

УДК 371.321/101.1

**Дроботенко М. О.,**  
кандидат філософських наук, докторант кафедри  
філософії, Харківський національний  
педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди  
(Україна, Харків), Marushka85@i.ua

### РОЛЬОВА РЕАЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ПРАКТИК ФІЛОСОФІІ: ФІЛОСОФ ЯК МЕНТОР

*Розглядається рольова реальність освітньої репрезентації філософії, аналізується роль філософа як учителя та ментора. Акцентується увага, що через практики наставництва реалізуються настанови щодо соціально конструйованого характеру навчання та значущості навчання з досвіду та через досвід. Звертаючись до практики менторства, описуються дидактичні прийоми здійснення філософського наставництва в освітній площині. У рамках менторства як дидактичної моделі та прийому виникає зустріч філософського мислення та екзистенціальної терапії.*

**Ключові слова:** філософія освіти, освітні практики, освітні репрезентації, філософ, ментор, екзистенціальна терапія, філософське консультування.

Проблема освітньої репрезентації філософії та рольова реальність освітніх практик філософії нині потребують пильної уваги. У теоретичному та практичному аспектах актуальність та значущість цих питань обумовлюється як зміною освітніх стратегій та дидактичних проектів.

Осмилення рольової реальності освітньої репрезентації філософії передбачає прояснення ролі філософа як учителя та ментора, шкільного учителя як освітнього філософа. У межах здійснюваних навчально-виховних практик це є аналізом сучасних дидактичних моделей філософії, а на рівні теоретичної рефлексії – проясненням сутності рольової реальності суб'єктів філософування.

Дійсність освітніх практик філософії представлена численними новітніми проектами, як от «філософія для дорослих», «філософія для дітей», «філософія для ув'язнених», тенденціями інституалізації практик популярної філософії; а також оновленням технік та методів викладання філософії, апробацією їх світоглядного та функціонального потенціалу у сучасних соціокультурних контекстах, наприклад «наставництво» (менторство). Останнє ж розуміється як освітня практика розвитку професійних та особистісних якостей людини через установлення тривалих близьких стосунків між старшою досвідченою та освіченою людиною (ментором) і молодим підопічним.

Якщо розуміти філософію як особливий мисленевий процес, практику мислення, то специфіка навчання філософії проявляється у майстерності розкрити цю здатність в конкретній особистості (як зазначає К. Поппер, усі люди є філософами, адже стикаються з філософськими упередженнями – навіть якщо так їх не іменують, – мають уявлення про сенс життя та смерті, див: [4]). В умінні розвивати філософський потенціал особистості і проявляється талант філософа–наставника. Як зазначає Ф. Ніцше, «на відміну від мислителя, вихователь дає свободу молодій душі, відкриває їй основний закон власного буття. Вихователь – це збудник, потужний аттрактор, який стимулює учня. Навіть якщо у ньому (студенті) міцніе бажання «правильного життя», без наставника він не може здійснити його. У решті решт він втрачає себе і стає дрібним спеціалістом» [3, с. 5].

Реалізуючись у освітніх практиках та, більш ширше, у соціокультурних контекстах, філософування задає

