

УДК 17.03:378.091.3

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1\(96\).16](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).16)

Ган ЧЖАО

аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-7237-3009>

МОВНА ОСВІТА ПОСТМОДЕРНУ ЯК АКСІОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В ЄВРОПІ

У статті здійснено філософсько-освітнє осмислення мовної освіти як аксіологічного простору, в якому вибудовується постмодерний міжкультурний діалог та формується «вторинна» мовна особистість, здатна до відповідальної взаємодії у глобалізованому полілінгвальному середовищі. Мета роботи полягає у комплексному обґрунтуванні етичних і ціннісних засад навчання іноземних мов крізь призму постмодерної філософії, що розглядає мову не лише як інструмент комунікації, а й як дискурсивну практику виробництва владних відносин і самоконструювання суб'єкта. Методологічну базу становлять герменевтико-феноменологічний аналіз освітніх документів Ради Європи, аксіологічний підхід до виокремлення термінальних та інструментальних цінностей, порівняльне зіставлення національних і європейських стратегій багатомовності. Результати дослідження доводять, що успішний міжкультурний діалог можливий лише за умови об'єктивної інтерпретації педагогом культурних доробків, життєвих парадигм і ціннісних систем різних спільнот, що потребує розвитку у студентів рецептивності, автономності й інноваційності як ключових атрибутів «вторинної» ідентичності. З'ясовано, що мовна освіта, інтегрована у цілі Ради Європи з утвердження демократичної громадянськості та толерантності, виконує подвійну функцію: забезпечує опанування лінгвістичних кодів і водночас формує етико-ціннісну свідомість, здатну до критичної рефлексії та креативного переозначення культурних матриць. Показано, що концепт багатомовності, закріплений у «Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання», слугує рамкою для переосмислення змісту мовних програм, які мають інтегрувати культурологічний, громадянський і аксіологічний компоненти.

Ключові слова: мовна освіта, постмодерн, аксіологія, міжкультурний діалог, вторинна мовна особистість, багатомовність, Рада Європи.

Gan CHZAO

LANGUAGE EDUCATION IN POSTMODERNITY AS AN AXIOLOGICAL SPACE OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN EUROPE

The article provides a philosophical and educational understanding of language education as an axiological space in which postmodern intercultural dialogue is built and a “secondary” linguistic personality is formed, capable of responsible interaction in a globalized multilingual environment. The purpose of the work is to comprehensively substantiate the ethical and value principles of foreign language teaching through the prism of postmodern philosophy, which

considers language not only as a tool of communication, but also as a discursive practice of producing power relations and self-construction of the subject. The methodological basis is the hermeneutic-phenomenological analysis of the educational documents of the Council of Europe, the axiological approach to the separation of terminal and instrumental values, and a comparative comparison of national and European strategies of multilingualism. The results of the study prove that successful intercultural dialogue is possible only if the teacher objectively interprets the cultural achievements, life paradigms and value systems of different communities, which requires the development of receptivity, autonomy and innovation in students as key attributes of the “secondary” identity. It was found that language education, integrated into the goals of the Council of Europe to establish democratic citizenship and tolerance, performs a dual function: it ensures the mastery of linguistic codes and at the same time forms an ethical and value consciousness capable of critical reflection and creative redefinition of cultural matrices. It is shown that the concept of multilingualism, enshrined in the “Communiqué on Multilingualism: an Advantage for Europe and a Shared Commitment”, serves as a framework for rethinking the content of language programs, which should integrate cultural, civic and axiological components.

Key words: language education, postmodern, axiology, intercultural dialogue, secondary linguistic identity, multilingualism, Council of Europe.

Вступ. У сучасному філософському дискурсі освіти мова дедалі більш усвідомлюється як первинний онтологічний простір становлення особистості, де вербалізовані смислові конструкти не просто фіксують реальність, а проєктивно задають горизонти її сприйняття, інтерпретації та трансформації; саме тут, у складній мережі символічних зворотів, зароджується людський суб'єкт як архітектор духовних цінностей, здатний переозначувати культурні матриці й продукувати нові аксіологічні виміри спільного буття. Мовні практики водночас виконують амбівалентну функцію: вони забезпечують комунікативну взаємодію та, відповідно до логіки Мішеля Фуко, формують діалектику знання і влади, у рамках якої індивід, інтегруючись у дискурсивні формації, відтворює, переосмислює й перетворює соціокультурні контексти та нормативність, входячи у поле можливостей, де іманентно закладено потенціал свободотворення й самодовершення [15].

