинания**, **речь**, **лексика**, **словарь**, **фонетика**, **орфография** – музыка.

Лексема **синтаксис** получает чисто лингвистическую интерпретацию даже в словаре Брокгауза и Ефрона. Между тем его внутренняя форма – греч. σύνταξις (syntaxis) – «построение, строй, система» вполне допускает выход за пределы лингви-

стики. И действительно, в НКРЯ встречаемся с такими выходами, при этом первый случай, в силу древности текста, никак не нельзя выводить из грамматики: Она вполне заслуживает титула «большое математическое построение» («**Мегаэле синтаксис**» – так назывался свод астрономии Клавдия Птолемея), ибо была сродни, скорее, стереометрии. [Александр Волков. Бомбы тёмного неба // «Знание – сила», 2009].

Слово **синтаксис** вошло в историю отечественной культуры как название нелегального (самиздатского) московского поэтического альманаха, три номера которого были выпущены в 1959–1960 гг. А. И. Гинзбургом. Название альманаха «**Синтаксис**» неоднократно встречается в НКРЯ. Например: *Правда, уже была разогнана поэтическая вольница «у Маяка» – свободные чтения стихов у памятника Маяковскому, и сурово наказан самиздатский «Синтаксис»* [Николай Климонтович. *Далее – везде (2001)*]; *Всей-то славы: авторы «Синтаксиса», машинописного издания, за который Гинзбург-составитель ещё не сел, но – сидит.* [Андрей Битов. *Жизнь без нас (1997)*]; *Не так давно в Москву приезжала Марья Розанова, редактор и издатель «Синтаксиса».* [Наталья Иванова. *Арестанты и надзиратели // «Огонек». № 11, 1991*]. С нашей точки зрения, оно восходит прямо к внутренней форме греко-латинского слова: «**Синтаксис**» – это свод, объединявший авторов неопубликованных стихотворений, включая Б. Окуджаву, Б. Ахмадуллину, И. Бродского, и предлагавший их читателю как высокую норму поэзии.

В НКРЯ нашлось несколько случаев, когда лингвистический термин становится не объектом, а средством метафоризации. Наиболее неожиданная метафора «метростроевский синтаксис» – «план строительства метрополитена» оказывается одновременно и наиболее очевидной по способу её формирования в контексте парадигмы терминов школьной грамматики:

“Что делать” без “как делать” – лишь паутина тонких и толстых линий на белом листе ватмана. Необходимо существовать снабдить обстоятельством образа действия.

Метростроевский синтаксис – чистая радость от разбора предложения.

Например. Что? От “Щукинской” до “Тушинской” нужно пройти тоннели. Полторы тысячи метров, из них пятьдесят четыре под дном канала имени Москвы.

Как? Геологическая рентгенограмма следующая... [Сергей Солоух. *Одна любовь, один проект // «Октябрь», 2003. – P→*]

Сходный приём актуализации метафорического смысла, но с изменением объекта метафоризации предлагает А. Хренов: *Более трёхсот его [Брэкиджа] фильмов, от двухминутных «Ангелов» до четырёхчасового «Искусства видения», не просто вырабатывают грамматику и синтаксис нового киноязыка.* [Андрей Хренов. In Memoriam. Стэн Брэкидж. Цвета радуги для неискушённого глаза (2003) // «Искусство кино», 2003.06.30]. В

этом случае термин **синтаксис** в соседстве с другими лингвистическими терминами понимается как ‘законы организации отснятого материала, законы монтажа’, составляющими которого и являются «нервные монтажные **синтагмы**» Брэкиджа.

Аналогичный, но более расширенный смысл ‘законы, правила организации художественного произведения’ лексема **синтаксис** приобретает в следующих контекстах: *Вот как она определила, например, «Баркаролу» из «Тунного Пьеро» (№ 21): «песня с ясным квадратным синтаксисом»* [77]. [Дмитрий Горбатов. Шёнберг в «вертикальном срезе» (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.10.26]; *И последнее, что вошло в машину, это синтаксис создания мелодии* [Василий Захарченко. Пробуждение окаменевшей музыки // «Техника – молодежи», 1976]; <...> *узко антибуржуазный революционный позыв (Маринетти: долой мораль, музеи, прошлое, синтаксис...)* [Владимир Лапенков. До и после // «Звезда», 2002] – в последнем случае нормативный синтаксис не только символ «буржуазного» прошлого в ряду других, но речь идёт и о революционной ломке языка литературы как характерной черте итальянского футуризма начала XX в. с его концепцией «слов на свободе» и «упразднении синтаксиса и пунктуации» [3].

Наконец, возможен и ещё более расширенный метафорический смысл слова **синтаксис** – ‘организация чего-л.’: *Когда диалог достигает этой стадии, в дело идёт специфический синтаксис борьбы в неволе: голодовка – карцер – голодовка – перевод на тюремный режим – голодовка – новое следствие и новый срок.* [Александр Даниэль, Ирина Прусс. По краю // «Знание – сила», 2008]. В данном случае **синтаксис** – это последовательность действий и событий, образующая своего рода сценарий «борьбы в неволе»

Подведём итог:

- термины **морфология** и **синтаксис**, входящие в двучленную парадигму наименований разделов и аспектов грамматики, обладают принципиально различными функциональными возможностями в полидискурсном пространстве НКРЯ;
- лингвистический термин **морфология**, во-первых, отодвигается за второй план его естественнонаучным термином-омонимом, во-вторых, очень ограничен в своём выходе за рамки лингвистического дискурса, в-третьих, не претерпевает семантической трансформации, т.е. не подвергается детерминологизации;
- омонимическое расхождение семантики слова **морфология** усугубляется вторичностью его лингвистического значения с существенным отрывом от мотивировки, тогда как первичная естественнонаучная семантика прямо выводится из внутренней формы греческого слова;
- термин **синтаксис** обладает несравненно

более широкими возможностями функционирования вне лингвистических текстов, причём главным образом как аспект языковой структуры (а не раздел грамматики); от подвергается функциональной и частичной семантической детерминологизации: допускает смысловые трансформации в пределах собственно лингвистических значений, открыт для использования в аксиологических контекстах, может быть как объектом метафоризации, так и средством создания окказиональных метафорических смыслов, по большей части из области искусства;

- неравные возможности двух терминов как объектов метаязыковой рефлексии свидетельствуют, на наш взгляд, о различном месте, занимаемом соответствующими сторонами грамматики в обиходном языковом сознании: это место тем значительнее, чем актуальнее представляется соответствующий языковой навык для коммуникативных и когнитивных потребностей носителя языка и чем свободнее субъективный выбор в процессе речи;

- сделанные наблюдения (при всей неполноте и фрагментарности материалов НКР) фактами языкового сознания подтверждают право лингвистов дискутировать по поводу принадлежности синтаксиса уровню речи или уровню языка.

Список литературы:

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – Т. II. – М., 1963.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – (БТС)
3. Брейтбудрд Г.С. На стороне разума. О современной итальянской литературе. – М., 1978. – bsu.by/Cache/pdf/258253.
4. Генис Александр. Довлатов и окрестности. – М.: Астрель: CORPUS; 2011. – https://bookz.ru/authors/genis-aleksandr/dovlatov_598/1-dovlatov_598.html
5. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1984. – 397 с.
6. Национальный корпус русского языка. Поиск в корпусе. – URL: ruscorpora.ru/search-main.html
7. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой, 2000. – URL: <http://www.efremova.info>. – (Словарь Ефремовой)
8. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 512 с.
9. Русская грамматика, т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980.
10. Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1981–1984. – (МАС)

TO THE PROBLEMS OF LITERARY TRANSLATION OF THE WORKS OF ALISHER NAVOI FROM UZBEK INTO ENGLISH

Summary. The present article is devoted to investigation of the problems of text translation of the works of a great Uzbek poet and writer Alisher Navoi from Uzbek into the English language. Theoretical part of the article is proved by a practical work and numerous examples.

Key words: text, stylistic device, means of translation, equivalent, national-cultural peculiarity, literary work, SL – source language, TL – target (translated) language.

Actuality of the theme of investigation. Literary or artistic translation conveys original thoughts in the form of proper literary Uzbek language, and causes the greatest number of disagreements in the scientific community. Many researchers believe that the best translations must be carried out not only by the lexical and syntactic matches as creative exploration of artistic relations, in relation to which the language compliance play a subordinate role.

However, this broad evolution of the historical process, which is characterized by long and heated debates, never-before-seen not entirely with sufficient thoroughness and depth, even despite the fact that the interest of western experts to Navoi's works often expanding and the scientific revolution introduced a new research topic. In addition, emergency fragmentary information about this weighty material posted in general, as well as on experiences, analytical approaches to study it constantly point to the absence of special generalizing monographs.

A review of international research on the theme of investigation. This thesis presents the translation of works of the great poet and thinker Alisher Navoi into European languages. The first translation of Navoi's works into German was made in 1583 from the Italian language. A lot of his works have been translated from the original. But the considerable number of poems and verses by Navoi have been translated from Russian. In 2000, Y.Pardi, L.Kmetyuk, K.Ma'murova translated his works from English into German. Translator M.Ergashev published in France rubai by Navoi translated by Jean-Jacques Gate. Semen Lipkin translated "Seven planets or travellers" from Uzbek into Russian in 1950. Interest in the works of Navoi was very great in Western Europe. So, in 1557, Venice in Italian book was published under the title «*Peregrinaggio de tre giovani figliuoli del Re di Serendippo per opera di M. Cristoforo Armeno della Persiano nell' Italiano linqua trasportato*» - (On how the Shah raised his Sarandip three sons clever. With Persian translated Mr. Cristoforo Armeno). Since then, the works of the great Uzbek poet, praising and claiming friendship and mutual understanding among peoples, the beauty of human life, love, labor, the need for assistance to the needy coming into the scope of the concept of Western Europe. In the first part, the author talks about how the Shah was brought up by his sons Sarandip smart and generous, so much attention is paid to the description of the different methods of eastern education and teachings of eastern wise

men, the sons of sovereigns addressed. This was a poem Amir Khosravi Dihlavi "Hasht bihisht" (Eight paradises). In the second part of the book contains the story of Shah Bahram and his favorite slave beauty Dilorom.

Well-known Russian Orientalist E.E. Bertels, pointing to the error of Theodore Benfeya, said that the basis for the first part of the poem was the translation Amir Khosravi Dehlavi "Hasht bihisht" (Eight Heavens), and for the second part – poem by Alisher Navoi "Sabai Sayyora" (The Seven Planets) [4, c.71].

Comparison of translation Benfeya with the poem "Sabai Sayyor" Navoi shows that he who lowered his spirit, praise, complaints about the fate of the ascension into heaven, and as contained in the poem of the dedicated Jami, Nizami, Dehlevi, Hussein Baykaro and Mrs. Hodge history of writing this poem and some other parts. Translation Benfeya begins with love affairs Bahram. Translated no descriptions of the chapters in the poem Navoi and related Bahram's personality, his position as king, acquaintance with the artist Mzoni, a date on his recommendation to Dilarom as the love of the king to the idle life leads to a decline in the country. The presentation begins immediately with the separation Dilarom his torment.

