

ФІЛОСОФІЯ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ

FILOZOFIA I HISTORIA EDUKACJI



УДК 371.3;37.01;37.02;37.03

Максим Гальченко
ORCID iD 0000-0002-8151-530Xкандидат філософських наук, директор,
Інститут обдарованої дитини НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-д, 04053 Київ, Україна,
halchenko@yahoo.com

ІДЕЯ СВОБОДИ В ОСВІТІ: МИСЛЕННЯ, НАВЧАННЯ, ЦІННІСНИЙ ВИБІР

В статті досліджується проблема свободи й автономності особистості в умовах навчання і виховання. В контексті свободи вирішується проблема формування і розвитку людини, яка повинна стати автором свого життя. Свобода проявляється не лише в актах морального і ціннісного вибору, а у всіх процесах діяльності, включаючи діяльність мислення. Свобода мислення передбачає відповідальність індивідів за те, що вони думають, оскільки думка з часом набуває предметності. Цей процес вимагає контролю, який здійснюється за рахунок критичної рефлексії мислення. Вона, в свою чергу, породжує інтелектуальну свободу, яка постає важливою частиною впливу на уявлення і переконання індивіда. Особиста автономність розуміється як здатність робити усвідомлений вибір. Автор аналізує проблему нормативності, важливої для рефлексивної діяльності і формування ідентичності. Свобода знаходить свій найбільш повний вираз там і тоді, коли людина думає і діє в гармонії з раціональною необхідністю, яка орієнтує насамперед на позитивні цінності. Для цього потрібне звільнення творчої думки, діяльність якої не позбавляє від обумовленості нормами і правилами. Розумною людиною є та, котра знає, як мислити і діяти в різних ситуаціях соціального життя і здійснення вибору. Людина вільна лише в тій мірі, в якій адекватно реагує на раціональні вимоги: чим більше розуміє те, що повинна думати і робити, тим більша її свобода. Навчання автономності передбачає раціональну організацію освітньої системи. На неї покладається зобов'язання надання індивідам ресурсів для здійснення вільного вибору з позицій усвідомленої необхідності і визначення перспектив подальшого життя, принципів та ідей соціального розвитку.

Ключові слова: мислення; норма; освіта; особистість; розум; свобода; соціальний конструкціонізм.

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.814>

Вступ. Філософська дискусія про свободу і автономію особистості ведеться здебільшого про умови свободи дії. Разом з тим свобода, котра є метою освіти, насправді значно багатше і більш складне поняття. Вона управляє активністю мислення – в пізнанні і діяльності. Таке розуміння має важливе значення для педагогічної теорії і практики. Воно дозволяє вважати свободу ідеалом навчання і виховання, яка при цьому розуміється

не просто в необмежених актах волі, але і в діяльності мислення і спонтанних проявах розуму. Уявлення про сутнісний зв'язок між освітою і свободою існує давно. Вже в античності мала місце ідея, що навчання філософії через знання і розвиток моралі приводить до свободи особистості. В сучасній філософії освіти наголос часто ставиться на особистій свободі і незалежності як здатності робити осмислений вибір. В контексті дискурсу свободи питання полягає в розвитку людини певного виду (типу), яка буде незалежною

і вільною в тому смислі, що вона є автором свого життя. Свобода такої людини проявляється не просто в актах вибору, а у всій суто раціональній діяльності, включаючи мислення і судження.

Мета статті обумовлена дискусійністю представленої точки зору. Адже багато суджень навіязуються нам доказами або досягаються нашим теоретичним і практичним досвідом. Постає завдання вяснити, в якому смислі вони здійснюють вплив на формування свободи мислення і особистості. Одна із причин стверджувати, що мислення повинно включати в себе елемент свободи, є відповідальність людей за те, що вони думають. Як правило, ми критикуємо людей за формування думки на недостатній основі, і підтримуємо за добре обґрунтовані судження. Такі позитивні і негативні оцінки були б непотрібні, якби теоретики, вчені, аналітики не контролювали цей процес. Тоді як потрібно розуміти даний контроль?