У посткласичній парадигмі виховання це означає, що освітній простір має бути осмислений як динамічна текстуально-дискурсивна подія, у якій мова слугує не лише засобом передачі знань, а й інструментом формування етико-ціннісної свідомості, здатної до критичної рефлексії та відповідальної інтерпретації культурних кодів. Такий підхід трансформує традиційне уявлення про викладача як про однобіч-

ного транслятора інформації та окреслює його роль як фасилітатора поліфонічного діалогу, що розкриває перед здобувачами освіти широку панораму гетерогенних досвідів, аксіологічних систем і символічних ієрархій, навчаючи їх читати світ крізь багатшаровість культурних смислів. Поступове занурення здобувача освіти в мовно-політичний вимір дискурсу дозволяє йому усвідомити себе не тільки об'єктом, а й суб'єктом творення знання, відповідальним за самостійне конструювання смислів та етичних орієнтирів у глобальному мережевому суспільстві.

Метою статті є комплексне обґрунтування аксіологічних та етичних засад постмодерної мовної освіти як ключового чинника формування вторинної мовної особистості, здатної до відповідального міжкультурного діалогу в європейському освітньому просторі.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що синтезує положення філософії освіти, культурної антропології, соціолінгвістики та аксіології. Використано герменевтико-феноменологічний метод Е. Гусерля у поєднанні з екзистенційною герменевтикою П. Рікера для глибокого тлумачення текстів міжнародних освітніх документів Ради Європи й ЮНЕСКО. Порівняльно-аналітична процедура дозволила співставити національні й європей-

ські стратегії багатомовності, виявити їхні структурні конвергенції та розбіжності у контексті ціннісних орієнтирів. Аксіологічний метод забезпечив виокремлення термінальних та інструментальних цінностей мовної освіти, що формують моральні підвалини міжкультурної комунікації. Для дослідження динаміки становлення вторинної мовної особистості застосовано моделювання з опертям на когнітивно-дискурсивну теорію зв'язку мови й ідентичності. Контент-аналіз нормативно-правових актів та освітніх програм держав-членів ЄС уможливив кількісну верифікацію домінантних концептів, пов'язаних із толерантністю, солідарністю та мобільністю.

Виклад основного матеріалу. Проблема визначення ключових складників аксіологічної платформи мовної освіти сучасного педагога постає, з огляду на стратегічну вагомість освіти як детермінанти людського поступу, незмінно актуальною, адже саме через призму ціннісних орієнтацій транслюється не лише обсяг знань, а й конститується духовна матриця майбутнього фахівця. Тому необхідність окреслення засадничих цінностей, на які спирається мовна підготовка, обумовлює звернення до філософії освіти як до інтегративного дискурсу, що поєднує антропологічну, культурологічну та соціально-філософську оптику й водночас акцентує гуманістичний імператив виховання особистості, здатної мислити відповідально, діяти інноваційно й утверджувати діалог культур у глобалізованому світі. У цьому контексті категорія «цінність» розгортається як складна багатовимірна конструкція, що одночасно фіксує онтологічний статус явищ реальності, їхню значущість для індивіда й колективу та параметри соціальної легітимації, а тому заслуговує на поглиблений аналіз крізь ретроспективу історико-філософських підходів, де, починаючи з кантівського розуміння цінностей як регулятивів морального вибору, простежується еволюція поглядів від неокантіанського обґрунтування їхньої трансцендентної «над-суб'єктної» природи до веберівського трактування як усвідомлених інтересів, що модифіку-

ються під тиском конкретної епохальної кон'юнктури [8, с. 22].