канони мисленнєвої діяльності і через різноманітні культурні техніки і практики забезпечує їх поширення. Таким чином забезпечується конструювання культурної реальності та самої філософії. Способи творення (розуміння; когнітивний аспект) та технік поширення визначають «філософські ролі». Так, Д. Б. Зільберман на ґрунті філософсько–релігійної традиції Стародавньої Індії називає такі філософські ролі – «теоретик», «логік», «методолог», «методист», «емпірик», «феноменолог» [1, с. 685]. Філософи як соціальна група, пов'язана духовними цілями, має певну замкнутість і відповідно загальну традицію, яка є об'єктом соціальної трансляції: «Кожна соціальна група має власні способи соціальної трансляції, що відрізняються більшою чи меншою роллю усного слова, більшою чи меншою роллю писемності ... більшою або меншою доступністю її для членів інших груп даного суспільства» [2, с. 82]. Р. Рорті у своїй праці «Філософія і дзеркало природи», характеризує філософів як «систематиків», «наставників», «нормальних» і «революціонерів». «Великі систематичні філософи конструктивні і висувають свою аргументацію. Великі філософи–наставники налаштовані на те, щоб реагувати сатирою, пародіями, афоризмами. Вони знають, що їх робота втратить свою суть, коли період, на який припала їхня реакція, завершиться. Вони навмисно периферійні. Великі систематичні філософи, подібно великим ученим, будують для вічності. Великі філософи–наставники руйнують заради свого власного покоління. Філософи–систематики хочуть направити свій предмет по безпечного шляху науки. Філософи–наставники хочуть мати вільне місце для почуття подиву, яке може бути іноді викликано поетами, – подиву, що є щось нове під місяцем, щось таке, що не є точною репрезентацією того, що вже є тут, щось таке, що (принаймні, на даний момент) не може бути пояснено і навряд чи може бути описано» [5, с. 273–274]. І далі: «Філософи–наставники, на відміну від революційних філософів–систематиків, – це такі філософи, які проявляють аномальність на цьому метрівні Вони відмовляються представляти себе в якості відкривачів об'єктивної істини. Вони позиціонують себе в якості людей, які роблять абсолютно відмінну і більш важливу справу, у порівнянні зі знаходженням точних репрезентацій того, якими є речі. Ця діяльність важливіша тому, що, як вони кажуть, саме поняття «точної репрезентації» не є правильним способом осмилення того, що робить філософія» [5, с. 274].

На думку Ф. Ніцше, філософ–наставник міг би слідувати двом принципам: згідно з першим, наставник швидко розпізнав своєрідну здібність свого вихованця, а потім направляв сюди усі сили, щоб сприяти правильному дозріванню і плідності цієї добродетності; за другим – вихователь піклувався б про усі наявні сили, сприяв би їх зростанню і гармонічному співвідношенню між собою (див. [3, с. 5]).

Теоретичні розвідки щодо сутності та характеру менторства, дидактичних форм його реалізації («одина на один», «групове», «командне», «наставництво серед рівних», «онлайн–наставництво», «зворотне», «взаємне»), кваліфікаційних вимог до ментора представлені численними публікаціями [див: 6]. Наставництво підтримує і заохочує людей управляти своїм навчанням,

що призводить до максимізації людського потенціалу через розвиток навичок, зростання ефективності роботи. Це інтерактивний процес, який відбувається між особами різних рівнів досвіду і знань, у тому числі міжособистісного або психосоціального розвитку, кар'єри, і/або освітнього розвитку, а також здійснення функції соціалізації [8, с. 4].

Наставництво – це особливий вид виховання, у якому одна людина слугує за взірцем для наслідування, підтримує, заохочує, радить, спонсорує і дружить з іншою з метою сприяння професійному і/або особистому зростанню останнього. В освітньому контексті наставництво передбачає реалізацію наступних завдань: навчити протезе, щоб він оволодів конкретними предметними знаннями; сприяти розвитку розуміння того, як учень знає; навчити протезе працювати з аудиторією, учнівським колективом; спостерігати за ставленням підопічного до освітньої інституції (школи, університету і т.д.) на основі елементів навчального курсу; оцінювати компетентності. Це узгоджується з загальною орієнтацією сучасної освіти та виховання на формування компетентностей самостійного мислення та навчання.