The aim of research very fully explore four centuries of history discussed problem, possible to summarize the actual material that later will trace the perception of western Europe creativity of Navoi, create a coherent scientific view of it; analyze the specific dynamics of the formation of Navoi reference on this continent and outline its contours; give an analysis of the opinions and attitudes of western scholars on the meaning and place of creativity of Navoi, determining compliance with the different views of objective historical truth; to give an analytical interpretation of the factors positively and negatively impacting on the wider popularization of the Uzbek language, chronologically summarize edition originals and translations of works of Navoi to western European languages, and to analyze the quality of the process of translation into English.

The tasks left to be investigated:

- to classify difficulties in literary translation from one language into another;
- to find ways of translation;
- to determine theoretical ground of literary translation;
- to compare translation in two languages;

- to analyze translation from one language into another.

The main content of the article. The translating procedures, as depicted by E.A. Nida are as follow:

I. Technical procedures:

- A. analysis of the source and target languages;
- B. a through study of the source language text before making attempts translate it;
- C. Making judgments of the semantic and syntactic approximations [6, p. 241-245].

II. Organizational procedures: constant reevaluation of the attempt made; contrasting it with the existing available translations of the same text done by other translators, and checking the text's communicative effectiveness by asking the target language readers to evaluate its accuracy and effectiveness and studying their reactions [6, p. 246-247].

Newmark mentions the difference between translation methods and translation procedures. He writes that, "while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language" [5, p. 81]. He goes on to refer to the following methods of translation:

- *Word-for-word translation:* in which the SL word order is preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context.
- *Literal translation:* in which the SL grammatical constructions are converted to their nearest TL equivalents, but the lexical words are again translated singly, out of context.
- *Faithful translation:* it attempts to produce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures.
- *Semantic translation:* which differs from 'faithful translation' only in as far as it must take more account of the aesthetic value of the SL text.
- *Adaptation:* which is the freest form of translation, and is used mainly for plays (comedies) and poetry; the themes, characters, plots are usually preserved, the SL culture is converted to the TL culture and the text is rewritten.
- *Free translation:* it produces the TL text without the style, form, or content of the original.
- *Idiomatic translation:* it reproduces the 'message' of the original but tends to distort nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms where these do not exist in the original.
- *Communicative translation:* it attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership [5, p. 45-47].

Zhongying who prefers literal translation to free translation, writes that in China, "it is agreed by many that one should translate literally, if possible, or appeal to free translation" [7, p. 97].

So, the main problems in writing literary translation are the following points:

Excluding any literal translations. The so-called "tracing paper". Working with a text can always cause controversial issues, because someone thinks that it is necessary to convey the syntax and lexical structure,

while the other builds on recreating the translated text in the language. This means that a person who considers himself a translator must have in their personal luggage of some traits of the dreamer, inventor and creatives.

Translation Expressions. At this point, the main point is to have a large vocabulary and dictionaries. They need to be different, special, which will be useful in the literary translation.

Translation of humor. This is quite difficult, because the words of the author to keep the game can only be a professional, here are a few excellent knowledge of the language – no skill is necessary. Sometimes you have to omit this or that expression and give color to other words, so to speak compensated.

Saving the style and culture. It is necessary to develop and continually get acquainted with different cultures and eras, if translated text is timed supplies.

Most often, we need a literary translation, which has its own specifics and problems. It is considered the most studied and most mobile. For such a transfer is particularly characteristic of novelty, originality and a desire to modernize. One of the most pronounced features of literary translation is the constant use of various figures of speech – the funds are used to maximum disclosure of the text. This feature has come to us from ancient times, as in our time used trails and other methods that have been in antiquity. Wordplay is present in every language may be difficult to keep all figures of speech in the translated text. Often, the translator is required not only professional knowledge of the language, but wit and ingenuity.

Solutions for the Translators of Literary Prose

Initially, the translation of literary works: novels, short stories, plays, poems, etc. – is considered a literary recreation in its own right. However, as far as the solutions are concerned, the prose-translators should start with the careful adherence to the following principles:

1. a great understanding of the language, written and verbal, from which he is translating i.e. the source language;
2. an excellent control of the language into which he is translating i.e. the target language;
3. awareness of the subject matter of the book being translated;
4. a deep knowledge of the etymological and idiomatic correlates between the two languages; and
5. a delicate common sense of when to paraphrase or 'translate literally' and when to paraphrase, in order to guarantee exact rather than fake equivalents between the source- and target-language texts.

Characteristics of heroes in Sab'ai Sayyor

Alisher Navoi poses a different challenge based on famous legends about Bahram, created highly artistic work, which is celebrated love of Bahram and Dilarom. Therefore, the development of Navoi' unique characters made him fundamentally different from Nizami, Delhi-vie and Ashraf. The author of "The Seven Wanderers" no sings of exploits and justice of the king, but no mention of his negative qualities. Navoi points to his passion for fun and the consequences of such a lifestyle.

The poet creates the image of Bahram, who incidentally resembles Hussein Baykara [1, p. 244-247].

Women in the poems of Navoi mainly adhere to the advanced views on life, strive to be equal in society. They differ by humanity, the purity of moral character, the courage to fight for their ideals, extensive knowledge and musicality. They are different in nationality, social background, work and even the fate of them is different, but united by their struggle against ignorance and cruelty, for justice and truth, the desire for a beautiful life and a great human love. For example, in the image of Navoi Chinese beauty, whose fate is linked with the main character of the poem Bahram.

Interesting slave role – singer by the name of the poem Dilarom. In "Shahname" Ferdowsi the Azad, which means generous, noble 2, and in the poem "Seven Beauties" by Nizami – temptation, the temptation described in his poem by this character Dilarom [2, p. 17]. Direct to "Dilarom" – peace of heart, i.e. peace of mind in figurative meaning. Beloved Navoi chose the name Dilarom and thus apparently said that his favorite singer Bahram image close to the image created Hawes-moat. Azad Ferdowsi character who quickly leaving the stage. Bahram trampled under the hooves of his horse's favorite singer when she "underestimated his art of archery. Nevertheless, the image of Azad episodic which, due to the peculiarities of "Shahnameh", has a certain ideological significance, which lies in the climax scene, she said she expects from the Shah of praise: "You probably Ahriman (evil spirit), otherwise you would have to shoot." This way Ferdowsi strives to show the miserable fate of gifted women who were forced to indulge strong floor which demanded conditions of despotism.

Indian poet Khosrow Dehlevi opposes his heroine Dilarom image of the king Bahram. She was not afraid to express powerful ruler's word of truth.

Bahram was fond of hunting Kulon, that's why he called "*Bahram Kulon*". The word "*Kulon*" taken from Tajik language and means *wild animal* or *wild donkey*. But in some sources Bahram called "Bahram Gur". The word "Gur" means deer, because he likes hunting deers [3, p. 748].

Conclusion. Practical work shows how difficult to translate the literary words from one language into another. In the last part there were described characteristics of all heroes in Sab'ai Saylor. The main hero of the poem "Seven wanderers" Navoi are noble husbands, beloveds, brave youths and faithful to each other. One of them is Saad, hero of the third short story – inquisitive and brave youth. The curiosity brings him from Egypt in Shahrissabz, where by means of philosopher Faylakusa makes their own feats and marries the beauty – shah' daughter. In artistic-literary attitude each image is original, through prism which authors of the poems raise the most actual problems of its time.

To make a conclusion, literary translation has a great role in cultural development of humanity. Thanks to literary translation people can get introduced with history, literature of different countries. Literary translation activities are characterized by a great variety of types, forms and levels of responsibility. The translator has to deal with works of great authors of the

past and of the leading authors of present days. Also as it is considered in this work, translator should be aware of translating literary texts following the original words exactly. In this work it is proved that translation shouldn't be literal. It is one of the most important things in literary translation. That is why the main target of the work was to study main problems of literary translation and. Theoretical and practical research concerning this problem confirmed the topicality of the work.

Taking into consideration all these factors there is no wonder that literary translation causes interest of different kind of scholars, and above all linguists. And it's natural, that translator couldn't get through this field either, who is always looking forward to finding adequate equivalence in his (her) native language. There is a huge tasks standing behind the translator in translating literary texts. For this reason, literary texts should be translated very carefully; otherwise their meaning is distorted. We consider that this work has a significant contribution in studying main difficulties in literary translation and ways of their solution.

We should not forget that in the translation process through a mediocre language, a high risk of loss of the author's philosophy and style. Disapprove translator position with a mediocre world of language can be met positively by the subsequent translation of the audience.

Do not blindly rely on the translation, the translator did not learn the techniques of the original. Sometimes the translators in order to transfer the artwork with any world language study people who speak this language.

As the findings should be noted that the interpreter of art should not lose sight of what is perceived as the outlook of the author and work on the translated language, as well as the extent to which the translation corresponds to the reader's worldview, i.e. do not lose sight of the pragmatics of the receptor. This is due to the fact that the issue of ideology and mentality play an important role in literary translation. One of the urgent tasks of translation in this direction is to analyze the immediate literary translations, research transmission problems outlook and mentality in the translation.

It is necessary not to forget about that in process of the translation through mediocre language, high danger of the loss of the author's worldview and mentality. In translating, there is a concept of terms used for a certain purpose. For example, for literature, look for "literary terms" that are more appropriately targeted at literature than just using any or everyday terms and vocabulary.

During my research I have faced different issues which are related to the process of translation. Of course, I had difficulties to consider the translated works of Alisher Navoi, but I tried to discuss some samples of works translated another foreign languages. I found that there a lot of issues that must be researched in the field of translation. After doing research I realized that a translator must not only just translate a work, but also he must pay attention to the personages' speech in translation as an important factor.

List of used literature

1. А. Аюмов. Ишк водийси чечаклари. Г. Гулом номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти. – Тошкент, 1985. – Б. 244-247.
2. Б. В. Миллер. Персидско-русский словарь. – Москва: Энциклопедия, 1953. – Б. 17.
3. Навоий асарлари луғати. Ғ. Фулом номидаги адабиёт ва санъат нашриёти. – Тошкент, 1972. – Б. 748.
4. М.М. Тоджиходжаев. Из истории переводов произведений Алишера Навои на европейские языки. – Ташкент, 1989. – 232 с.