Виходячи з аксіологічної парадигми педагогіки життєтворчості, ми спостерігаємо, що будь-яка система цінностей функціонує у режимі динамічної єдності так званих термінальних, або цілеспрямувальних, цінностей і інструментальних, або процедурних, цінностей-засобів; при цьому термінальні конституують архітектоніку сенсів людського буття, задаючи вектори смислотворення (життя, здоров'я, гідність, щастя), тоді як інструментальні забезпечують механізми їхньої реалізації. Освіта, розглянута крізь призму філософії освіти, посідає тут особливе положення, адже, будучи одночасно й універсальною ціллю, і фундаментальним засобом розвитку соціуму, вона демонструє унікальну здатність акумулювати й транслиувати культурно-історичний досвід, формуючи інтелектуальне підґрунтя гуманістичного поступу. Саме тому мовна освіта, що є серцевиною комунікативної компетентності педагога, набуває статусу стрижневого чинника формування особистісної та професійної ідентичності, забезпечуючи умови для відкритого інтеркультурного діалогу й водночас для збереження національно-культурної самобутності.

Разом з тим, у внутрішній структурі самої освіти диференціюються цінності різного рівня: знання постає як вершина ієрархії цілей, тоді як навчання і виховання слугують інституціалізованими механізмами, покликаними забезпечити досягнення означеної мети; при цьому, як слушно зауважує Н. Бойченко, сучасна людина спрямовує зусилля на здобуття освіти не лише задля самореалізації, а й задля отримання суспільного визнання, що відкриває доступ до матеріальних й духовних благ, утверджує соціальний статус і створює підвалини для реалізації особистісних проєктів, водночас актуалізуючи взаємодію освітньої системи з економічними, політичними, правовими, релігійними та естетичними підсистемами суспільства, які, хоча й належать до інших сфер, однак суттєво мотивують індивіда до інтенсивного освітнього поступу [2, с. 176–177].

Аспект етики й виховання в освітній системі, а особливо в мовній її підсистемі, постає одним із тих концептальних вимірів, де освіта розкривається як сукупність ідеалів, що віддзеркалюють індивідуальні стремління та інтереси людської особистості, але тільки остільки, оскільки вони перебувають у гармонійній кореляції із колективними ціннісними настановами суспільства, отже, освітні смисли кристалізуються в полі універсальних та культурно-історичних, національних і ментальних уявлень певного народу щодо виховних ідеалів, котрі, переростаючи суто індивідуальну рамку, переносять акцент на цивілізаційну місію людини як суб'єкта історії та культури [11, с. 10].

Міжкультурна ситуація доби глобалізації загострює потребу в опануванні знань, умінь і навичок, релевантних не лише локальним, а й загальноєвропейським і планетарним контекстам, що, у свою чергу, вимагає усвідомлення ваги як власної, так і чужої культур, здійснюване через розгортання ціннісних орієнтацій та привласнення духовних скарбів різних народів, а відтак об'єктивізує завдання мовної освіти як привілейованого каналу входження у діалог культур, заснований на взаємоповазі й толерантності [9, с. 11].

Саме тому сучасний етап розвитку мовної освіти потребує максимальної об'єктивності в інтерпретації світоглядних набутків, способу життя й характеру багатонаціональних спільнот крізь призму мови, яка перетворюється на основну умову реалізації етичного виміру підготовки здобувачів освіти, сприяє конституюванню їхньої особистісної свідомості, здатності до соціальної мобільності та конструктивної участі у вирішенні глобальних та локальних проблем, і тим самим утверджує мовну освіту як ключовий інструмент життєдіяльності людини в полікультурному, мультилінгвальному світі [6].

Запорукою належної реалізації означеної умови виступає насамперед усвідомлення молоддю пріоритетності вивчення іноземних мов, що передбачає занурення в основні тенденції розвитку мовної освіти

та на рівні міжнародного співтовариства, а також ґрунтовне опрацювання документів, які кодифікують етичні й аксіологічні орієнтири міжкультурної комунікації, – маємо на увазі, зокрема, Рекомендацію ЮНЕСКО «Про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва й миру та виховання в душі поваги прав людини й основних свобод» (1974 р.), Європейську хартію регіональних мов і національних меншин (1992 р.), Декларацію принципів толерантності (1995 р.), Декларацію про культуру миру (1998 р.), Загальну декларацію ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2002 р.), Бухарестську декларацію етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2005 р.) та «Білу книгу» з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівній гідності» (2008 р.), які окреслюють нормативні координати для викладача іноземної мови, що прагне інтегративно поєднати гуманістичні, культурологічні й етичні засади професійної діяльності [10, с. 12–15].