Діяльність філософа як наставника передбачає два аспекти: здійснення герменевтичного прояснення та установлення зв'язків між власною культурою, способом мислення та стилем життя та іншою людиною, яка переслідує неспівмірні з його власними цілі та висловлюється у відмінний спосіб; та творчу активність, коли здійснюється спроба переінтерпретувати знайомі смисли та навколишню дійсність в нових поняттях. У такий спосіб у структурах «Я» підопічного відбувається становлення нових ментальних та поведінкових схем. Метафора наставника як «дзеркала» ілюструє допомогу однієї людини іншій, щоб розпізнати «свої цінності і потенціал» [7, с. 37], не привносячи власних суджень та не прагнучи до вироблення спільної позиції. Як зазначає Роргі, «розгляд філософів–наставників як партнерів по розмові є альтернативою розгляду їх як людей, які дотримуються однакових поглядів на загальні теми. Один зі способів розгляду мудрості полягає у тому, що любов до неї зовсім не означає любові до аргументації, і що досягнення мудрості не полягає у віднайденні правильного словника для репрезентації сутності. У цьому разі ми вважаємо її практичною мудрістю, яка необхідна для участі в розмові. Один спосіб розгляду наставницької філософії як любові до мудрості – це розглядати її як спробу запобігти виродженню розмови в дослідження і перетворення її на обмін думками» [5, с. 276].

У сучасних соціокультурних контекстах у відносинах менторства актуалізуються самонавчання та мета-навчання. Ця можливість може бути реалізована за допомогою мета-відносин – своїх власних відносин із самим собою та з іншими. Це передбачає постійне, неминуче відображення і мета-відносини з самим собою. При відображенні, людина спостерігає за собою/іншими в якості об'єкта аналізу, а потім він / вона визначає, що він / вона може і хотів би зробити. Менторство як практика дає можливість безперервного відображення ситуації, коли здійснюється не тільки спостереження та обговорення того, як і що відбувається, але і піднімається питання про

значення цієї конкретної ситуації, а також про значення аналізу цього питання, про ефективність методів і методологій. Відтак, для філософа–ментора важливими є метапізнавальні акти та метаафективні актів.

Метапізнання – це усвідомлення власного мислення як ми виконуємо різноманітні завдання, а потім за допомогою цього усвідомлення, щоб контролювати те, що ми робимо. Метакогнітивні процеси відносяться до процесів управління або виконавчих, які направляють наші когнітивні процеси і приводять до ефективного використання пізнавальних стратегій [8, с. 2].

Навчаючись у наставника студенти вивчають нові способи перегляду та оцінки власних світоглядних орієнтирів та розвитку своїх інтелектуальних здібностей. Заняття з ментором вимагають набуття, розуміння і застосування нових знань, активують необхідність наполегливості, наукових досліджень і складних форм вирішення проблем. Через практики наставництва реалізуються настанови щодо соціально конструйованого характеру навчання та значущості навчання з досвіду та через досвід. Філософ–ментор здатен стимулювати людей до самостійної оцінки і саморефлексії, щоб вони були більш свідомими учнями, учителями, які уміють застосовувати свої знання для своїх потреб у житті та навчанні. Саморефлексія є динамічним центром наставництва. Філософ–ментор заохочує і направляє своїх учнів–вихованців бути більш само рефлексивними, освіченими у метапізнанні і здійснювати самоорієнтування. Наставництво пов'язує метакогнітивне навчання і саморефлексію зі спільним навчанням. Через налагодження діалогу, постановки задачі, створюючи дихотомію світоглядних та поведінкових моделей, наставник кидає виклик протезе і спонукає ситуацію когнітивного дисонансу. Цей когнітивний дисонанс сприяє саморефлексії і призводить до більш глибоких внутрішніх процесів мислення та поглиблення навчання.

Звертаючись до практики філософського менторства, можна описати деякі дидактичні прийоми здійснення філософського наставництва в освітній площині:

Метакогнітивна рефлексія (Metacognitive reflection). Здійснюється на початковому або завершальному етапі відносин наставництва, щоб підопічний /підопічні могли висловити і зрозуміти власне ставлення, сприйняття та очікування щодо наставництва, для визначення стратегій, напрямків і змістовного наповнення його здійснення. Це сприяє критичній рефлексії про розвиток навичок і стратегій наставництва, створенню сприятливих міжособистісних відносин.