Рефлексія інтелектуальної свободи. Для ряду дослідників процес контролю здійснюється за допомогою критичної рефлексії. Судження є рішеннями про думки, за які ми відповідальні, оскільки вони прийняті вільно, без примусу. Іноді переконання формуються без розмірковувань, спонтанно. Але навіть в таких випадках застосовуються ті ж самі принципи творення понять, які використовуються при здійсненні суджень на основі розмірковування і обдумування. Ці здібності дозволяють нам прийняти рішення, коли це необхідно, а їх використання можна розглядати як вираз нашої свободи навіть тоді, коли «формування переконання відбувається без зовнішніх впливів, безпосередньо» (Бекхерст, 2014, с. 169).

Не так легко зрозуміти, як інтелектуально свобода може бути реакцією на критику. Однак справа в тому, що ми можемо здійснювати контроль над тим, в що віримо, критикуючи свої переконання. Епістемічно відповідальний суб'єкт готовий перевіряти адекватність своїх переконань. Рефлексія і свобода взаємопов'язані не просто тому, що критичне дослідження переконань вимагає рефлексивної діяльності, а тому, що рефлексія гарантує збереження наших переконань, оскільки підтверджуємо їх в контексті основ для такої дії. Ідея рефлексивного підтвердження частково включає також «рішення, що думати», так само як рефлексія передбачає певну форму контролю над нашим ментальним (психічним) життям, яке не контролює воля. Рефлексія, яка розуміється таким чином, «є центральною складовою ідеї раціонального суб'єкта, котрий володіє самосвідомістю і який контролює своє ментальне життя» (Бекхерст, 2014, с. 170). Але критична оцінка доцільна в світлі сумнівів, мотивованими реальними причинами, а не вимислами філософського скептицизму.

Оскільки метою міркування «першого

(безпосереднього) порядку» є просто відповідність переконання фактам, то передбачуваний інструмент мисленнево-рефлексивного контролю повинен бути судженням «другого», більш «високого порядку» про те, чому ми повинні вірити. Це судження зроблене за допомогою рефлексивних міркувань про характер наших знань та їх відповідності надійним епістемним нормам. Судження більш «високого порядку» дозволило б суб'єкту контролювати свої переконання, але при умові його здатності їх раціонально пояснити. В такому випадку «я мислю, спираючись на свої основи для переконання і здійснення суджень. Такі судження дозволять нам контролювати свої переконання, оскільки вони будуть фіксувати, що є раціональним для наших переконань» (Оуенс, 2000, с. 109).

Але ця картина має недоліки, вважає Д. Бекхерст (2014). «Якщо я думаю, – вказує вчений, – що маю переконливі основи, то вони раціонально підкорюють під себе моє переконання і рефлексивне судження стає зайвим; а якщо я думаю, що не маю переконливих основ, то рефлексивне судження про те, в що я повинен вірити, буде пустим. В силу чого поняття рефлексивного контролю буде беззмстовним» (Бекхерст, 2014, с. 172).

Для іншого учасника дискусії, Д. Оуенса (2000), переконання індивіда формує не мислення, не рефлексія, а враження, відчуття наявності в нас переконань. Їх створює не рефлексія, а наше знання про очевидності (дані чуттєвого сприйняття), які підтримують наше переконання разом з різними практичними міркуваннями. Ми повіримо, що наявність «достатньої кількості очевидностей для конкретного переконання в кожному випадку визначається рефлексією. Але рефлексія буде «безсила», оскільки «при відносно недостатніх очевидностях або прагматичних міркуваннях не може раціонально мотивувати переконання» (Оуенс, 2000, с. 45). Отже, коли мова йде про раціонально одержане переконання, рефлексія не спрацьовує: вона не мотивує переконання, хоча також і не руйнує його.