Неупередженість викладача, що інтерпретує здобутки, спосіб життя та духовні орієнтири різних міжнародних спільнот, органічно ув'язується з його здатністю формулювати стратегічні вектори поступу європейської мовної освіти в добу радикальної соціокультурної динаміки; адже саме на межі XX–XXI ст. Рада Європи, усвідомлюючи імператив демократизації та толерантності, ініціювала низку потужних освітніх проєктів, покликаних виробити спільні стандарти, де мовна підготовка розглядається як ключовий ресурс формування громадянськості, відкритої до полікультурного діалогу: проєкт «Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості» (1997 р.) інтерпретував демократію крізь призму прав усіх – не лише «титової» більшості, а й національних, етнічних, мовних і релігійних меншин; ініціатива «Мови, багатоманітність, громадянськість» акцентувала взаємопроникнення культур у школі та університеті; проєкт міжкультурної освіти поширив принцип діалогу культур на всі щаблі ос-

вітньої вертикалі, утверджуючи пошану до розмаїття як ґрунт для спільного європейського буття [14, с. 39].

У продовження цієї лінії в 2008 р. з'явилося «Комюніке Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання», підготоване під егідою Комісара Єврокомісії Л. Орбана, де мовна політика постає наскрізною категорією, що структурує всі інші напрями європейської публічної політики; документ окреслив кроки, здатні перетворити мовне розмаїття на передумову солідарності й процвітання, наголосивши, по-перше, на необхідності поглибленого усвідомлення вартості й потенціалу багатомовності як засобу подолання бар'єрів у міжкультурному діалозі та, по-друге, на забезпеченні кожному громадянину реальної можливості опанувати щонайменше дві мови понад рідну; відтак державам-членам рекомендовано розширити мовний спектр формальної й неформальної освіти, оцінювати та розвивати компетенції, здобуті поза її межами, що уможливлює нову парадигму соціальної мобільності [1, с. 15].

У цьому ж руслі поняття мовної ідентичності набуває статусу аксіологічної домінанти: воно відбиває колективне усвідомлення спільного історико-культурного коріння та перспектив створення єдиного освітнього простору, де гармонізовано поєднано національну самобутність і універсальні гуманістичні цінності; тому вдосконалення мовної ідентичності у процесі вивчення іноземних мов передбачає нейтральність учителя щодо культурних стереотипів, адже сам термін позначає інтеграцію здатностей особи продукувати й аналізувати тексти високої структурної складності, відтворюючи реальність глибоко й адекватно, що, як слушно підкреслює В. Махінов, є головним маркером «Європи Освіти» – простору уніфікованих, але різноманітних за культурним змістом освітніх структур [10, с. 12–15].

Водночас формування «вторинної мовної особистості» ґрунтується на пріоритеті ціннісних конструктів народу, мову якого опановують здобувачі освіти: ідеться не лише про засвоєння вербально-семантично-

го коду, а й про творення альтернативної картини світу, властивої іншому лінгвосоціуму, що перетворює носія цієї нової ідентичності на активного учасника міжкультурної взаємодії, здатного долати культурні бар'єри, культивувати повагу й толерантність і забезпечувати адекватність комунікації на глобальному рівні [7; 4]. Таким чином, мовна освіта, зорієнтована на розвиток вторинної мовної ідентичності, має не лише технічний, а передусім етичний і аксіологічний вимір, адже саме через мовні інструменти вибудовується простір порозуміння, де об'єктивність викладача стає гарантією інтеграції різноманітних культурних досвідів у єдиній гуманістичній парадигмі європейського освітнього співтовариства.