Buddy to buddy conferencing. Може використовуватися при груповій моделі наставництва або «наставництва серед рівних» як засіб моніторингу та сприяння саморегуляції та розвитку навчання, щоб періодично забезпечувати зворотний зв'язок між підопічними у формі конференції друзів. Цей прийом уможливає здійснення необхідних корективів і рефлексивного опосередкування поведінки підопічних.

Ведення щоденника (Self reflective journals). У щоденника підопічні відображають ключові моменти зустрічі з ментором, записують свої запитання та відповіді, або описують механізм пошуку відповіді. Практика ведення щоденника сприяє здатності до моніторингу, оцінки власних дій та світоглядних

позицій, розвиває мислення і сприяє більш глибокому навчанню.

Візуалізація. Створення мисленнєвого образу діяльності, перспектив і результатів є важливим прийомом наставництва. Приговорювання образу уможливує виявлення «прихованих» настанов, що впливають на поведінку і життєдіяльність підопічного. Візуалізація може сприяти реконструкції ідей, осмисленню способів реалізації та втілення ідей, ефективному плануванню.

У рамках менторства як дидактичної моделі та прийому виникає зустріч філософського мислення та екзистенціальної терапії. Як і практика філософського менторства, яка сягає античності, екзистенціальна терапія також має давню історію.

Екзистенціальна терапія є унікальною формою психотерапії, яка досліджує ускладнення з філософської позиції, а не на основі технічного підходу. Замість того, щоб зосереджуватися на минулому, екзистенціальний підхід розглядає буття тут і зараз, досліджуючи, що означає для людини людське буття у цілому. Цей різновид терапії зосереджується на людському стані загалом, акцентується на людському потенціалі і спонукає людей, узяти на себе відповідальність за власні успіхи і поразки. Екзистенціальне консультування використовує події минулого як розуміння, як інструмент для усвідомлення свободи і упевненості в собі, для усвідомлення того, що людина не визначена і не визначається історією власного життя, і майбутнє також є не визначеним і не заданим.

Екзистенціальна терапія виходить з двох установок: хоча людина перебуває в екзистенціальному стані самотності, вона усе-таки пов'язана з іншими людьми; та внутрішній конфлікт, зазвичай, витікає із протистояння індивіда данностям існування – невідворотність смерті, свобода та відповідальність, екзистенціальна ізоляція, втрата смислу. Ці данності, або граничні проблеми є наріжними каменями екзистенціальної терапії і закладають основу, в якій філософ-терапевт ідентифікує проблеми індивіда. Екзистенціальна терапія охоплює чотири різних сфер/рівнів досвіду і існування (1. Фізичний світ. Цей світ або царство навколо тілесності. Це світ, який ми поділяємо з тваринами, світ тілесних потреб. Народження, смерть і фізичні відчуття, хвороби також є частиною цього світу; 2. Соціальна сфера. У соціальній сфері лежить все, що пов'язано з відносинами. Культура, суспільство і мова, робота, ставлення до влади, раси і сім'ї, емоції, дружні і романтичні відносини є частиною соціального світу. 3. Персональна область. Особиста сфера пов'язана з питаннями власної особистості. Це включає в себе інтимність (з собою та іншими), ідентичність, особистісні характеристики і загальне почуття власної особистості. Особисті сильні і слабкі сторони також відіграють важливу роль. 4. Сфера ідеального. Цінності, переконання, судження, світоглядні настанови. Це вимір, де визначається нашого життя, так би мовити сфера трансцендентності), з якими люди неминуче стикаються, які визначають контекст їхніх проблем.