5. Newmark P. Approaches to Translation. – Hertfordshire: Prentice Hall, 1988. – 249 p.

6. Nida E. A. Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. – Leiden: Brill, 1964. – P. 241-247.

7. Zhongying F. An applied theory of translation. – Beijing: Foreign Languages Teaching & Research Press, 1994. – P. 97.

Valeria Andreeva

*Doctor of Philology, professor
Herzen University, St. Petersburg*

Валерия Андреева

*Доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии
РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

**DISCURSIVE HETEROGENEITY OF A NARRATIVE FICTIONAL TEXT
ДИСКУРСИВНАЯ ГЕТЕРОГЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО
ТЕКСТА**

Summary: Discursive heterogeneity is treated in the article as a specific property of a narrative fictional text which provides its interpretability (i. e. an ability to generate the meaning). The discursive heterogeneity model of the narrative fictional text allows for including into the interpretation process the discourse of an “outsided” abstract author as a bearer of the author’s intention and message embedded in the work. **Keywords:** narrative, discourse, discursive heterogeneity, abstract author, narrator, abstract reader

Аннотация: Дискурсивная гетерогенность рассматривается в статье как особое качество художественного повествовательного текста, которое обеспечивает его интерпретируемость, или способность быть генератором смысла. Модель дискурсивной гетерогенности художественного повествовательного текста позволяет включить в процесс интерпретации дискурс внеаходимого абстрактного автора как носителя авторской интенции и авторского послания, заключенного в художественном произведении. **Ключевые слова:** нарратив, дискурс, дискурсивная гетерогенность, абстрактный автор, нарратор, образцовый читатель.

Постановка проблемы. Одним из центральных вопросов лингвистически ориентированных исследований художественного текста является поиск такой его интерпретационной модели, которая позволила бы декодировать как эксплицитные, так и имплицитные смыслы, выводимые из языковой данности текста.

Анализ последних исследований и публикаций. В публикациях последних лет проблема декодирования первоначального смысла высказывания, внедренного в текст, широко обсуждается на материале нехудожественной коммуникации, в частности, в связи с теориями воздействия и исследованием манипуляций языком и медиапространством [4; 5; 6; 8; 9]. А между тем художественная коммуникация представляет собой экспериментальную модель мира, в которой наиболее разнообразно и наглядно проявляют себя риторические стратегии персуазивного и суггестивного воздействия на адресанта высказывания.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Представляется, что наибольшим эвристическим потенциалом обладает подход, исходящий из признания внеаходимого присутствия в тексте его автора, с которым «мы

встречаемся ... в самом произведении, однако вне изображенных хронотопов, а как бы по касательной к ним» [2, 403]. Речь идет об авторе-творце, которого не следует отождествлять ни с внутритекстовым нарратором, креатурой автора-творца, ни с биографическим автором, которого «мы находим вне произведения как живущего своею биографической жизнью» [там же]. Признание внеаходимого присутствия в тексте автора-творца отрицается исследователями, разделяющими постструктуралистский тезис о «смерти автора» и исключают абстрактный уровень в коммуникативной структуре текста [Ср.: 12].

Цель статьи. Дискурсивная гетерогенность рассматривается в настоящей статье как особое качество художественного повествовательного текста, обеспечивающее его интерпретируемость, то есть способность «генерировать» смысл.

Изложение основного материала. Сигналы дискурсивной гетерогенности художественного повествовательного текста обнаруживаются на разных уровнях текстовой репрезентации (от фонетического до композиционного) и могут быть соотнесены как с дискурсивным (повествование), так и событийным (повествуемая история) уровнями

нарратива как единства «события рассказывания» и «рассказанного события» (М. Бахтин).

1. Дискурсивный уровень: дискурсы нарратора и абстрактного автора

Особенность художественного нарратива заключается в том, что дискурс автора не выражен в нем напрямую: автору нельзя приписать ни одного высказывания в тексте, поскольку непосредственным субъектом повествования является фиктивный нарратор, речь которого хотя и аутентична, но не реальна. Кроме повествовательных пассажей она включает описания и рассуждения, а также речь персонажей, обнаруживая таким образом на уровне текстовой репрезентации наращения субъектно-речевую, композиционно-речевую и стилистическую гетерогенность.

Тем не менее, показателем присутствия автора, который, не обладая собственной речевой партией, является инстанцией абстрактной, в языковой данности текста является как сам процесс повествования, так и повествуемая история. Речь идет о тех элементах текста, которые, находясь в стратегически важных позициях (позициях «выдвижения»), представляют собой опорные вехи заложенной в тексте при его создании «интерпретационной программы» (термин У. Эко), ориентированной на возможного адресата текста, которого разные исследователи называют архичитателем (М. Риффатер), абстрактным (Я. Линтвельт, В. Шмид), образцовым (У. Эко), идеальным (С. Фиш), имплицитным (В. Изер) или концепированным (Б. Корман) читателем [Ср.: 3, 192]. Не вдаваясь в нюансы содержания, который вкладывают авторы в эти термины, отметим, что, будучи ориентированной на потенциального адресата текста, интерпретационная программа указывает на дискурс автора, который имеет исключительно важное значение для ответа на вопрос об авторском послании, представляющем в конечном итоге цель любой интерпретации. Абстрактный читатель, таким образом, это «своеобразный аналог автора – носителя концепции, воплощенной в тексте» [7, 258].

Итак, на дискурсивном уровне гетерогенность художественного повествовательного текста выражена в присутствии в дискурсе вымышленного повествователя конструктивных элементов дискурса абстрактного автора, которые становятся основой для читательской дискурсии по поводу авторского послания, имплицитно присутствующего в художественном произведении.

Рассмотрим это положение на примере романа швейцарского писателя Макса Фриша «Номо Фабер».

Пятидесятилетний инженер Вальтер Фабер пишет «отчет» о событиях недавнего прошлого: о том, как он во время путешествия из Нью-Йорка в Европу встретил и полюбил юную девушку, оказавшуюся, как выяснилось впоследствии, его дочерью, которую двадцать лет тому назад родила от него его тогдашняя возлюбленная Ханна Ландсберг. Оправдывая себя в кровосмесительной связи с собственной дочерью, Фабер утверждает, что, расставаясь с

ее матерью, он был уверен, что та сделала аборт и их общий ребенок не появился на свет.

На дискурс автора в романе М. Фриша «Номо фабер» указывает выбор аутодиегетического типа повествовательной ситуации с доминированием в ней внутренней фокализации, что делает рассказчика ненадежным фокализатором: хотя повествование ведется о недавнем прошлом, Фабер-рассказчик чаще всего представляет произошедшие события так, как если бы они происходили с ним здесь и сейчас, т. е. занимает позицию повествуемого «Я» (или позицию Фабера-персонажа), что позволяет ему настаивать на том, что он не только не мог знать, но даже не мог предположить, что юная Сабет дочь Ханны.

Вместе с тем, ненадежным является и Фабер-нарратор, что суггерируется автором с помощью разнообразных текстовых и языковых конструкций и проявляется на разных уровнях текста. Так, например, назвав свои записки «отчетом», повествователь с самого начала отступает от его принципов, переходя в первом абзаце от кратких и четких формулировок к обширному периоду, в котором с помощью местоименного наречия "dazu" вводится присоединительная конструкция, которая ставит под сомнение содержание предшествующего предложения с тавтологически усиленным наречием "einzig und allein":

“Wir warteten noch weitere vierzig Minuten draußen auf der Piste, Schnee vor den Scheinwerfern, Pulverschnee, Wirbel über der Piste, und was mich nervös machte, so daß ich nicht sogleich schlief, war nicht die Zeitung, die unsere Stewardess verteilte, *First Pictures Of World's Greatest Air Crash In Nevada*, eine Neuigkeit, die ich schon am Mittag gelesen hatte, sondern einzig und allein diese Vibration in der stehenden Maschine mit laufenden Motoren – dazu der junge Deutsche neben mir, der mir sogleich auffiel, ich weiß nicht wieso, er fiel auf, wenn er den Mantel auszog, wenn er sich setzte und sich die Bügelfalten zog, wenn er überhaupt nichts tat, sondern auf den Start wartete wie wir alle und einfach im Sessel saß, ein Blonder mit rosiger Haut, der sich sofort vorstellte, noch bevor man die Gürtel geschnallt hatte” (Здесь и далее подчеркивания наши. – В. А.) [10, 7].

Противоречие, содержащееся в противопоставлении "einzig und allein" / "dazu", сигнализирует о том, что истинной причиной нервозности протагониста является совсем не вибрация, а присутствие в соседнем кресле незнакомца, который в дальнейшем окажется младшим братом его старинного друга Иоахима Хенке, женившегося после отъезда Фабера в Багдад на беременной Ханне Ландсберг.

Приведенный пример показывает, что дискурс нарратора содержит элементы, указывающие на дискурс внеаудиторного абстрактного автора, который, управляя рецепцией читателя, суггерирует впечатление о ненадежности нарратора. Ненадежность нарратора определенно входит в стратегию автора, для которого было важно представить повествуемую историю именно глазами ненадежного

нарратора, с тем чтобы тот сам развенчал сконструированный и поддерживаемый им долгие годы образ человека-технократа, не нуждающегося ни в семье, ни в дружбе, ни в любви.

2. Событийный уровень: дискурсы автора и читателя

Дискурсивная гетерогенность нарратива на событийном уровне обнаруживается в присутствии в тексте артикуляций разнообразных дискурсов, понимаемых в данном случае в духе М. Фуко как транстекстуальные зоны фиксации значений, признаваемых в них (этих зонах) истинными. «Артикуляциями» того или иного дискурса являются языковые средства разных уровней, находящиеся в позициях выдвижения, что связывает их с дискурсом абстрактного автора как носителя коммуникативно-прагматических интенций. Находясь в прагматическом фокусе, они выполняют функции креативных аттракторов (термин синергетики) и призваны суггерировать читателю важные для декодирования авторского послания смыслы.

В романе М. Фриша «Homo faber» важнейшим текстоформленным дискурсом является мифологический дискурс. Так, в тексте нарратора содержится много аллюзий на миф об Эдипе, а также на миф о микенском царе Агамемноне. Имена мифологических героев ни разу не упоминаются в романе (если не считать наименований изображений на античных сосудах), но в тексте присутствует целый набор сигналов, отсылающих к этим мифам.

К ним относится прежде всего мотив слепоты. Причем аутодигетический нарратор то отрицает свою слепоту, то приписывает ее себе, что подтверждает его ненадежность:

“Ich habe mich schon oft gefragt, was die Leute eigentlich meinen, wenn sie von Erlebnis reden. Ich bin Techniker und gewohnt, Dinge zu sehen, wie sie sind. Ich sehe alles, wovon sie reden, sehr genau; ich bin ja nicht blind” [10, 24],

“Ich kann es nicht ausstehen, wenn man mir sagt, was ich zu empfinden habe, dann komme ich mir, obschon ich sehe, wovon die Rede ist, wie ein Blinder vor” [10, 111].

