



Карім Ель Гуессаб Володимир Білокопитов Руслан Рудомьотов

Педагогіка свободи у аксіологічних вимірах освіти

Філософія і освіта з найдавніших часів тісно взаємно пов'язані у своїй спрямованості до виховання найкращих рис людини. Філософія поставала не лише як наука про загальні принципи та цінності буття та пізнання, але і як практикування у вихованні чеснот. Поняттю «свобода» відведено центральне місце в гуманістичній концепції особистості, воно розглядається як основна умова її існування і саморозвитку. Ступінь внутрішньої свободи часто розглядалися в науці як критерій рівня особистісного розвитку. Педагогіка постає як практика і теорія спрямування зусиль педагога і учня на удосконалення людини у ході освітнього процесу. З погляду соціального процесу функція виховання як пайдеї полягає у підготовці особистості до повносправної участі у житті свого суспільства. Метою цієї статті є світоглядне осмислення та опис основних рис педагогіки свободи, у аксіологічних вимірах. Для досягнення поставленої мети необхідним буде виконання певних задач, а саме: з'ясування розуміння феномену свободи у філософсько-освітній парадигматиці, переосмислення категорії свободи у педагогічному дискурсі, дослідження джерельної бази у соціогуманітарному інформаційному просторі. Для цього здійснено огляд найбільш відомих і впливових концепцій у філософії освіти, таких як критична педагогіка Паоло Фрейре, гуманістична психологія Еріка Фрома та Віктора Франкла, освітні моделі Жан-Жака Русо та Марії Монтесорі, а також їх переосмислення сучасними українськими дослідниками. Сучасна наукова концепція розвитку педагогіки свободи має теоретичне і практичне значення для обґрунтування сучасної стратегії розвитку як аксіосфери освітнього простору так і соціальності у цілому. Оскільки

змістовним аспектом системи цінностей є концептуалізація свободи, то аксіологічні виміри цього феномена мають майбутнє, за умов якщо спостерігач і спостережене мають майбутнє.

Ключові слова: «свобода-заборона», «натуральне-соціальне», освітні моделі, аксіосфера освіти, гуманістична концепція особистості.

Вступ

Поняття свободи є центральним предметом розгляду усієї філософської думки протягом її історії. Особливого заломлення дослідження свободи отримують у освітній проблематиці, коли філософи з'ясовують, як пошуки свободи приводять до вивчення філософії, а вивчення філософії неминуче приводить до визнання значущості людської свободи і підносять цінність людської особистості як першорядну для розвитку суспільства. У своєму монографічному дослідженні «Педагогіка свободи в парадигмальному просторі сучасної освіти і виховання» (2021) Алла Растригіна та Надія Іваненко зазначали, що «...від Античності до Відродження свобода вважалась прерогативою Бога: саме він дає людині свободу жити праведно й безгрішно. В епоху Відродження з'явилися інші концепції, в яких свобода виступала як волевиявлення, вільний вибір і відповідальність людини за свою діяльність не тільки й не стільки перед Богом, скільки перед суспільством і перед собою. Ці концепції стали основою розвитку індивідуалізму в усіх верствах суспільства. Саме індивідуалізм сприяє розвиткові вільної творчої діяльності людей, тому найвищою цінністю проголошується людина з потенційними здібностями до самотворення. У Нові часи свобода пов'язується з пізнанням необхідності й моральною відповідністю сенсу життя, а свобода творчого самовираження поєднується з відповідальністю за його результати» [Растригіна, & Іваненко 2021: 47].

Інша українська дослідниця, Тамара Коростіянець, справедливо вважає, що саме в гуманістичній концепції особистості «поняттю “свобода” відведено центральне місце», а саме, тут «воно розглядається як основна умова її існування і саморозвитку. Ступінь внутрішньої свободи часто розглядалися в науці як критерій рівня особистісного розвитку» [Коростіянець 2019: 130]. Справді, Бенедикт Спіноза та Георг Гегель розглядали свободу відповідно як пізнану та усвідомлену необхідність. Для них здобуття свободи передбачає пізнання необхідності. Тоді свободу слід розуміти не як гадану незалежність від законів природи, а як засвоєння цих законів як «свого іншого», що передбачає пізнання цих законів. Лише на цій основі можна свідомо і розумно спиратися на ці закони і планомірно використовувати їх для досягнення власних вільно обраних цілей [Гегель, 2000]. Далі йде Жан-Жак Русо, який підпорядковує свободу не лише законам природи, але передусім внутрішньому людському

закону – а саме тому закону, який ставить людина сама собі, тобто голосу сумління, бо інакше людині ніколи не досягнути гармонії з самою собою [Русо 2001]. Враховуючи аргументи Русо, Імануель Кант розвивав його думку і висунув тезу: «Воля тоді не дає сама себе, але об'єкт через відношення до волі дає їй закон» [Кант 2016: 69]. На думку Тамари Коростіянець, «...для наведених інтерпретацій свободи характерна зневага її дієвою стороною. Це долається в трактуванні свободи як свободи вибору» [Коростіянець 2019: 130].