Екзистенціальна терапія, або більш ширше, філософське консультування, передбачають застосування філософських знань (теорії та філософських способів мислення) до проблем людського життя. Психічні процеси тут, зазвичай, розглядаються з точки зору

епістемологічного обґрунтування, тобто обґрунтування переконань або настанов, які відомі. Наприклад, філософський консультант може допомогти підопічному з проблемами взаєморозуміння, застосовуючи правила логіки і критичного мислення, щоб виправити помилкові міркування. Таким чином, філософський консультант спеціалізується на вивченні і аналізі аргументів, а не на пошуках основних причин етіології дисфункціональних психічних процесів. Філософські консультанти орієнтовані насамперед на епістемологічне виправдання. На відміну, від психологічного консультування, яке використовує діагностичні критерії для оцінки когнітивно-поведінково-емоційної дисфункції та статистичне керівництво, використання критеріїв оцінки консультантами-філософами, пов'язане з оцінкою міркувань, помилковість яких, може бути основою їхніх життєвих проблем.

Таким чином, філософ як наставник орієнтований у своєму філософуванні на проблемах міркування, прийняття рішень. Змістовне наповнення занять вибудовується у контексті взаємодії з іншими, через керований досвід вирішення завдань. Філософ-ментор є здібним до саморефлексії – здатний вивчати власні внутрішні механізми роботи мислення та діяльності. Сутність наставництва полягає у створенні сприятливих довготривалих міжособистісних відносин супроводу, підтримки і консультування. Наставництво, таким чином, уможливує метапізнання і відображення у сприятливих відносинах, сприяє конструктивному і перетворюючому навчанню. Наставництво розширює можливості і супроводжуючий характер навчання, одночасно трансформуючи цей процес, адже задає перспективу нового бачення світу підопічним, через досвід ментора. У рамках менторства як дидактичної моделі та прийому виникає зустріч філософського мислення та екзистенціальної терапії. Її роль полягає у наданні допомоги, щоб полегшити власну зустріч індивіда з самим собою, з власними цінностями, припущеннями та ідеалами, адже переслідується мета – прояснення самим підопічним власних світоглядних установок. Філософське консультування використовує філософський інструментарій для вирішення звичних людських проблем, таких як: криза середнього віку, втрати, зміна кар'єри, моральні дилеми, стрес, та багато інших. Проте, це вирішення відбувається у інший спосіб – осмислення власних суджень щодо них.

#### Список використаних джерел

1. Гурко Е. Н. «Философология» Давида Зильбермана [текст] / Е. Н. Гурко // Философия не кончается. Из истории отечественной философии XX в. 1920–50-е гг.: В 2-х кн. – М.: РОССПЭН, 1998. – Кн.2. – С.670–691.
2. Зильберман Д. Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность [текст] / Д. Б. Зильберман // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.76–105.
3. Ницше Ф. Шопенгауэр как воспитатель [текст] / Ф. Ницше. – Х.: Фолио, 2014. – 48 с.
4. Поппер К. Р. Все люди философы: Как я понимаю философию; Иммануил Кант – философ Просвещения [текст] / К. Р. Поппер / Пер. с нем., вступит. статьи и примеч. И. З. Шишкова. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 56 с.
5. Рорти Р. Философия и зеркало природы [текст] / Р. Рорти / Перевод с английского В. В. Целищева. – Новосибирск: Издание Новосибирского университета, 1997. – 320 с.
6. Allen T. D., & Eby L. T. (Eds.). Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach. London, England: Blackwell [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.scribd.com/doc/149766811/The-Blackwell-Handbook-of-Mentoring-A->



Multiple-Perspectives-Approach (de første kapitlene er tilgjengelige på Scribd); Baltzersen R. K. The Importance of Metacommunication in Supervision Processes in Higher Education [text] / R. K. Baltzersen // International Journal of Higher Education. – 2013. – 2 (2). – P.128; Eby L. T., Rhodes, J., & Allen T. D. Definition and evolution of mentoring [text] / L. T. Eby, J.Rhodes, & T. D. Allen // T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), Blackwell handbook of mentoring: A multidisciplinary approach: 7–20. Oxford, UK: Blackwell, 2007; Schlosser L. Z., & Gelso C. J. Measuring the working alliance in advisor–advisee relationships in graduate school [text] / L. Z. Schlosser, & C. J. Gelso // Journal of Counseling Psychology. – 2001. – 48 (2). – P.157.