В цьому контексті поняття «інтелектуальної свободи» є частиною доктрини епістемологічної впевненості в собі, котра з періоду раннього модерну мала могутній вплив на епістемологію, на педагогічну теорію і культурно-освітню практику. З цієї позиції кожний індивідуально мислячий суб'єкт, якщо він має право на свої переконання, повинен бути в змозі сам встановлювати їх реальність. Якщо суб'єкти не в змозі зробити «прозорими» свої знання для ствердження переконання, вони не управляють (не контролюють) своїм ментальним життям. А коли такий контроль неможливий, вони не можуть відповідати за свої погляди. Якщо ми відмовимося від цієї нав'язливої «ідеї контролю, – наполягає Д. Оуенс

(2000) – ми зможемо об'єднати широко зрозуміле інтерналістське уявлення про виправдання зі значно більш психологічно реалістичним уявленням про переконання, котре робить можливим пояснити епістемологію пам'яті і безпосереднього свідчення, які завжди були проблемою для традиційних інтерналістських уявлень».

В одній ситуації переконання повинні визначатися очевидністю не більше, ніж наші дії – бажаннями; в іншій ситуації мислення і дія є визначальними для раціональної необхідності, котра здійснюється шляхом рефлексивного підтвердження – важливої складової самосвідомості. Обґрунтовуючи наші знання, ми робимо їх своїми, визнаємо переконання і дії, котрі з них витікають, в якості аспектів власного життя, «за які повинні взяти на себе відповідальність» (Морен, 2001, с. 35).

З точки зору Д. Макдауелла (2002), «людська істота» народжується просто «твариною», але через Bildung (освіту, культуру) люди стають мислителями, державними діячами, професіоналами в різних сферах діяльності, оскільки знайомляться з мовою і одержують можливості мислити поняттями. Ці можливості дозволяють їм робити прогнози і судження, діяти на основі знань, контролюючи тим самим своє життя, стаючи незалежними від дії нераціональних причин. Через освіту і культуру ми здобуємо «другу природу»; вона стає необхідною частиною «нормального формування людини, яке пронизане раціональністю» (с. 288). Вона, в свою чергу, обумовлена інтелектуально-мисленневою діяльністю, і навпаки.

Ідея про те, що раціональна необхідність є визначальною для свободи, в тому числі свободи мислення, передбачає, що ми вільні в тій мірі, в якій адекватно реагуємо на раціональні вимоги: чим в більшій мірі розуміємо те, що повинні думати і робити, тим більша наша свобода. Наприклад, вчений, котрий в дискусії зрозумів суть справи, стверджуючи саме те, що необхідно сказати з приводу поставленої проблеми, звільняється від незнання про неї. Мислитель може зібрати факти по проблемі, щоб показати – нічого іншого про неї думати не потрібно. Але як прояв свободи це можливо лише завдяки відповідності діяльності мислення раціональній необхідності. В силу чого «вчений є вільним, оскільки здатен роздивитися топографію простору смислів і тому рухається в ньому без зусиль» (Бекхерст, 2014, с. 184). Отже, хоча нормативність смислів часто приймає форму обмежень, людина, тим не менше, є вільною, якщо підкоряє себе таким обмеженням, постаючи в результаті джерелом самої нормативності.

Нормативність можлива у зв'язку з рефлексивною структурою нашого розуму, його

здатністю до мисленневої діяльності. В силу цієї рефлексивної структури індивід оволодіває самосвідомістю і може сформувати поняття своєї ідентичності, що дає підстави діяти в її вимірах. Володіння нормативною ідентичністю є вкрай важливим для ідентичності людини. Оскільки ми не можемо діяти без підстав і наша людяність є в кінцевому рахунку джерелом всіх наших фундаментальних принципів, її необхідно цінити. Раціональна дія можлива тільки в тому випадку, якщо людина буде вважати себе найвищою цінністю. «Немає смислу ідентифікувати когось способом, який суперечить цінності людяності» (Корсгард, 2008, с. 309). Тому наша практична ідентичність буде послідовною, якщо людина буде розглядати інших людей як самоціль, «як мету» (Кант, 2006). Підкоривши себе цьому закону, людина стверджує власну свободу.