Связь мотива слепоты с мифом о царе Эдипе, который лишил себя зрения в наказание за убийство царя Лая, своего отца, и кровосмесительный брак со своей матерью Иокастой, становится очевидной, когда Фабер, начиная осознавать свою вину в смерти дочери, в момент отчаяния готов сам себя ослепить:

“Wozu auch zum Fenster hinauszublicken? Ich habe nichts mehr zu sehen. Ihre zwei Hände, die es nirgends mehr gibt, ihre Bewegung, wenn sie das Haar in den Nacken wirft oder sich kämmt, ihre Zähne, ihre Lippen, ihre Augen, die es nirgends mehr gibt, ihre Stirn: wo soll ich sie suchen? Ich möchte bloß, ich wäre nie gewesen. Wozu eigentlich nach Zürich? Wozu nach Athen? Ich sitze im Speisewagen und denke: Warum nicht diese zwei Gabeln nehmen, sie aufrichten in meinen Fäusten und mein Gesicht fallen lassen, um die Augen loitsuwerden” [10, 192].

Подсознательное нежелание Фабера «видеть» правду призван подчеркнуть персонаж из рассказов

Ханны – слепой старик Армин, который, в отличие от зрячего Фабера, отличался пронизательностью: “Armin war vollkommen blind, aber er konnte sich alles vorstellen, wenn man es ihm sagte” [10, 185].

К имени Эдип, которое, как известно, в переводе с греческого означает «имеющий вспухшие ноги», отсылает и упоминание о раненых ногах Фабера, прошедшего босиком несколько часов по сельской дороге, неся на руках потерявшую сознание Сабет: “...der Arzt kümmerte sich um meine Füße, die er der Diakonissin überließ” [10, 130].

Мотив инцеста, входящий в структуру сюжета об Эдипе, связан с упоминанием змеи: Фабер делает Сабет предложение руки и сердца в последний день их путешествия из Нью-Йорка в Гавр (и в день своего пятидесятилетия) в зале, украшенном бушующими змеями:

“Als Sabeth in den Papierschlängensaal zurückkam, um ihre Handtasche zu holen, wunderte ich mich: sie verabschiedete ihren Freund, und setzte sich neben mich. Ihr Hanna-Mädchen-Gesicht! Sie bat um Zigaretten, wollte nach wie vor wissen, was ich denn die ganze Zeit grübelte, und irgendetwas musste ich sagen: ich gab ihr das Feuer, das ihr junges Gesicht erhellte, und fragte, ob sie mich denn heiraten würde” [10, 94–95].

Интересно, что, делая девушке предложение выйти за него замуж, Фабер вспоминает ее мать Ханну – женщину, на которой он единственный раз в своей жизни до встречи с Сабет готов был жениться (ihr Hanna-Mädchen-Gesicht!). Много позже в Греции Сабет была укушена уже «реальной» змеей: “Der Biß war oberhalb der linken Brust” [10, 127]. Отто Ранк, автор исследования «Мотив инцеста в поэзии и саге», указывает на символическую связь в античной мифологии упоминания об укусе змеи в сердце (Ср.: “oberhalb der linken Brust”) с мотивом инцеста [13, 344].

В тексте романа присутствует также аллюзия на миф о микенском царе Агамемноне, который по возвращении с Троянской войны был убит своей женой Клитемнестрой в ванной тремя ударами секиры за то, что он согласился принести в жертву Артемиде, наставшей на греческий флот безветрие, их дочь Ифигению. Мотив мести Клитемнестры является ключом к пониманию следующего эпизода в доме Ханны:

“Ich hatte die Badezimmertür nicht abgeschlossen, und Hanna (so dachte ich) könnte ohne weiteres eintreten, um mich von rückwärts mit einer Axt zu erschlagen...” [10, 136].

К другим артикуляциям мифологического дискурса относятся упоминания рока и судьбы в тексте нарратора – понятий, которые Фабер сначала отрицает, противопоставляя им научные представления о случайности как пограничном случае возможного, но потом принимает, признавая свою вину в смерти дочери. Так, в эпизоде посещения Национального римского музея (“Museo Nazionale”) упоминается скульптурное изображение головы спящей Эринии (“Kopf einer schlafenden Erinnye”). Речь идет о копии с утраченного оригинала головы спящей Медузы Людовизи. Богиня мести предстает перед Фабером не спящей, а бодрствующей, живой, грозной, что он объясняет оптическим эффектом:

“Wenn Sabeth (oder sonst jemand) bei der Geburt der Venus steht, gibt es Schatten, das Gesicht der schlafenden Erinnye wirkt, infolge einseitigen Lichteinfalls, sofort viel wacher, lebendiger, geradezu wild” [10, 111]. Упоминание недремлющей богини мести как бы содержит предупреждение о том, что запретная любовь обязательно будет отомщена. Интересно, что Макс Фриш первоначально планировал назвать вторую часть своего романа “Eumeniden“ [11, 87]. Этот эвфемизм использовался для обозначения эриний, которые благосклонно относятся к раскаявшимся преступникам (Εὐμενίδες в переводе с древнегреческого означает ‘благосклонные’).

Перечисленные сигналы являются не только отсылками к мифологическому, но также и к психоаналитическому дискурсу, в котором важное место занимает эдиповая ситуация в качестве ключевого фактора в образовании невротических кризисных ситуаций личности. В романе присутствуют пересказы снов главного героя, которые поддаются дешифровке в духе «Толкования сновидений» (“Die Traumdeutung”) З. Фрейда, да и манера повествования может быть истолкована в соответствии с положениями психоанализа как попытка вытеснения (“Verdrängung”) и отрицания (“Verneinung”).

Так, рассказывая о первой встрече с Сабет, Фабер вспоминает мельчайшие детали в облике девушки, что вступает в противоречие с его утверждением, что он разглядывал девушку, стоящую перед ним в очереди за получением номера стола в корабельном ресторане, исключительно из-за скуки, чтобы убить время, отрицая таким образом свой явный интерес к ней: “Das Mädchen bemerkte ich bloß, weil ihr Roßschwanz vor meinem Gesicht baumelte, mindestens eine halbe Stunde lang... <...> Ich war einfach durch diese Warterei gezwungen, sie zu betrachten...” [10, 70].

Если учесть, что нарратор как вымышленная повествовательная инстанция не интересуется искусством и литературой (“Ganz abgesehen davon, daß ich in Mythologie und und überhaupt in Belletristik nicht beschlagen bin, ich wollte nicht streiten” [10, 142]), презрительно отзываясь о мистике и мифологии, то все перечисленные и многие другие артикуляции мифологического дискурса связаны с внешне находимой, но присутствующей в языковой данности текста инстанцией, а именно: с абстрактным автором как носителем концепции художественного произведения, аналогом которого является абстрактный читатель. Что касается концепции романа Фриша, то в свете проведенного анализа его дискурсивной гетерогенности можно предположить, что автор показывает, как рушится картина мира главного героя, построенная на односторонней, а потому ложной технократической концепции, которая исключает чувства человеческой привязанности и любви, что приводит его к жизненной катастрофе. Аллюзии на древнегреческий миф помогают автору высветить роковую предопределенность этой катастрофы.

Понятно, что эстетический, этический, житейский и иной опыт читателя не всегда позволяют ему регистрировать в тексте артикуляции актуальных для автора дискурсов. Более того, в фокусе внима-

ния могут оказаться не центральные, а периферийные для данного текста или даже анахроничные ему, но актуальные для читателя дискурсы [1, 164]. Тем не менее, анализ дискурсивной гетерогенности текста позволяет выявить взаимосвязанные элементы текстовой структуры, обеспечивающие «разгерметизацию» авторского послания, поскольку целостность (когерентность) не имманентна тексту, а конституируется в процессе интеракции автора и читателя в поле текста.

Выводы. Дискурсивная гетерогенность представляет собой, таким образом, смысловую (интерпретационную) модель текста, связывающую интратекстуальный уровень (текст как знаковое тело) с транстекстуальным уровнем и уровнем акторов (автор-читатель) художественной коммуникации.

Библиография

1. Андреева В. А. Литературный нарратив: текст и дискурс. – СПб.: Норма, 2006. – 182 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Гетманская Е. В., Шевченко О. А. Читатель как категория литературоведения // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии / Сб. ст. по материалам LIV междунар. науч.-практ. конф. – № 11 (54). – Новосибирск, 2015. – С. 190-195.
4. Голоднов А. В. Риторический метадискурс: основания прагмалингвистического моделирования и социокультурной реализации (на материале современного немецкого языка). – СПб.: Изд-во «Астерион», 2011. – 344 с.
5. Гончарова Е. А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы // Studia Linguistica. – № X. – СПб., 2001. – С. 120-130.
6. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – № 3. – М., 2002. – С. 32-43.
7. Добренко Е. А. Формовка советского читателя. Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. – СПб.: Академический проект, 1997. – 321 с.
8. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.
9. Чернявская В. Е. Молодychенко Е. Н. История в дискурсе политики: лингвистический образ «своих» и «чужих». – М.: URSS, 2014. – 200 с.
10. Frisch M. Homo faber. – Frankfurt a. M., 1998. – 202 S.
11. Müller-Salget K. Max Frisch. Erläuterungen und Dokumente. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2008. – 219 S.
12. Nünning A. Renaissance eines anthropomorphisierten Passpartouts oder Nachruf auf ein literaturkritisches Phantom? Überlegungen und Alternativen zum Konzept des «implied author» // Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. – 1993. – Bd. 67. – S. 1-25.
13. Rank O. Das Inzest-Motiv in Dichtung und Sage. Grundzüge einer Psychologie des dichterischen Schaffens. – Leipzig: F. Deuticke, 1912. – 685 S.

Церцвадзе М.Г.,

доктор филологии, ассоциированный профессор,
Государственный университет им. А. Церетели**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКАХ****Резюме**

Данная работа посвящена сопоставительному анализу эмоциональных концептов с негативным значением в русском и грузинском языках. Исследуемые нами концепты входят в список фундаментальных эмоций и обладают такими основными характеристиками, как универсальность, узнаваемость, возможность вербализации. В исследовании использованы описательные и семантические методы исследования, элементы концептуального и сравнительного анализа. Проведённое исследование позволило выявить общие и специфические черты функционирования эмоциональных негативных концептов в русском и грузинском языках.

Ключевые слова : эмоциональный концепт, сопоставительный анализ, пословицы и поговорки, словарные дефиниции, общие и специфические черты.

Tsertsvadze G. M.,

doctor of philology, associate professor .of A. Tsereteli State University

CONCEPTUALIZATION OF NEGATIVE EMOTIONS IN RUSSIAN AND GEORGIAN LANGUAGES**Summary**

This work is devoted to a comparative analysis of emotional Monckton with negative meaning in Russian and Georgian languages. We studied the concepts included in the list of fundamental emotions and have such basic characteristics as flexibility, recognition, the possibility of verbalization. The study used descriptive and semantic research methods, elements of conceptual and comparative analysis. The study identified common and specific features of functioning of negative emotional concepts in Russian and Georgian languages.