7. DeBolt G. P. Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs / G. P. DeBolt // Albany: State University of New York, 1992.

8. Forrester-Pressley D. L. and Waller T. G. Cognition, metacognition and reading [text] / D. L. Forrester-Pressley and T. G. Waller. – New York: Springer-Verlag, 1984.

9. Kickul R. & Gundry L. K. Mentoring women entrepreneurs in emerging markets leveraging relationships, building confidence, and crafting wealth [Electronic resource] // Retrieved from USASBE\_Mentoring\_women\_entrepreneurs\_Russia-1.do(2006). – Access mode: www.european-microfinance.org/.../USASBE\_Mentoring\_w...

### References

1. Gurko E. N. «Filosofologija» Davida Zil'bermana [tekst] / E. N. Gurko // Filosofija ne konchaetsja. Iz istorii otechestvennoj filosofii XX v. 1920–50-e gg.: V 2–h kn. – M.: ROSSPJeN, 1998. – Kn.2. – S.670–691.

2. Zil'berman D. B. Tradicija kak komunikacija: transljacija cennostej, pis'mennost' [tekst] / D. B. Zil'berman // Voprosy filosofii. – 1996. – №4. – S.76–105.

3. Nicshe F. Shopengauer kak vospitatel' [tekst] / F. Nicshe. – H.: Folio, 2014. – 48 s.

4. Popper K. R. Vse ljudi filosofy: Kak ja ponimaju filosofiju; Immanuil Kant – filosof Prosveshhenija [tekst] / K. R. Popper / Per. s nem., vstupit, stat'i i primech. I. Z. Shishkova. Izd. 2–e, stereotipnoe. – M.: Editorial URSS, 2003. – 56 s.

5. Rorti R. Filosofija i zerkalo prirody [tekst] / R. Rorti / Perevod s anglijskogo V. V. Celishheva. – Novosibirsk: Izdanie Novosibirskogo universiteta, 1997. – 320 s.

6. Allen T. D., & Eby L. T. (Eds.). Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach. London, England: Blackwell [Electronic resource]. – Access mode: http://www.scribd.com/doc/149766811/The-Blackwell-Handbook-of-Mentoring-A-Multiple-Perspectives-Approach (de første kapitlene er tilgjengelige på Scribd); Baltzersen R. K. The Importance of Metacommunication in Supervision Processes in Higher Education [text] / R. K. Baltzersen // International Journal of Higher Education. – 2013. – 2 (2). – P.128; Eby L. T., Rhodes, J., & Allen T. D. Definition and evolution of mentoring [text] / L. T. Eby, J.Rhodes, & T. D. Allen // T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), Blackwell handbook of mentoring: A multidisciplinary approach: 7–20. Oxford, UK: Blackwell, 2007; Schlosser L. Z., & Gelso C. J. Measuring the working alliance in advisor–advisee relationships in graduate school [text] / L. Z. Schlosser, & C. J. Gelso // Journal of Counseling Psychology. – 2001. – 48 (2). – P.157.

7. DeBolt G. P. Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs / G. P. DeBolt // Albany: State University of New York, 1992.

8. Forrester-Pressley D. L. and Waller T. G. Cognition, metacognition and reading [text] / D. L. Forrester-Pressley and T. G. Waller. – New York: Springer-Verlag, 1984.

9. Kickul R. & Gundry L. K. Mentoring women entrepreneurs in emerging markets leveraging relationships, building confidence, and crafting wealth [Electronic resource] // Retrieved from USASBE\_Mentoring\_women\_entrepreneurs\_Russia-1.do(2006). – Access mode: www.european-microfinance.org/.../USASBE\_Mentoring\_w...