Реалізація свободи залежить від того, наскільки вагомими є основи для неї. Ми вільні в тій мірі, в якій налаштовані і керуємося тими або іншими принципами. Свобода знаходить свій найбільш повний вираз там, де людина думає і діє в гармонії з раціональною необхідністю, і знає свої реальні підстави, забезпечуючи собі тим самим надійний поступ в просторі смислів. Це є виразом «зв'язку між ідеєю свободи і знанням (знання про щось є основою для чогось), і виявляє спорідненість поняття свободи раціональній діяльності» (Бекхерст, 2014, с. 199).

Вимога свободи повинна узгоджуватися з тим фактом, що ми завжди виявляємося вже «залежними від норм» (Макдауелл, 2002, с. 276). В цій ситуації дія постає як вираз раціональної природи суб'єкта, яка визначається визнанням соціальних норм, котрі в кінцевому рахунку обумовлюють діяльність, мислення і життя індивідів. В цьому контексті життя, орієнтоване на позитивні цінності, зокрема цінності свободи, потрібно розглядати «як пошук його смислу з метою виявлення істини і блага». Щоб досягти в цьому успіху, ми повинні бути здатними бачити речі по-новому, для виробництва нових уявлень про світ. Для цього потрібне звільнення творчої думки, хоча її діяльність не позбавляє від обумовленості нормами. Навпаки, вона вимагає відповідності нормам мови, логіки і дослідження» (Корсгард, 2008, с. 219). Її метою є досягнення відповідності діяльності мислення і пізнання істини.

Пошук істини «процесом навчання, просвітництвом в самопізнанні» (Корсгард, 2008, с. 219). Цей пошук спрямований також на розуміння того, як жити, що передбачає вибір індивідуальної позиції. Це означає, що ціннісне відношення до світу, моральні якості не можна створювати або модифікувати в собі актами волі або рефлексії, але можна прагнути культивувати їх. Це колективне питання, як і процес рефлексії,

виявляє, крім того, важливість пізнання і навчання як процес залучення до культури. Освіта є процесом самостворення (self-making), який включає у виховання учня не лише поняття і пропозиціональне знання, але і моральні та епістемологічні цінності. Хоча цей проект не є ідеалом, він не втрачає своєї важливості. Крім того, «один ідеал не має смислу, якщо не бачимо формування інших, здатних з часом взяти під контроль життя і продовжити пошук знання і смислів життя. Дане положення зміцнює ідею, що інтелектуальна свобода є тією метою, до якої повинна прагнути і виховувати як освіта, так і культура» (Бекхерст, 2014, с. 202).

Таким чином, свобода є закономірним ідеалом навчання та виховання. Відповідна позиція існує і в педагогічному мисленні, в якому підкреслюється незалежність і самостійність як кінцева мета освіти і пізнання. Звідси витікає, що в тій мірі, наскільки освіта прагне до реалізації здатностей, які забезпечують свідому реакцію на дійсній основі, освіта робить свободу своєю кінцевою метою. В інших відношеннях потрібно виходити з того, що кожний акт розмислу вимагає: для прийняття рішень їх потрібно робити власними, оскільки це сприяє прийняття на себе відповідальності. Це говорить про те, що педагоги зобов'язані навчити дітей думати самостійно (автономно), хоча дане завдання не легко виконати. Разом з тим здатність думати, мислити самостійно зберігається до того часу, поки людина не підпадає під руйнівний, позбавлений культури і знання «деспотичний вплив». Здатність мислити, думати вільно вимагає допомоги і підтримки, що в підсумку дозволяє індивіду залишатися «раціональним суб'єктом діяльності» (Бекхерст, 2014, с. 203). В контексті філософії освіти формування раціональних суб'єктів – незалежних, рефлексуючих, критично мислячих, постає актуальним завданням, на реалізацію якого спрямована діяльність освіти і культури.