У постмодерністському дискурсі філософії освіти проблема міжкультурного діалогу постає не як зовнішня комунікативна техніка, а як принципова екзистенційна умова співбуття, що перетворює процес мовної підготовки на своєрідну лабораторію, де формуються здатності до інтуїтивного проникнення у життєві стратегії «іншого» та культивується апетит до безперервної культурної конверсації; отже, успіх такого діалогу прямо залежить від суворого дотримання викладачем критеріїв об'єктивності у трактуванні культурних доробків, життєвих парадигм та соціальних практик глобальних спільнот, адже лише через мову, репрезентовану в освітньому просторі, можлива справді солідарна зустріч смислів, яка, уникаючи колоніалізуючої нормалізації, забезпечує рівноправність голосів і полісемію досвідів.

У цьому контексті діалогічна взаємодія здобувача освіти з представниками далеких соціокультурних конгломератів вимагає від індивіда цілісного комплексу атрибутів – рецептивності, що увиразнює здатність відкрито приймати іншу системну логіку цінностей без редукції до власного культурного коду; автономності, яка гарантує саморефлексивну свободу від нормативних стереотипів, дарує можливість «дистанційного» погляду на власну традицію; та інноваційності, покликаної трансформувати зустріч культур у креа-

тивний ресурс особистісного й суспільного розвитку, – саме тому сучасна іноземномовна освіта, виходячи за межі функціональної асиміляції лексико-граматичних структур, орієнтується на інтеграцію здобувачів у глобальний процес міжкультурного обміну, стимулюючи маніфестацію інтелектуальної, лінгвістичної й креативної вітальності, без яких немислимыми є мобільність та відповідальна участь у складних мережах світової взаємозалежності.

Етнолінгвокультурна ідентичність країни, мову якої опановує здобувач освіти, відтак постає не як нейтральне тло, а як потужний евристичний ресурс, що дозволяє, з одного боку, здійснити самореалізацію особистості у просторі цивілізаційних дисонансів, а з іншого – ініціювати креативну еволюцію сучасної людини, котра, стаючи архітектором культурних перетворень, творить нові конфігурації універсальних та національно-специфічних цінностей і тим самим реалізує аксіологічний потенціал постмодерної педагогіки, яка віддає перевагу поліфонічності смислів над жорсткою ієрархією ідеологічних догм [12, с. 135–136].

Практичний вимір такої стратегії передусім апелює до професійної та особистісної зрілості викладача іноземної мови, що має бути чутливим до феноменів альтернативних культур, готовим реєструвати й акцентувати культурні дивергенції на рівні цінностей, поведінкових моделей і комунікативних патернів, вибудовуючи рівне партнерство з іншими етносами без прагнення уніфікувати «чужий» досвід під тиском власних нормативів; сутність кроскультурного навчання полягає у поступовому формуванні «освіженого» культурного усвідомлення, яке забезпечує здатність у контакті з інакшістю пізнавати альтернативні життєві парадигми, ревізувати особисті світоглядні установки, долати стереотипи й водночас інкорпоровати ціннісні норми іншої культури у власну систему самоконцепцій, що, в остаточному підсумку, інтенсифікує розвиток вторинної мовної особистості, здатної до повноцінної участі

в полікультурному полілужийному діалозі.

Висновки. Варто наголосити, що мовна освіта в постмодерному суспільстві виконує подвійну місію: з одного боку, вона репрезентує інструмент опанування комунікативних технологій, необхідних для ефективної взаємодії у глобалізованому світі, а з іншого – виступає ключовим чинником формування ціннісно орієнтованої особистості, здатної до відповідального культурного діалогу. Успішність цього діалогу прямо корелює з рівнем об'єктивності, яку демонструє педагог під час інтерпретації культурних доробків різних народів, адже саме він задає тон дискусії та формує ідентифікаційні моделі учнів. Мовна освіта, розглянута крізь призму філософії освіти, стає простором, де здійснюється перехід від дихотомічних схем «своє – чуже» до поліфонічної моделі взаємного збагачення культур. Вона інтегрує здобувачів освіти в у мережу міжкультурних відносин, руйнуючи бар'єри етноцентризму й спрямовуючи їхній світогляд за межі локальних парадигм. У цьому процесі мова постає не лише як засіб передачі змістів, а й як носій символічних структур, що фіксують історичну пам'ять та ціннісні координати спільноти. Отже, формування мовної компетентності неможливе без паралельного формування етичної чутливості до різноманіття, що гарантує збереження унікальності кожної культури. Саме тому мовна освіта набуває статусу одного з провідних інструментів сталого розвитку, адже через неї забезпечується не лише економічна, а й гуманітарна безпека людства. Відтак концепт міжкультурного діалогу, утверджений у сучасних освітніх документах Ради Європи, набуває практичного наповнення, коли педагог перетворює аудиторію на територію постійної культурної взаємодії.