**Drobotenko M. O.**, Ph.D. candidate, doctoral student of department of philosophy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine, Kharkiv), Marushka85@i.ua

### Role reality of philosophy educational practices: the philosopher as a mentor

This article presents the role reality of educational representation of philosophy, it analyses the role of a philosopher as a teacher and mentor. It points that the social-constructive guidelines, as well as the importance of learning from experience

and through experience, are realized through mentoring practice. Referring to the mentoring practice, didactic techniques of teaching philosophy in educational mentoring are described. As part of mentoring as a didactic model and technique, there is the collision of philosophical thinking and existential therapy.

**Keywords:** philosophy of education, educational practice, educational representation, philosopher, mentor, existential therapy, philosophical consulting.

\* \* \*

УДК 141.7[81](477)

Яковлева О. В.,

доктор філософських наук, доцент, ректор,  
Київський Інститут Бізнесу та Технологій  
(Україна, Київ), elva\_rom@inbox.ru

### РЕГІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МОВНОГО ПРОСТОРУ

У запропонованій роботі поняття «регіон» розглядається в широкому соціальному контексті, як відображення в поняттях багатоманітності світу і нелінійності історичного процесу. Україну найбільш доцільно розглядати як певний міжрегіональний феномен, однаковою мірою (хоча й далеко не з однаковою інтенсивністю та результативністю) причетний одразу до кількох історично сформованих регіонів: Східної Європи, Причорномор'я, Придніпров'я, а також – з певними, можливо, застереженнями – до так званої Чорноморсько-Балтійської «дуги». Головною ознакою перехідності мовної ситуації постає, на думку багатьох фахівців, поетапне формування у кожній новій незалежній державі оновленої, у міру бажань і можливостей адаптованої, до змінених внутрішніх і зовнішніх умов становлення мовної ситуації. З одного боку, має місце системне розширення функціонального поля мов титульних націй, оновлення і збагачення репертуару їх соціальних функцій, позаявлення функціонування кожної з них, супроводжувані офіційним закріпленням з ними статусу державних. З іншого, відбуваються принципово важливі, а в окремих випадках – докорінні, зміни у міжмовних відносинах, передусім, у рамках дихотомії: мова титульної нації – російська мова.

Мовні процеси в Європі на сучасному етапі історичного розвитку ґрунтуються на двох взаємозалежних й у той же час, по суті, альтернативних, типах, які виключають один одного концептуальних підходах, перший з яких має на увазі контрольований перехід від нищівного стану мовної ситуації до одномовності шляхом поступового впровадження єдиної, спільної для всіх європейців, «європейської» мови (або двох мов), в той час як другий зорієнтований на розвиток у напрямку багатомовності, передбачаючи вільний, нічим не стримуваній і не обмежуваній розвиток усіх мов, якими користуються нині громадяни Єврозою або переважної більшості з них.

**Ключові слова:** український національний мовний простір, регіональний освітній контекст, європейський освітній контекст, багатомовність, двоюмовність, функціональна багатомовність, регіоналізація.

У роботах з філософії освіти і соціальної філософії проблема мовного простору в регіональному або глобальному аспектах найчастіше розглядається як зв'язок регіонів України з зовнішнім світом (світовою цивілізацією). При цьому не завжди враховується, що поняття «регіон» більш багатозначне, ніж у внутрішньо-українському баченні. Можуть бути відокремлені регіони з кількох країн, які близькі за способом життя, використовують мови, які належать до однієї мовної групи, знаходяться в специфічному географічному регіоні тощо. У запропонованій роботі поняття «регіон» розглядається в широкому соціальному контексті, як відображення в поняттях багатоманітності світу і річища історичного процесу. Такий підхід у погодженні з розглядом європейського та глобального контекстів вітчизняного мовного простору розглядався нами у спеціальній монографії [2].

На відміну від європейського та глобального контекстів, з окресленням формальних меж яких в українському науковому дискурсі не виникає практично жодних ускладнень, будь-яка розмова про контекст регіональний, як правило, передбачає дискусію з приводу того, до якого саме регіону (або регіонів) зраховується Україна в тому чи іншому конкретному