Імператив автономності у навчанні і мисленні. У діяльності людини саме раціональне мислення обумовлює ідею автономності, тобто свободи. Розумною людиною є та, котра сама вирішує, що думати і як робити. Раціональна людина знає можливості власного розуму, вирішуючи, як мислити в контексті знань; не вияснює, що потрібно думати за допомогою внутрішнього самоаналізу, а визначає, як діяти на основі мислення. Завдяки чому людина «контролює свої думки, оскільки одержує раціональну владу над ними в якості суб'єкта самостійного свідомого ментального життя» (Морен, 2001, с. 85).

Таким чином, раціональність не просто дається, а розвивається в людині по мірі того, як вона набуває понятійних (смыслових) знань шляхом залучення до мови і традицій мислення. «Наші раціональні вміння і здібності виникають завдяки

навчанню (Bildung). Тому, чи ототожнюємо ми освіту з Bildung або репрезентуємо освіту лише як частину того, що веде за собою Bildung, така точка зору змушує нас замислитися стосовно освіти як питання культивування в дітях здатності і вміння визначати, що робити і думати» (Бекхерст, 2014, с. 266). Дана позиція надає нове життя ідеї філософії освіти, згідно якої метою навчання, поряд із знанням, є автономність і свобода.

Фактор автономності визначає, що думати і робити на основі можливості мислення і діяльності. Прояв цієї здатності має важливе значення для особистості, але в процесі подальшого зростання ця здатність може не лише приносити позитив, а й обмежувати і дискредитувати. Мисляча людина повинна володіти автономністю в тій чи іншій мірі, і застосовувати її, більш або менш, продуктивно. Саме тому «автономність повинна бути об'єктом педагогічної уваги» зазначає С. Родл (2007). Прояви цієї фундаментальної здатності можуть бути різними, тому потрібно навчитися її вміло застосувати і користуватися.

Для навчання автономності необхідно відповідним чином організувати освітню систему. Зокрема, міркування, які застосовуються в навчальному процесі, не можуть розглядатися формально і схематично. Міркування, розмисел вимагає знань, здатності брати участь в дослідженні, аналізі, що сприяє розвитку здорового глузду. Остання властивість вводить нас в область інтелектуальних і моральних властивостей характеру. В зв'язку з чим постає питання про те, що освіта повинна «вимагати» від нас жити тим життям, яке визначається розумом. Вирішення цього питання показує, що думати і робити в контексті нашого розуміння істини і добра. Разом з тим потрібно враховувати, що ідея автономності мислення і, відповідно, автономності діяльності індивіда характеризується певним дуалізмом. Він проявляється у контрасті між рухом розуму, спонтанним і вільним, і просто подіями, що класифікуються відповідно до науково сформованого закону. Одна справа підкреслити цінність автономності як «освітньої ідеї», інша – «сприяти розвитку образу суб'єкта як вільного в області різних смислів, вибудовуючи область нових смислів» (Бекхерст, 2014, с. 268). Причина звернення до культури мислення і полягає в подоланні цього дуалізму, надаючи здатність реагувати на знання як основний аспект нашого природного розвитку. Не може бути також дуалізму між «розумним» і «нерозумним» (природним), оскільки звернення до «другої природи» (культури) слугує прикладом їх взаємозв'язку.

Навчання є процесом формування понятійних вмінь і здібностей реагувати на принципи пізнання, а викладання сприяє їх одержанню,

розвитку і розумінню. Навчання є успішним в тій мірі, в якій учень оволодіває предметом або практикою застосування знань, де наявність такого володіння означає вміння вирішувати, що думати або робити у відповідній області в контексті того, що має найбільші підстави для мислення або діяльності. Дана обставина «включає розвиток і підтримку теоретичного та практичного розмірковування, які розуміються не як формальні або абстрактні навички мислення, а як здатність розумно займатися конкретною темою у всіх її поданнях і особливостях» (Морен, 2001, с. 86). Але це не лише навички «чистого» інтелекту, а людини, реакція якої на реалії життя не може бути зрозуміла без визначення того способу, яким їх існування формується чуттєвістю і емоціями, індивідуальністю та настроєм. Якщо говорити про раціональність і автономність, то вони неможливі без чуттєвості як пізнавального відношення до світу.