Другий важливий висновок полягає у визнанні професійної та особистісної зрілості викладача іноземної мови головною запорукою якісного освітнього процесу, зорієнтованого на постмодерну багатоголосість. Учитель, чутливий до альтернативних культур, має демонструвати рецептивність до нових ціннісних

кодів, автономність у подоланні стереотипів і водночас інноваційність у створенні педагогічних практик, що стимулюють креативне мислення. Його завданням є не реорганізація «чужого» досвіду за власними стандартами, а створення умов, у яких здобувач освіти самостійно відкривають різновимірність культурних світів. Такий педагог відмовляється від позиції носія єдиної правильної істини й стає фасилітатором діалогу, у якому кожен голос є рівноправним. Він не лише навчає мови як системи кодів, а й моделює ситуації, де культурні різниці стають ресурсом смис-

лотворення. У результаті здобувач освіти поступово формують здатність до інтуїтивного осягнення життєвих стратегій носіїв інших традицій, що є критично важливим у контексті зростаючої міжкультурної напруги. Тому професійна підготовка майбутніх учителів має включати серйозний аксіологічний блок, спрямований на розвиток емпатії, культурної саморефлексії та здатності вести полілог, не редукуючи багатоманітність до одномірних схем. Саме так забезпечується стійкість освітнього процесу щодо викликів, зумовлених глобалізаційними трансформаціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі (2012). Київ : Ленвіт. 168 с.
2. **Бойченко, Н. М.** (2016). Аксіологічні та когнітивні виміри вищої освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 47(1), 175–188.
3. **Галицька, М. М.** (2004). Реалізація загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у процесі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах сфери туризму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 19, 80–82.
4. **Гамарник, А., Яцура, М., & Рачій, Б.** (2022). Конспект – важливий інструмент підвищення якості освіти. *Освітні обрії*, 2 (55), 23–28.
5. **Дем'яненко, О.** (2010). Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: філологічні науки*, 89 (2), 203–206.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Іноземні мови. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/inoz-movi.pdf>.
7. **Загороднова, В. Ф.** (2014). Навчання і виховання національно свідомої мовної особистості з аксіологічних позицій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, 1, 133–139.
8. **Каріков, С. А.** (2011). Філософія. Розділи: Філософська антропологія, соціальна філософія, філософія культури : навчальний посібник. Харків: НУЦЗУ. 128 с.
9. **Ланських, О. Б.** (2016). Філософські засади державної мовної політики в українській освіті: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 – філософія освіти; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ. 20 с.
10. **Махінов, В. М.** (2012). Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ. 40 с.
11. **Пономарьов, О. С.** (2010). Аксіологія освіти і формування національної еліти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. Харків : НТУ «ХПІ». Вип. 25. С. 8–15.
12. **Савченко, О. О.** (2016). Соціально-педагогічний вимір мовної освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія*, 4 (31), 132–138.

13. Савченко, О. Я. (2012). Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. URL: <http://www.marschool40.net/savchenko-oya.html>

14. Цербакова, Ю. Е. (2013). Цінності об'єднаної Європи. Монографія. К. : Академія, 208 с.