Key words : emotional concept, comparative analysis of Proverbs and sayings, dictionary definitions, General and specific features.

На протяжении последних десятилетий в лингвистике прочно закрепилось понятие «концепт». Появление данного термина в науке породило множество споров относительно своего значения, что находит отражение в работах таких известных ученых-лингвистов, как А. Вежицкая, Я.В. Волкова, Д.С. Лихачев, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин, В.И. Шаховский и др. Впервые в отечественной науке данный термин был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты «растение», «справедливость», математические концепты) [1, с. 4]. На сегодняшний день, существует множество подходов к определению концепта, на которых в настоящей статье мы не будем останавливаться.

В нашем исследовании мы рассматриваем особый тип концепта – эмоциональный концепт, который определяется как этнически, культурно обусловленное сложное структурно-смысловое интегративное, ментальное, как правило, лексическое и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя, помимо понятия, образ, оценку, культурную ценность и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации однопорядковые предметы (в широком смысле слова), вызывающие пристрастное отношение к

ним человека [5, с. 59]. Данное определение акцентирует трехкомпонентную структуру эмоционального концепта, а именно его понятийную, ценностную и образную составляющие.

Выбор в качестве объекта исследования эмоциональных концептов с негативным значением, в частности, концептов «зависть», «ненависть» и «ревность», обусловлен недостаточной разработанностью их смыслового содержания в русском и грузинском этноязыковом сознании.

Цель данного исследования состоит в проведении сопоставительного анализа русских и грузинских эмоциональных негативных концептов (концептов «зависть», «ненависть» и «ревность») на материале толковых, паремнологических словарей анализируемых языков.

Исследуемые нами концепты входят в список фундаментальных эмоций и обладают такими основными характеристиками, как универсальность, узнаваемость, возможность вербализации.

Объектом исследования являются лексико-семантические компоненты, составляющие, в частности, концепты «зависть», «ненависть» и «ревность» в русском языке и их грузинские соответствия.

В работе использованы описательный и семантический методы исследования, элементы концептуального и сопоставительного анализа.

Рассматривая концепты русской и грузинской лингвокультуры «зависть\ შური (shuri)», «ненависть\ სიძულვილი (sidzulvili)» и «ревность\ ეჭვი (echvi)», в первую очередь обратимся к их ядерной

структуре (напомним, что ее возможно определить по словарным дефинициям имени концепта).

В Толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой [4] «зависть» - чувство досады, вызванное превосходством, успехом, благополучием и т.п. другого; желание обладать тем, что есть у другого. Я с завистью смотрел на уезжающих в Крым. Она от зависти кусала себе губы. Меня мучила зависть.

В Толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова [6] лексема «зависть» трактуется как чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого. С завистью смотреть на что-нибудь. Из зависти сделать что-нибудь. Черная зависть. (глубокая и злобная). * На зависть (разг.) - так хорошо (такой хороший), что можно позавидовать. Здоровье у него на зависть

В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С. Кузнецовой [7] круг значений лексемы «зависть» обрисован следующим образом: 1) Чувство досады, раздражения, вызванное превосходством, успехом, благополучием другого. Смотреть с завистью на машину, на модные вещи; 2) испытывать чувство зависти. Белая зависть (о чувстве радости, вызванном успехами другого человека). Черная зависть (глубокая и злобная). Завидовать белой, чёрной завистью. Лопнуть, умереть от зависти (сильно позавидовать чему-либо). На зависть кому-чему.

Так, мы видим, что концепт «зависть» в словарях русского языка имеет следующие значения: 1) чувство досады, раздражения, вызванное превосходством, успехом, счастье, болеть чужим здоровьем; 2) чувство досады, вызванное желанием иметь то, что есть у другого; 3) глубокая и злобная зависть (черная зависть); (черная зависть - такое чувство в своем крайне негативном проявлении); «жалеть, что у самого нет того, что есть у другого»; 4) белая зависть (чувство доброжелательности по отношению к кому-либо, достигшему каких-либо успехов, удач и т.п.).

Толковый словарь грузинского языка под редакцией А. Чикобава [9] даёт следующее определение грузинской лексемы „შურბო“ (shuri): чувство досады при виде чего-то хорошего у другого человека.

В двуязычном грузино-русском словаре под редакцией Д. Чубинишвили [10] лексема „შურბო“ (shuri) - зависть, ярость, ревность, белая зависть.

Итак, концепт „შურბო“ (зависть) в словарях грузинского языка имеет следующие значения: 1) чувство досады, ярости при виде чего-то хорошего у другого; 2) ревность; 3) белая зависть.

Таким образом, рассмотрев данные универсальных толковых словарей исследуемых языков, мы пришли к следующему выводу: в русском и грузинском языках совпадают такие компоненты лексемы «зависть», как «чувство досады», «негодование», «злоба», «белая зависть».

Следует отметить, что признаки «обладать тем, что есть у другого, «обида», «недоброжела-

тельность», были обнаружены только в русских источниках. Признак «ревность» был обнаружен только в грузинском источнике.

Лексема «ревность» в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [6] определяется так: 1) мучительное сомнение в чьей-нибудь верности, любви. Семейная драма на почве ревности; 2) (устар.) усердие, рвение. С ревностью взяться за дело.

В Большом толковом словаре русского языка под редакцией С.Кузнецова [7] представлены следующие значения лексемы «ревность»: 1) мучительное сомнение в чьей-либо верности, любви. Мучить ревностью жену. Сгорать от ревности; 2) боязнь чужого успеха; соперничество. Испытывать ревность к успеху сослуживца; 3) устар. усердие, рвение в работе. Ревность к делу.

Из проведённого анализа видно, концепт «ревность» в словарях русского языка имеет такие значения: 1) сомнение в верности, любви; 2) боязнь чужого успеха», «зависть к успеху кого –либо; 3) желание безраздельно владеть чем-нибудь; 4) соперничество; 5) усердие, рвение .

В Толковом словаре грузинского языка под редакцией А. Чикобава [9] лексема “ეჭვიანობა“ (echvianoba) трактуется как უნდობლობა (undobloba), ეჭვი (echvi) , ყოყმანობა (kokchmani).

Грузинско - русский словарь под редакцией Д. Чубинишвили [10] лексему „ეჭვიანობა“ (echvianoba) передаёт как недоверчивость, подозрительность, мнительность.

Итак, в результате сравнительно-сопоставительного анализа словарных дефиниций лексемы «ревность» были выявлены следующие общие для русского и грузинского языков дефиниционные признаки: «мнительность», «недоверие», «сомнение в верности, любви (чувство)». Характерными только для русского языка оказались признаки «боязнь чужого успеха», «зависть к успеху кого -либо», «желание безраздельно владеть чем-нибудь»; «соперничество», «усердие», « рвение» .

В русской языковой картине мира ядро концепта «ненависть» объективируется лексемой «ненависть».

Словарь русского языка С.И. Ожегова [6] представляет следующее значение лексемы «ненависть»: чувство сильной вражды и отвращения, питать ненависть к чему-нибудь.

Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова [8] определяет лексему «ненависть» как чувство сильнейшей вражды: непримиримая ненависть, питать ненависть к кому-нибудь, классовая ненависть, смертельная ненависть.

Таким образом, мы можем выделить следующие структурные единицы лексемы «ненависть»: 1) ненависть является очень сильной эмоцией; 2) ненависть и вражда - близкородственные понятия; 3) ненависть предполагает желание зла по отношению к объекту; 4) ненависть может быть основана на брезгливости,

Толковый словарь грузинского языка под редакцией А. Чикобава [10] даёт следующее определение «ненависти» (sidzulvili) — чувство по отношению к тому, кого ненавидят, чувство вражды, недоброжелательности.

Итак, можно выделить следующие компоненты лексемы “სიძულვილი” (sidzulvili): 1) ненависть является очень сильной эмоцией; 2) ненависть предполагает желание зла объекту; 3) ненависть может основываться на вражде.

Проанализировав лексемы, входящие в концепт «ненависть», можно установить, что определённая часть сем русских и грузинских единиц совпадает: желание зла объекту ненависти, брезгливость и наличие вражды. Однако в семантической структуре грузинской лексемы отсутствуют сема интенсивности ненависти.

С целью выявления специфики исследуемых концептов мы обратились также к пословицам и поговоркам сопоставляемых языков, так как именно в паремиях наиболее полно отражена специфика познавательного и эмоционального опыта этноса, особенности его культуры.

Анализ пословиц исследуемых языков позволил выделить следующие признаки концепта «зависть»:

1. «Зависть причиняет вред другим и пагубно влияет на самого себя»: *«Любит кричать воробей, что соловьи затерли, а сам от зависти чирикает разучился»*; *«Завидливого и сон неймет»*; *«Завидливому и свой хлеб не сладок»*; *«Завидливый всегда сохнет»*.

В грузинской паремиологии тоже имеются следующие примеры: *“Shurma daavso qvekhana, badzilma aashenao”*; *“Shurianebi ikhotsebian, shuri ki isev rchebao”*; *Shuri rtsmenas ise chams, rogorts tsetskhli – sheshas”*.

2. «Желание иметь то, что есть у другого» «чувство досады, вызванное превосходством, благополучием другого».

У представителей обеих лингвокультур *зависть* получает отрицательную оценку: *«Завистливый сохнет по чужому счастью»*; *«Чужие хлеба спать не дают»*; *«Сосед спать не даёт: хорошо живет»*; *«Завистнику и курица соседа гусыней кажется»*. В грузинской паремиологии находим единственный эквивалент: *“Shurian kats mezoblis vardi tvalshi eklad esobodao”*.

3. «Ненасытность» зависти: *«Завистливый сыт, а глаза голодны»*; *«Дай душе волю, захочется и боле»*; *«Сколько собаке ни хватать, а сытой не быть»*; *«Много, много, а еще бы столько»*; *«Душа не принимает, а глаза все больше просят»*; *«Чур одному: не давать никому»*. В грузинском языке можно отметить следующие примеры: *‘Avi dzagli arts tviton chams, arts sxvas achmevso’*; *“Erti dzagli or kurdgels ver daichers”*.

В русской паремиологии существует ряд единиц, выражающих такие признаки зависти как «обида», «жалость», «ненависть» и крайне негативное проявление зависти, граничащее с желанием человекоубийства: *«Господи, Господи! Свою часть*

проспали: к людям приваливат, от нас отваливает»; *«Завидки берут, что нам не дают»*; *«Не то обида, что вино дорого, а то обида, что целовальник богатеет»*. *«Господи, Господи! Убей того до смерти, кто лучше нашего живет»* (у кого денег много да жена хороша).

В русской лингвокультуре положительную оценку получает мысль о том, что, когда тебе завидуют, то это и не так уж и плохо: *«Лучше быть в других в зависти, нежели самому в кручине»*; *«Лучше быть в зависти, чем в жалости»*. В грузинской лингвокультуре подобных пословиц и поговорок нет.