Одержання понятійних здатностей через освіту (*Bildung*) включає в традицію навчання вміння думати і міркувати. Центральним для так зрозумілої «ідеї *Bildung*» є процес навчанням через залучення до знань. З цієї точки зору, якщо учню не вистачає понятійних ресурсів, щоб знайти свій шлях в даній області, найперше завдання для нього полягає у правильній поведінці відповідно до практики в даній області. Але при активній діяльності цього недостатньо. Доцільною метою процесу навчання є досягнення стану, коли учень не лише думає і діє у відповідності з вимогами практики в конкретній області, але робить це на основі розуміння мотивів такої діяльності і мислення. В даній ситуації його думки і дії контролюються знаннями, які він розуміє і підтверджує. Він «рухається» від відтворення того, що від нього вимагається, до знання, а далі до діяльності на основі розуміння, що це є необхідною вимогою. Тобто розумінню нормативних вимог, встановлених для області, яка розглядається. На основі такого розуміння учень перебуває в ситуації, яка дозволяє йому свідомо мислити і діяти на основі своєї оцінки логіки предмета. В силу набутого знання про предмет розум учня стає незалежним, і він може взяти на себе відповідальність за свої думки і дії в даній області (Бекхерст, 2014, с. 292–293).

Методи і способи навчання є різними. Коли людина вміє користуватися знаннями і поняттями в одній області, вона може здобути нове знання шляхом умовиводу, що дозволяє їй уявляти, відкривати і творити. Але ідея навчання через включення (ініціацію) показує початковий вступ учня в простір смислів і розвиток простору моральності. А також в ситуаціях вивчення предметів, про які вони мають тільки елементарні поняття, свобода мислення допоможе їм зорієнтуватися. Дана концепція породжує також

розуміння відношення вчителя і учня, котрі займаються, по суті, спільною діяльністю, де вчитель допомагає учню самостійно взаємодіяти з предметом. Природа цієї спільної діяльності буде залежати від характеру предмета – теоретичного або практичного. Зрештою, цей процес поступово стає автономним, сприяє оволодінню предметом, використанню знань по освоєнню нових областей, сприяє зростаючому розумінню сутності людини і світу, адаптуючись тим самим до ідей соціального конструктивізму.

З точки зору ліберальної філософії освіти автономія ототожнюється з можливістю вибору, особливо вибору «як жити». З цієї позиції на освіту покладається «зобов'язання надання індивідам ресурсів для формування обдуманих намірів і здійснення вільного вибору засобів, які краще всього задовольняють ці наміри» (Вайт, 1990, с. 23). Основним в понятті автономії є право прийняти рішення у визначенні перспектив подальшого життя в контексті принципів та ідей соціального розвитку. Тільки результат «теоретичного або практичного розмірковування дозволяє зробити вибір, що думати або як діяти» (Стендіш, 2003, с. 226). Хоча це зробити не завжди просто.

Існує безліч способів «жити добре», проте кожний повинен зробити свій вибір, від якого залежить якість життя. Але процес, в якому індивід одержує право автономності, є процесом формування цінностей, знань, моральних якостей тощо. Завдання навчання полягає в тому, щоб довести ці уявлення до свідомості і критично осмислити. Чим більше індивід автономний, тим більше зможе розмірковувати про смисл життя, до якого потрібно прагнути. «Ми створені таким чином, – пише П. Стендіш (2003), – що знаходимо себе в культурі з її даностями, з визнанням і правилами, які вона вимагає від нас... В культурі, в якій нас вивчають, ми шукаємо слова, що роблять можливим наше несприйняття конформізму в багатих традиціями навчальних предметах... Пошук нашого голосу на цьому шляху є нашою самою справжньою взаємодією зі світом» (с. 226).