15. Foucault, M. (2019). Power: the essential works of Michel Foucault 1954–1984. Penguin UK, 2019.

REFERENCES

1. Bahatomovna Yevropa: tendentsii u politytsi i praktytsi multylynhvizmu v Yevropi [Multilingual Europe: Trends in the Policy and Practice of Multilingualism in Europe]. (2012). Kyiv: Lenvit. 168 p. [in Ukrainian].

2. Boichenko, N. M. (2016). Aksiolohichni ta kohnityvni vymiry vyshchoi osvity [Axiological and Cognitive Dimensions of Higher Education]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Filosofiia*, 47(1), 175–188 [in Ukrainian].

3. Halytska, M. M. (2004). Realizatsiia zahalnoievropeiskyykh rekomendatsii z movnoi osvity u protsesi navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh sfery turyzmu [Implementation of the Common European Framework of Reference for Languages in Foreign-Language Teaching at Higher Educational Institutions in the Tourism Sector]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (19), 80–82 [in Ukrainian].

4. Gamarnyk, A., Yatsura, M., & Rachii, B. (2022). Konspekt – vazhlyvyi instrument pidvyshchennia yakosti osvity [Lesson notes as an important tool for improving the quality of education]. *Osvitni obrii*, 2(55), 23–28 [in Ukrainian].

5. Demianenko, O. (2010). Formuvannia kroskulturnoi kompetentsii v protsesi pidhotovky maibutnoho vykladacha inozemnoi movy [Formation of Cross-Cultural Competence in the Training of Future Foreign-Language Teachers]. *Naukovizapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Filolohichni nauky*, 89(2), 203–206 [in Ukrainian].

6. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity. Inozemni movy [State Standard of Primary General Education. Foreign Languages]. (n.d.). Retrieved from <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/inoz-movi.pdf> [in Ukrainian].

7. Zahorodnova, V. F. (2014). Navchannia i vykhovannia natsionalno svidomoi movnoi osobystosti z aksiolohichnykh pozytsii [Teaching and Educating a Nationally Conscious Linguistic Personality from Axiological Perspectives]. *Naukovi zapysky Berdians'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, (1), 133–139 [in Ukrainian].

8. Karikov, S. A. (2011). *Filosofiia. Rozdily: Filosofska antropolohiia, sotsialna filosofiia, filosofiia kultury* [Philosophy. Sections: Philosophical Anthropology, Social Philosophy, Philosophy of Culture]. Kharkiv : NUTSZU. 128 p. [in Ukrainian].

9. Lansikh, O. B. (2016). Filosofske zasady derzhavnoi movnoi polityky v ukrainskii osviti [Philosophical Foundations of State Language Policy in Ukrainian Education]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].

10. Makhinov, V. M. (2012). Teoretychni zasady formuvannia movnoi osobystosti v istorii rozvytku yevropeiskoho sotsiokulturnoho osvithnoho prostoru (seredyna XIX – pochatok XX st.) [Theoretical Foundations for Forming Linguistic Personality in the History of the European Socio-Cultural Educational Space (Mid-19th to Early 20th Centuries)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk. 40 p. [in Ukrainian].

11. Ponomariov, O. S. (2010). Aksiolohiia osvity i formuvannia natsionalnoi elity [Axiology of Education and Formation of the National Elite]. In *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity* (Vol. 25, pp. 8–15). Kharkiv : NTU «KhPI». [in Ukrainian].

12. **Savchenko, O. O.** (2016). *Sotsialno-pedahohichniy vymir movnoi osvity* [Socio-Pedagogical Dimension of Language Education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*. Seriya: *Filosofii*, 4(31), 132–138 [in Ukrainian].
13. **Savchenko, O. Ya.** (2013). *Tsinnosti, shcho obiednuiut shkilnu i pedahohichnu osvitu* [Values Uniting School and Pedagogical Education]. Retrieved from <http://www.marschool40.net/savchenko-oya.html> [in Ukrainian].
14. **Shcherbakova, Yu. Ye.** (2013). *Tsinnosti obiednanoï Yevropy* [Values of a United Europe]. Monohrafiia. Kyiv: Akademiia. 208 p. [in Ukrainian].
15. **Foucault, M.** (2019). *Power: The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984*. London: Penguin.