Дефиниционный признак «хорошее», «на зависть» также находим только в русских пословицах: *«Добрый сын всему свету завидище»*; *«На хороший цветок летит и мотылёк!»*; *«На красный цветок и пчела летит»*.

Многие русские пословицы имеют назидательный смысл: *«Чужому счастью не завидуй»*; *«Завистью ничего не сделаешь»*; *«За чужим погонишься — свое потеряешь»*; *«На чужой обед надейся, а свой припаси»*; *«Кто чужого желает, скоро свое утратит»*. В грузинском языке также наблюдаем похожие примеры: *“Bevris mdomma tsotats dakarga”*; *“Skhvis bedauris sheni djaglagi gerchivnoso”*.

В христианской этике считается, что завистливых людей можно узнать по лицу и глазам. Подтверждение находим в русских и грузинских паремиях.

Некоторые русские пословицы говорят о том, что *глаза* — это сосуд, не имеющий дна и краев, на что ни посмотрят всего хотят (просят), вспыхивают желанием обладать чужим добром: *«У зависти глаза рачьи»*; *«Завистливое око видит широко (далеко)»*; *«Завидливы глазища колом тычут»*; *«Завидливые глазки все съесть хотят»*; *«У зависти глаза велики»*; *«На чужое добро глаза разгораются»*; *«Завидливые глаза всегда не сыты»*.

В других пословицах ясно выделяется значение отрицательного влияния на человека: *«Сам-то наелся, да глаза не сыты (сам сыт, глаза голодны)»*; *«Нет пропасти супротив завистливых глаз»*; *«Охал дядя на чужие деньги (достатки) глядя»*; *«Глаз видит, да зуб неймет»*; *«Завистливый глаз душу точит»*; *«Не зарься на чужое, свое берегу»*.

В грузинском языке не только *глаза* выступают в качестве органа, желающего чем-либо обладать, но и *сердце*: *“Katsis tvali kharbiao”*; *“Shuris tvalit ukurebs”*; *“Tvali tsqerit ver gazgheba da guli ndomitao”*.

Таким образом, проведенный нами анализ паремий показал, что концепт «зависть» чаще всего обладает такими характеристиками как: «ненасытность» (2, 9), «желание обладать, иметь» (16), «дурной глаз» (13), «опасность» (пагубность) (10). В грузинской паремиологии концепт «зависть» чаще всего употребляется со значениями: «ненасытность» (10); «опасность» (7).

Наделенные признаками «жадность», «ненасытность», «опасность», «назидательность», «дурной глаз» паремии являются универсальными

для русского и грузинского языков. При этом, такие признаки как «желание иметь», «похвала», «руки загребущие» не так распространены в грузинском языке. А соответственно данные признаки составляют этноспецифические образования, не имеющие семантических эквивалентов в языке сравнения.

Паремий, содержащих в своём составе лексемы «ненависть» и «ревность», к сожалению, в русском и грузинском языках оказалось чрезвычайно мало.

В русской паремиологии прослеживается прямая зависимость любви и ревности: «*Без ревности нет любви*»; «*Кто не ревнует, тот не любит*»; «*Ревнует — значит любит*». Универсальными в русском и грузинском языках можно считать следующие паремии «Ревность - отравка жизни»; «Любовь богата радостью, а ревность - муками»; «*Sikvaruli vardia, echvianoba ekalio*». Характерной только для грузинского языкового сознания оказались паремии: «*Echvi siprkhilesats gvastsavliso*»; «*Echvi progresis bidzgio*»; «*Echvebs bevri tvali aqvso*».

Как в русском, так и в грузинском языках можно выделить паремиологические единицы, в которых наблюдается прямая взаимосвязь любви и ненависти: «*От любви до ненависти — один шаг*»; «*Люблю, как клопа в углу: где увижу, тут и задавлю*»; «*Любит, как волк овцу*». «*Didma sikvarulma, didi sidzulvili itsis*»; «*Dzlier siyvaruls — dzlieri sidzulvi mokhavs*».

Итак, проведённое исследование позволило выявить общие и специфические черты функционирования эмоциональных негативных концептов в русском и грузинском языках.

Анализ словарных дефиниций русских и грузинских словарей позволил выявить лексемы, способные осуществлять базовую вербализацию рассматриваемых нами концептов.

В результате сравнительно-сопоставительного анализа обнаружены общие для обоих языков признаки концепта «зависть/shuri»: чувство досады, «негодование», «злоба», «белая зависть». Признаки «обладать тем, что есть у другого, «обида», «недоброжелательность», были обнаружены только в русских источниках. Признак «ревность» был обнаружен только в грузинском источнике.

Общими признаками концепта «ревность/echvianoba» для русского и грузинского языков являются: «мнительность», «недоверие», «сомнение в верности, любви (чувство)». Характерными только для русского языка оказались признаки «боязнь чужого успеха», «зависть к успеху кого-либо», «желание безраздельно владеть чем-нибудь»; «соперничество», «усердие», «ревни».

В русском и грузинском языках совпадает часть сем концепта «ненависть»: желание зла объекту ненависти, брезгливость и наличие вражды. В семантической структуре грузинской лексемы отсутствует сема интенсивность ненависти.

Анализ русских и грузинских паремиологических единиц показал, что русские (56) и грузинские (16) пословицы, объединённые концептом «зависть» ориентированы своим содержанием на человека, черты его характера, поступки. В русской паремиологии концепт «зависть» чаще всего обладает такими характеристиками как: «ненасытность» (49), «желание обладать» (36), «дурной глаз» (32), «опасность» (пагубность) (29). В грузинской паремиологии - «ненасытность» (10); «опасность» (7).

Основная часть единиц, объединённых концептом «ревность» в русском языке (3) и в грузинском языке (3) представлена паремиями, не имеющими семантических эквивалентов в языке сравнения.

Как в русском, так и в грузинском языках встречаются паремиологические единицы, в которых наблюдается прямая взаимосвязь любви и ненависти.

В целом результаты исследования свидетельствуют о лингвистической, культурологической значимости рассматриваемых эмоциональных концептов в русской и грузинской лингвокультурах.

Перспективу данной работы мы видим в привлечении к исследованию других эмоциональных концептов с негативным значением, а также проведение ассоциативного эксперимента.

Литература:

1. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слова. Русская словесность. От теории словесности к структуре тек- ста. М.: Наука, 1997. – С. 267-279.
2. Грузинские народные пословицы и поговорки. – Электронный ресурс. Код доступа: www.kids.ge/sayings (дата обращения: 29.08.2017).
3. Даль В.И. Пословицы русского народа [Текст]: в 3 т. / В.И. Даль. - М.: Рус. кн.: Гос. фирма «Поли-графресурсы», 1994. 700 с.
4. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка М.: Русский язык, 2000. -550с.
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: моногр. М.: Гнозис, 2008. - 374 с.
6. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., -920с.
7. Толковый словарь русского языка С.И. Кузнецова. – Электронный ресурс. Код доступа: www.btslovar.ru (дата обращения: 25.08.2017).
8. Толковый словарь русского языка / Под редакцией Д.Н. Ушакова. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 25.08.2017).
9. Толковый словарь грузинского языка / Под редакцией А. Чикобава. – Электронный ресурс. Код доступа: www.ena.ge/explanatory-online (дата обращения: 23.08.2017).
10. Чубинишвили Д. Грузинско-русский словарь. – Электронный ресурс. Код доступа: www.slovarus.info/gru_1812 (дата обращения: 25.08.2017).

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Sabadukha M. V.,

*applicant of the Department of Philosophy,
Zhytomyr State Ivan Franko University, Ukraine, Zhytomir*

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF JUSTICE IN THE PHILOSOPHY OF ARTHUR SCHOPENHAUER AND FRIEDRICH NIETZSCHE IN THE CONTEXT OF MODERN DISCOURSE АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ФІЛОСОФІЇ АРТУРА ШОПЕНГАУЕРА ТА ФРІДРІХА НІЦШЕ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ДИСКУРСУ

Summary: The article presents a comparative analysis of the views of German philosophers Arthur Schopenhauer and Friedrich Nietzsche on the problem of justice. It was investigated that A. Schopenhauer believed that justice arises from compassion and has purely moral origin, the philosopher brings it to the rank of the first virtues. F. Nietzsche relates the implementation of laws of justice to the principle of hierarchy, the division into higher (spiritual aristocracy) and lower (the crowd). The philosopher believes that only the highest people are able to carry out the ideas of justice. It is proved that, despite the differences in understanding of justice, they considered it as the first principle of all social existence.

Key words: justice, injustice, morality, compassion, virtue, the spiritual hierarchy, the spiritual elite.

Анотація: У статті здійснено порівняльний аналіз поглядів німецьких філософів А. Шопенгауера та Ф. Ніцше щодо проблеми справедливості. Досліджено, що А. Шопенгауер уважав витокami справедливості співчуття, тобто вона має суто моральне походження, у філософа справедливість виведена в ранг першої чесноти. У Ф. Ніцше реалізація законів справедливості пов'язана з принципом ієрархії, поділом людей на вищих (духовну аристократію) та нижчих (натовп). У філософа ідею справедливості здатна втілити лише людина вищого рівня духовного розвитку. Доведено, що незважаючи на розбіжності в поглядах на справедливість, А. Шопенгауер та Ф. Ніцше розглядали її як першоначало суспільного буття.

Ключові слова: справедливість, несправедливість, мораль, співчуття, чеснота, духовна ієрархія, духовна еліта.

Постановка проблеми. Проблема справедливості в сучасному глобалізованому світі є як ніколи актуальною – людство опинилося у стані антропо-глобальної катастрофи. Справедливість сто-сується повсякденного життя, економіки, політики, права, моралі, тобто охоплює всі сфери суспільного буття та є актуальною для усіх часів та народів. Тому виникає необхідність додаткового осмислення зазначеної проблеми. У цій ситуації новоевропейська філософія не могла не відгукнутися на проблему справедливості, утім, проект Модерну та Постмодерну «успішно» провалився, бо розум виявився безпорадним перед егоїзмом людини маси, яка зайняла пріоритетне положення в європейському суспільстві із середини XIX ст. та продовжує панувати й донині.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Категорія справедливості була предметом аналізу відомих філософів XX ст.: А. Бадью, Ж. Бодріяра, Ю. Габермаса, О. Гьофе, А. Камю, П. Козловські, Г. Марселя, П. Рікера, Дж. Ролза, Р. Рорті, Ф. Хайека та ін. Праця Дж. Ролза «Теорія справедливості» (1971) визначила новий етап у дослідженні цієї проблеми і до сьогодні вона залишається в центрі сучасного філософського дискурсу. Теорія справедливості Дж. Ролза виявилася більш цілісною, ніж попередні, тому що філософ об'єднав соціально-економічні, політичні, правові, морально-етичні аспекти проблеми в єдине ціле. Праця Дж. Ролза викликала бурхливу наукову реакцію, філософи поділилися на прибічників теорії справедливості американського філософа та його

опонентів. А. Бадью вперше в соціально-філософській думці сформулював імператив діяльності політиків: предметом їхньої уваги має бути не прагнення влади, а реалізація ідеї справедливості. Важливим кроком у розумінні справедливості стала дискусійна стратегія справедливості Ю. Габермаса, що передбачає ідеальну комунікацію, в якій учасники спонукаються спільним інтересом. Ю. Габермас та Р. Рорті поєднують справедливість із солідарністю. А. Глюксман зазначив, що без посередництва церкви ідею справедливості не можна реалізувати. А. Камю до факторів, що впливають на справедливість, додав свободу. Е. Левінас справедливість поєднав з відповідальністю.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на суттєвий добробок у вирішенні проблеми справедливості, аналіз поглядів А. Шопенгауера та Ф. Ніцше залишився без належної уваги, зокрема недосліджено зв'язок справедливості з духовними якостями людини.