Досягати права визначати власні думки і дії в контексті наявної для них основи означає знайти свій шлях, своє слово, щоб говорити за себе від власного імені. Отже, при навчанні автономії ми даємо можливість робити вибір на основі судження. Складовими частинами розумного судження є знання, здібності до теоретичного і практичного розмірковування, а також якості характеру, необхідні для їх раціонального здійснення.

Висновки. Таким чином, ідея автономності внутрішньо пов'язана з ідеєю знання, зокрема про цінності свободи. Школа повинна підтримувати плюралізм в питаннях про свободу і терпимість

до різних концепцій добра, але не релятивізм або агностицизм стосовно них. Для цього є три підстави. По-перше, ціннісний плюралізм є шляхом до істини. В дискусіях про добро потрібно враховувати конкретні обставини життя, які відкривають можливості свободи вибору. Освітні контексти повинні розширювати уяву і знання учнів стосовно їх можливостей. По-друге, школа є об'єднанням багатьох індивідів, які несуть безліч протилежних концепцій про життя та його

правила. По-третє, тільки ті судження є власними, які в індивіда не викликають заперечення. Рішення, як жити, повинно прийматися автономно. Освіта повинна прагнути надати все необхідне учням для визначення, що думати і як діяти в контексті знань і соціальних правил, але не приймати рішення за них. Гарантом цього є культура мислення, яке шляхом критичної рефлексії по відношенню до істини і чеснот сприяє прийняттю правильних рішень.

Література

- Бекхёрст Д. Формирование разума. Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. 169 с.
- Кант И. Критика чистого разума. Москва : Эксмо, 2006. 736 с.
- Михайлов Р. Т. Самоопределение культуры. Москва : Индрик, 2003. 273 с.
- Korsgaard C. Realism and constructivism in twentieth century moral philosophy. *The Constitution of Agency*. Oxford : Oxford University Press, 2008. P. 308–326. doi:10.1093/acprof:oso/9780199552733.001.0001
- Macintyre A. *After Virtue*. London : Duckworth, 1981. 285 p.
- Mc Dowell J. Responses. *On mind and world*. London : Routledge, 2002. P. 269–305.
- Moran R. Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge. Princeton, NJ; Princeton University Press, 2001. 256 p.
- Owens D. Reason Without Freedom: The Problem of Epistemic Normativity. London : Routledge, 2000. 208 p.
- Rodl S. Self-Consciousness. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2007. 222 p.
- Standish P. The Ends of Education. *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford, UK : Wiley-Blackwell, 2003. P. 221–231. doi:10.1002/9780470996454
- White J. Education and the Good Life. London : Kogan Page, 1990. 190 p.

References

- Bekhjorst, D. (2014). *Formirovanie razuma [Formation of the mind]*. Moscow, Russian Federation: «Kanon+» ROOI «Reabilitacija» (rus).
- Kant, I. (2006). *Kritika chistogo razuma [The Critique of Pure Reason]*. Moscow, Russian Federation: Jeksmo (rus).
- Korsgaard, C. M. (2008). Realism and constructivism in twentieth century moral philosophy. In *The Constitution of Agency*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199552733.001.0001 (eng).
- Macintyre, A. (1981). *After Virtue*. London, UK: Duckworth (eng).
- Mc Dowell, J. (2002). Responses. *On mind and world*. In N. H. Smith (Ed.). London, UK: Routledge (eng).
- Mihajlov, R. T. (2003). *Samoopredelenie kul'tury [Self-determination of culture]*. Moscow, Russian Federation: Indrik (rus).
- Moran, R. (2001). *Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge*. Princeton, USA, NJ: Princeton University Press (eng).
- Owens, D. (2000). *Reason Without Freedom: The Problem of Epistemic Normativity*. London, UK: Routledge (eng).
- Rodl, S. (2007). *Self-Consciousness*. Cambridge, UK, MA: Harvard University Press (eng).
- Standish, P. (2003b). The Ends of Education. In R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9780470996454 (eng).
- White, J. (1990). *Education and the Good Life*. London, UK: Kogan Page (eng).

IDEA WOLNOŚCI W EDUKACJI: MYŚLENIE, NAUCZANIE, WYBÓR WARTOŚCIOWY

Halchenko Maksym, kandydat nauk filozoficznych, dyrektor, Instytut Dziecka Zdolnego przy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, ul. Strzelców Siczowych, 52-d, 04053 Kijów, Ukraina, halchenko@yahoo.com

W artykule poddano badaniu problem wolności i autonomii osobowości w warunkach nauczania i wychowania. W kontekście wolności rozwiązuje się problem kształcenia i rozwoju człowieka, który będzie autorem swojego życia. Wolność przejawia się nie tylko w aktach wyboru, ale we wszystkich działaniach, włączając myślenie. Wolność myśli przewiduje odpowiedzialność osobowości za to, co one myślą. Proces ten wymaga kontroli odbywającej się poprzez refleksję krytyczną nad myśleniem. Ona z kolei powoduje wolność

intelektualną, która jawi się jako ważna część wpływu na wyobraźnię i przekonania osobowości. Autor analizuje problem normatywności, rozpatrywanego jako ważny dla działalności refleksyjnej oraz kształtowania się tożsamości. Wolność znajduje swój najpełniejszy wyraz tam, gdzie człowiek myśli i działa w harmonii z koniecznością racjonalną orientującą się na wartości pozytywne. Wymaga to uwolnienie myśli twórczej, której działalność nie pozbawia od uwarunkowań ustalonych przez normy i przepisy. Rozumnym jest ten człowiek, który wie, jak myśleć i działać w różnych sytuacjach życia społecznego i w trakcie dokonywania wyboru. Uczenie się autonomii przewiduje racjonalną organizację systemu edukacji. Zobowiązuje się on do zapewnienia osobom zasobów dla dokonywania wolnego wyboru ze względu na świadomą konieczność i określenie perspektyw dalszego życia, zasad oraz idei rozwoju społecznego.

Słowa kluczowe: myślenie; norma, edukacja; osobowość; konstrukcjonizm społeczny; rozum; wolność.

THE IDEA OF FREEDOM IN EDUCATION: THINKING, EDUCATION, VALUES CHOICE

Halchenko Maksym, PhD in Philosophy, Director, Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 52-d Sichovykh Striltsiv Str., 04053 Kyiv, Ukraine, halchenko@yahoo.com

The article examines the problem of freedom and autonomy of the individual in terms of education. In the context of freedom, the problem of the formation and development of a person, who will have to become the author of his or her life, is solved. Freedom manifests itself not only in the acts of choice, but in all activities, including thinking. Freedom of thinking involves the responsibility of individuals for what they think, since the thought becomes objective with the time. This process requires control, which is carried out at the expense of a critical reflection of thinking. In its turn, it generates intellectual freedom, which is an important part of the influence on the person's perceptions and convictions. Personal autonomy is understood as the ability to perform conscious choice. The author analyzes the problem of norms, important for reflexive activity and identity formation. Freedom finds its most complete expression at the place and at the time when a person thinks and acts in harmony with rational necessity, which, first of all, focuses on positive values. This requires the release of creative thought, the activities of which do not deprive them of the conditional norms and regulations. An intelligent person is the one who knows how to think and act in different situations of social life and make choices. A person is free only to the extent that he adequately responds to rational requirements: the more he understands what he has to think and do, the greater his freedom. Learning autonomy involves the rational organization of the educational system. It pledges to provide individuals with resources to make free choices from the standpoint of a conscious necessity and to determine the prospects for further life, principles and ideas of social development.

Key words: education; freedom; norm; personality; reason; social constructivism; thinking.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2018

Прийнято до друку 27.09.2018