Формулювання мети статті. Метою дослідження є порівняльний аналіз філософських концепцій А. Шопенгауера та Ф. Ніцше щодо проблеми справедливості у взаємозв'язку з духовними якостями людини.

Виклад основного матеріалу. Новий час поставив на порядок денний проблему переосмислення фундаментальних засад суспільного буття, зокрема рівності, ієрархії, свободи, справедливості. Зазначена проблематика стала предметом уваги європейських Академій Наук на початку XIX ст. Так,

Королівська Голландська Академія Наук, усвідомлюючи актуальність моральної проблематики, у 1810 році оголосила конкурс на дослідження джерел та основ моралі. Німецький філософ Артур Шопенгауер (1788 – 1860) відгукнувся на це працею «Про основи моралі» (1840), в якій не оминув увагою і проблему справедливості. Сутність суспільного буття, на його думку, потрібно шукати в етичних засадах людської поведінки: «Існують <...> три основні пружини людських вчинків <...> а) егоїзм, що прагне власного блага (він безмежний); б) злоба, що прагне чужого горя (доходить до крайніх виявів жорстокості); с) співчуття, що прагне чужого блага (доходить до шляхетності й великодушності)» [1, с. 206–207]. Безумовно, у цьому висновку є прозріння щодо суперечливої людської сутності, яка є багатогранною як в горизонтальному відношенні (є люди, в яких переважає один із мотивів людської поведінки, наприклад, егоїзм), так і у вертикальному (а в інших можуть бути поєднані злоба, егоїзм та співчуття, про таких говорять, що вони суперечливі). Увага А. Шопенгауера до мотивів людської поведінки свідчить про те, що він разом із Г. Гегелем, І. Кантом, Ф. Шеллінгом порушив проблему спонукань до діяльності та виділив рівні духовного розвитку людини [2]. Як не дивно, але можна провести паралелі між поглядами А. Шопенгауера та українсько-російського філософа М. Бердяєва щодо сутності людини. Так, останній виділив три рівні духовного розвитку людини: раб, посередня людина та особистість [3, с. 37]. Для перших двох рівнів розвитку людини характерні такі риси як егоїзм, вигода, тому такі типи не схильні до справедливості, тоді як особистість, яка живе з орієнтацією на іншого, на потреби суспільства, здатна до діяльності на основі справедливості.

А. Шопенгауер усвідомлював усю глибину протиріччя людської сутності: «Від природи ми всі схильні до несправедливості та насилля, бо наші потреби, наші пристрасті, наш гнів та ненависть проявляються у свідомості безпосередньо й тому мають «право першості» [1, с. 209]. Філософ підкреслював, що емоції суттєво впливають на поведінку людини та пояснював причини наявності несправедливості в суспільстві складністю та суперечливістю людської природи, наприклад, агресивністю, але водночас бачив усю багатоманітність її позитивних проявів та співчуття зокрема. Емоції як спонукання до людської діяльності часто не проходять через свідомість, тому в суспільстві переважає жорстокість, «взаємовідносини між людьми позначені здебільшого неправдою, межовою несправедливістю, жорстокістю: лише як виключення існують між ними протилежні відносини; ось на чому тримається необхідність держави та законодавства...» [4, с. 68–69]. Жорстокість людини щодо ближнього виходить із її безмежного егоїзму, злоби, прагнення до влади та вигоди. Осмислюючи ці роздуми, слід звернути увагу, що в них є неприйняття філософських поглядів епохи Просвітництва, протест проти перебільшеної ролі розуму в житті людини.

Справедливість, на думку А. Шопенгауера, виникає із співчуття та має суто моральне походження: «Справедливість як справжня, істинна чеснота бере свій початок у співчутті» [1, с. 212], тому філософ уважав її першою й найсуттєвішою чеснотою, а всі інші походять із неї [1, с. 220–223]. Якщо перекласти співчуття на філософську та соціально-психологічну мову, то це буде не що інше як установка на іншого. А. Шопенгауер наводить історичні свідчення, що на співчутті та справедливості ґрунтувалося життя багатьох народів, наприклад, китайців, індусів, а в древніх греків в Афінах був навіть вівтар справедливості. Виходячи з цього, він дорікає європейським народам у тому, що вони втратили це джерело моралі [1, с. 237].

А. Шопенгауер встановлює взаємозв'язок між несправедливістю та неправдою, знаходячи між ними загальні риси: «*несправедливість* або *неправда* завжди полягає в нанесенні образу іншому» [1, с. 212]) й доводить, що насильство та хитрість, як правило, ведуть до несправедливості [1, с. 216].

Узагальнюючи погляди А. Шопенгауера на проблему справедливості, доходимо висновку, що він досліджував її у взаємозв'язку із духовними якостями людини, її внутрішнім світом, мораллю. Егоїстичний та зловий типи людини органічно не здатні до справедливості. Вони можуть бути справедливими лише під впливом права. З погляду концепції чотирьох рівнів духовного розвитку [5], ці типи людини отримали назву залежна та посередня. Здатною до справедливості є особистість, яка може вийти за межі власної вигоди, егоїзму, злоби. Акцент на співчутті, як основі справедливості, безумовно, має християнське коріння. Стверджуючи, що до справедливості здатна лише людина, яка вмє співчувати, зауважимо, що воно (співчуття) може носити як стихійний, так і свідомий характер. Отож, свідомо чи несвідомо, співчуття лежить в основі людських взаємовідносин. А. Шопенгауер розвиває ідею Платона про взаємозв'язок справедливості із людськими якостями. Проблема справедливості у взаємовідносинах між людьми може бути розв'язана тоді, коли людина підніметься на певний рівень духовного розвитку й матиме відповідні здібності, тобто спонукатиметься потребами й інтересами іншого.

Філософія німецького мислителя Фрідріха Вільгельма Ніцше (1844 – 1900) залишається до цього часу недостатньо осмисленою і не отримала належного прочитання. Філософи абсолютизують ту чи ту позицію його поглядів, хоча, безумовно, у працях німецького філософа є протиріччя. Уважаємо, що ключем до розуміння його філософських поглядів є принцип духовної ієрархії, який є необхідною умовою людського буття [6, с. 14 – 15]. Філософ доходить висновку, що люди різняться за своїми духовними якостями. Він виділяє натовп (чернь) й духовну аристократію (вищі люди). Натовп стоїть на позиції: «Вищих людей не буває, ми всі рівні, людина – це людина...» [7, с. 284]. Цей поділ на нижчих та вищих, на думку Ф. Ніцше, існував ще у Древній Греції. Натовп не визнає вищих людей, а тому вважає, що їм немає місця в

житті. Філософ бачив трагедію європейської людини в тому, що вона деградує, й розглядав це як соціально-психологічну хворобу, як *decadence* [8, с. 334].

Серед нижчих людей Ф. Ніцше особливо виділяє таких, які намагаються у всі часи жити за рахунок інших. Цей тип особливо неприємний філософу: «Паразит – найнищівша натура» [7, с. 207], який буде своє життя під прикриттям шляхетності сильних та вищих, знаходячи в їхніх душах слабкі місця, використовуючи їх у своїх цілях. Особливо звертаємо увагу, що поділ на нижчих та вищих має у філософа не соціально-класовий, а соціально-психологічний, духовний характер. Ф. Ніцше був першим у новоевропейській філософії, хто звернув увагу, що вищі прошарки суспільства дуже часто за своїми духовними якостями не відповідають своєму соціальному статусу й призначенню. Це веде до того, що так звана аристократія видалася не здатною вирішувати проблеми, що стоять перед суспільством. Безумовно, таке явище спостерігалося в історії й раніше, але воно не мало настільки яскравого характеру. «Потолок – це все гамузом, все з усім перемішане...» [7, с. 241]. На думку філософа, проблеми в суспільстві починаються тоді, коли сильні світу цього втрачають свої аристократичні якості та перетворюються на чернь (натовп, потолок). «На світі немає більшого нещастя, ніж коли можновладний не є водночас і першою людиною. Тоді все стає облудним, кривим і потворним» [7, с. 243]. У цьому випадку чернь виходить на авансцену історії та нахабно проголошує: «Дивіться, тільки я єдина – чеснота!» [7, с. 243]. Філософ бачив трагедію суспільного буття в тому, що нижчі люди стали панувати в суспільстві. На жаль, слід зазначити, що ієрархічний підхід Ф. Ніцше до розуміння сутності людини до цього часу не осмислений і трактується неадекватно. Погляди філософа були спотворені ідеологами нацизму.

Проблему справедливості Ф. Ніцше розглядає у взаємозв'язку з виродженням видатних людей та трактує це як загальну тенденцію, що загрожує людству. Цю закономірність він пов'язує із соціалістичною ідеєю. «Загальна деградація людини аж до тієї «людини майбутнього», в якій туполобі й порожньоголові соціалісти вбачають свій ідеал, – звиродніння і здібнення людини до рівня досконалої стадної тварини (або, як вони кажуть, до людини «вільного суспільства»), перетворення людини на карликову тварину з рівними правами і домаганнями *можливе*, в цьому немає жодного сумніву!» [9, с. 94]. Передчуття Ф. Ніцше виправдалися, й справедливості в умовах соціалізму стало набагато менше.

Думка Ф. Ніцше зайнята проблемою: як може бути справедливим суспільство, якщо в ньому відсутня духовна еліта? Він максимально точно формулює філософське завдання: відшукати тип людини, якого потребує суспільне буття, а тому запитує себе та інших: «Яку саме людину слід *плекати*, який людський тип має найвищу вартість,

найгідніший життя і майбутнього» [8, с. 332]. Дотепер ніхто із філософів не ставив та не осмислював так проблему виховання й організації суспільного життя. Філософ мислив з погляду майбутніх поколінь, тобто детермінантою його роздумів було благо майбутнього суспільства.

Ф. Ніцше зрозумів, що ідея справедливості стала стрижнем політичних програм соціалістів. «Вимагання рівності прав, як це властиве соціалістам підлеглої касті, ніколи не є джерелом справедливості, а хтивості» [6, с. 324]. Філософ розкрив приховані причини несправедливості, які полягають в стилі життя людини, її менталітеті та культурі, що не можна змінити, виправити революцією, експропріацією власності. «Усе минуле старої культури побудоване на насиллі, рабстві, обмані і омані, але ми самі, спадкоємці всіх цих умов, ба навіть згустки усього того минулого, не можемо заперечити самих себе і не повинні вилучати з нього якусь окрему частину. Несправедливі переконання криються також і в душах неміущих, вони не кращі за іміущих, не мають жодного морального привілею, адже колись їхні предки були іміущими» [6, с. 324]. Як бачимо, філософ не ідеалізував «людину праці», не плазував перед нею, як це робили соціалісти та комуністи. Він бачив загальні недоліки, що притаманні соціальним низам та верхам.

Із цих досліджень Ф. Ніцше зробив філософський висновок, що людство потребує не насильницького перерозподілу власності й влади, а морального та духовного вдосконалення, метою якого мусить стати послаблення інстинкту насилля [6, с. 324]. Справедливості не можна досягти шляхом революцій, але можна шляхом морального та духовного вдосконалення. Філософ передбачав поразку всіх майбутніх соціально-політичних революцій, пов'язаних з насильницькою зміною соціально-економічних відносин. Людині необхідно зосередитись на розвиткові своїх внутрішніх якостей, про що під впливом Другої світової війни та екологічних проблем ХХ століття наголошували французький персоналіст Емануель Муньє та перший Президент Римського клубу Ауреліо Печчеї. Людство дорого платить за ігнорування цих висновків.

Справедливість, на думку Ф. Ніцше, виникає спершу серед «приблизно *однаково могутніх*» [6, с. 91], коли немає очевидної переваги в силі та із розуміння того, що боротьба призвела б до взаємної шкоди. Первинний зміст справедливості пов'язаний з еквівалентністю обміну, приблизною рівністю сил та «розумного самозбереження» [6, с. 91 – 92]. У цих роздумах слід звернути увагу на розбіжності у поглядах з А. Шопенгауером. Якщо в останнього справедливість виникає із співчуття (співчуваю тому, що сильніший), то у Ф. Ніцше витoki справедливості в силі рівних. Свою думку він обгрунтовує у твердженні: «Навіщо я повинен даремно завдавати шкоди собі і, можливо, все-таки не досягнути своєї мети?» [6, с. 92]. Справедливість у філософії Ніцше народжується із сили, тоді як у А. Шопенгауера – із співчуття. Осмислюючи по-

гляди філософів, відзначимо, що співчуття не заперечує наявність сили в людини, а сила не закреслює співчуття: вони не суперечать один одному. На жаль, Ф. Ніцше, знаючи позицію А. Шопенгауера, не зрозумів, що сила не заперечує співчуття.

Несправедливість людини Ф. Ніцше пояснював її нелогічністю. «Ми в основі своїй є нелогічними, а тому й несправедливими істотами...», хоча спроможні це побачити та зрозуміти [6, с. 50]. Це відбувається тому, що людина надає собі більше значення, ніж усьому світові, «не здатна проймається іншими істотами» [6, с. 51], тобто залишається егоїстичною. Як бачимо, Ф. Ніцше не заперечує співчуття, що лежить в А. Шопенгауера в основі справедливості. Тоді як в іншому місці Ф. Ніцше категорично стверджує, що співчуття не відповідає людській історії: «Співчуття цілком перекреслює закон розвитку, – отже, закон *добору*» [8, с. 335]. Ці роздуми свідчать про те, що філософ свідомо шукав закономірності функціонування людського суспільства. Можна сказати, що він необгрунтовано переніс закон, який діє у світі тварин, у соціум. Але закони еволюції ніхто не відмінює: вищі форми розвитку мають змінити нижчі. Якщо в природі виживає сильніший, то в суспільстві пріоритет має належати більш здібним, розвиненим та моральним. Коли цього не відбувається, то суспільство деградуватиме: його еволюція може здійснюватися лише через пріоритет особистостей або, як доводив Ф. Ніцше, людей вищого типу.

Ф. Ніцше виділяє каральну та винагороджувальну справедливість, яка полягає в тому, щоб кожному надати своє [6, с. 105]. Справедливу та несправедливу винагороду філософ розглядав як найсильніші мотиви до того, щоб спонукати чи застерігати людину від певних вчинків та дій. Вищий вияв справедливості філософ характеризував через словосполучення «геніальність справедливості», яка, з одного боку, є «*супротивницею переконань*», а, з іншого, – намагається надати кожному належне «незалежно від того, чи це щось живе чи мертво, дійсне чи вигадане, а вже задля цього вона мусить чисто пізнавати: тому вона кожен річ ставить у найкраще світло і турботливо оглядає її довкола [6, с. 399]. Таке ставлення до справедливості змушує згадати афінського мислителя та християнського святого Д. Ареопагіта, який називав її божественною поряд із рівністю та ієрархією [10, с. 489, 491]. На перший погляд здається, що реалізувати справедливість можливо лише на основі ідеї рівності. Історична практика довела, що це утопія, яка веде до ще більшої несправедливості. Ієрархія та рівність теж заперечують одна одну. Справедливість не може бути втілена на основі ієрархії, бо тоді буде ігноруватися рівність. Залишається лише одне – реалізувати справедливість на основі поєднання рівності та ієрархії, що потребує багатовимірного мислення, на яке, у свою чергу, здатний лише вищий тип людини – особистість.

Відзначимо, що спільним у поглядах А. Шопенгауера та Ф. Ніцше є те, що вони не апелюють до ідей Просвітництва – людського розуму, бо по-

бачили його безсилля проти егоїзму та підкреслювали роль етичних підстав у вирішенні суспільних проблем і справедливості зокрема. В основу своїх філософських поглядів Ф. Ніцше поставив ідею ієрархії, а її причину бачив у різних моральних та духовних якостях людини. Отож, досліджувати справедливість окремо від людських якостей та здібностей – це робити методологічну помилку. Серед європейських філософів XIX століття Ф. Ніцше був першим, хто довів, що ідея справедливості органічно пов'язана з людськими якостями, її не можна розв'язати соціальними революціями, а лише через поступ у сфері моралі й людських здібностей. Виходячи з цього, Ф. Ніцше був абсолютними противником ідеї соціалізму.

Якщо дивитися на сучасні європейські цінності, то в їхній основі можна побачити співчуття, вони багато в чому співзвучні поглядам А. Шопенгауера. Тоді як філософія Ф. Ніцше залишається адекватно неосмисленою. У його філософії сучасні мислителі не побачили головного, що до проблеми справедливості можна лише наблизитися зусиллями вищих людей, які здатні цілісно її проаналізувати та окреслити шляхи її розв'язання. На жаль, для обгрунтування своєї позиції філософ не знайшов відповідних філософських понять, що змусило його звернутися до афоризмів.

На наш погляд, предметом філософських досліджень Ф. Ніцше був пошук закономірностей розвитку людського суспільства. Ч. Дарвін відкрив закони розвитку біологічного світу. Це активізувало філософські пошуки Ф. Ніцше, тому він у своїх працях використовує поняття – закон відбору. Ф. Ніцше в контексті наукових та філософських пошуків Ч. Дарвіна й К. Маркса шукав закон, на основі якого розвивається людське суспільство. Філософ зрозумів, що цей закон має стосуватися людської сутності, а тому його не цікавили соціально-економічні проблеми, як це було притаманно марксистській філософії.

Висновки та пропозиції для подальшого дослідження. Ідеї А. Шопенгауера та Ф. Ніцше суперечили матеріалістичній традиції, що панували в європейській філософії другої половини XIX століття. Адекватне осмислення їхньої творчості можливо лише з позиції принципу духовної ієрархії. Ідея натовпу й вищих людей буде відроджена в 30-х роках XX століття в історико-філософських дослідженнях А. Дж. Тойнбі, коли він сформулював закон руйнації суспільства: воно деградуватиме, коли еліта перетворюється на внутрішній пролетаріат [11, с. 336, 338 – 339]. Сучасний персоналізм бачить закон розвитку людського суспільства в пріоритеті особистостей. В умовах пріоритету матеріального над духовним в суспільстві, закономірності, відкриті Ф. Ніцше й А. Дж. Тойнбі, до цього часу ігноруються. А. Шопенгауер й Ф. Ніцше зробили суттєвий внесок у розуміння проблеми справедливості, пов'язавши її з вищим типом людини. З одного боку, вона має ґрунтуватися на ідеї співчуття, а, з іншого, – її можуть втілити лише вищі люди. Розв'язання проблеми справедливості в

сучасних умовах має виходити із діалектичного синтезу ідей А. Шопенгауера та Ф. Ніцше.

Список літератури:

1. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр. – М. : Республика, 1992. – 448 с.
2. Сабадуха В. О. Світоглядна боротьба навколо проблеми особистості в німецькій класичній філософії / В. О. Сабадуха // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Філософія. Політологія. – № 1 (119). – 2015. – С. 48–52.
3. Бердяев Н. А. Диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев. – М.: ООО АСТ; Харьков : Фолио, 2003. – 620 с.
4. Шопенгауэр А. О ничтожестве и горестях жизни / А. Шопенгауэр // Шопенгауэр А. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1992. – С. 63–80.
5. Гречаний О. Ф. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним: монографія / О. Ф. Гречаний, В. О. Сабадуха. – Луганськ: Вид-во СНУ імені В. Даля, 2015. – 211 с.
6. Ніцше Ф. Людське, надто людське: Книга для вільних умів / Ф. Ніцше. – Наук. редактор О. Фешовець, з нім. К. Котюк. – Львів : Астролябія, 2012. – 408 с.
7. Ніцше Ф. Так казав Заратустра / Ф. Ніцше // Ніцше Ф. Так казав Заратустра; Жадання влади / Пер. з нім. А. Онишка, П. Тарашука. – К. : Основи, 1993. – С. 8–326.
8. Ніцше Ф. Жадання влади / Ф. Ніцше // Ніцше Ф. Так казав Заратустра; Жадання влади / Пер. з нім. А. Онишка, П. Тарашука. – К. : Основи, 1993. – С. 330–414.
9. Ніцше Ф. По той бік добра і зла / Ф. Ніцше // Ніцше Ф. По той бік добра і зла. Генеалогія моралі / Пер. з нім А. Онишко. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7–184.
10. Ареопагит Д. Сочинения. Толкование Максима Исповедника / Д. Ареопагит. – СПб. : Алетейя, 2003. – 864 с.
11. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.

#11 (27), 2017 część 3
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#11 (27), 2017 part 3
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner (Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick (Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner (Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick (Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw,
Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>