Оскільки категорія свободи розглядається екзистенційною або валятивною філософією як цінність, де предметом виступає не світ, а ставлення людини до цього світу, де вивчається не закон, а система суджень, за допомогою інструментарію соціальної філософії здійснюється системний аналіз принципів філософських систем з позиції синергетичної парадигми [Bilokopytov, & El Guesab 2024: 319].

Український дослідник Омелян Вишневський слушно зазначає, що «універсальною закономірністю існування всього живого на землі є те, що воно може відбуватися за умов свободи – «*натурально*», і за її відсутності, тобто в *авторитарно-патерналістичних* умовах» [Вишневський 2006: 15]. Тобто, якщо умовно поділити всі існуючі феномени на природні та соціальні, тобто штучні або створені людиною, свободу можна розуміти як дещо природне, натуральне, що виходить за межі соціального. Але сама людина водночас являє собою як частину природи так і частину соціального виміру, бо продукує це соціальне, водночас спостерігач та дослідник створеного світу. Якщо спростити, то людство є купкою атомів, яка аналізує та досліджує сама себе.

Свобода з погляду педагогіки

Свобода завжди відносна. Вона регламентована умовами соціального буття і має прояв у різних формах: свобода волі, свобода на переміщення, свобода вибору, інтелектуальна свобода, свобода творчості, моральна свобода тощо.

Ось як визначає завдання педагогіки Омелян Вишневський: «Педагогіка – це наука, яка вивчає і ставить собі за мету удосконалити процеси навчання, виховання та розвитку людини. Особливістю педагогіки є те, що вона не є наукою самодостатньою, зосередженою на собі самій, як це характерно для інших наук – природознавчих чи гуманітарних. Так само як і медицина, агрономія, юриспруденція чи наука управління, педагогіка *спрямовує свої зусилля на покращення потрібної для суспільства форми діяльності*» [Вишневський 2006: 7] (курсив тут наш – Ель Гуессаб та ін.). Але крім того, що педагогіка частково виконує завдання, які перетинаються із завданнями інших наук, також наявні і інші, крім педагогіки,

види діяльності, які виконують завдання самої педагогіки: «Крім того, своєрідну педагогічну функцію виконують також література, образотворче мистецтво, музика, філософія тощо, які вводять людину у певну систему цінностей. Кожен автор (письменник, художник тощо) своєю творчістю виховує, а отже у певному сенсі є педагогом» [Вишневецький 2006: 7].

Значний внесок у теорію української педагогіки здійснили Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Костянтин Ушинський, Пантелеймон Куліш, Борис Грінченко, Іван Огієнко, Яків Чепіга, Іван Стешенко, Іван Юцишин, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський, Мирослав Стельмахович та інші.

В ході дослідження проблематики педагогіки свободи привертає увагу дисертаційне дослідження, яке виконала Ірина Турчин на базі Львівського національного університету імені Івана Франка: «Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре» (2018). Авторка дослідження зазначає, що у рідній Бразилії, а також за її межами, Фрейре залишив цінну наукову спадщину. Життя та філософсько-педагогічна діяльність Паоло Фрейре не були предметом спеціального дослідження в українській науці [Фрейре 2004]. Також авторка дисертації зауважила, що українською мовою перекладено лише п'ять праць бразильського педагога, тому більшість робіт залишились невідомими для вітчизняної наукової спільноти: «У своїх працях Фрейре наполягає, що *знання та свобода повинні бути доступними для кожного*, тому критично ставиться до капіталістичного та комуністичного суспільств, бо жодне з них не забезпечує саморозвиток і свободу людей. Із промов і листів бразильського педагога можна дійти висновку, що він схиляється до християнства, хоча ці погляди не чітко виражені у «Педагогіці пригноблених», де він цитував Маркса, Леніна, Кастро, Гевару, але не Євангеліє. Марксистський аналіз поділу на класи вплинув на Фрейре, що відображено 33 посиланнями у «Педагогіці пригноблених»» [Турчин 2018: 48] (курсив наш – Ель Гуессаб та ін.).

Цікавою є версія протиставлення модусу буття людини як відповідальної творчості і модусу її буття як власника пасивно накопичуваних, але не освоєних знань, яку запропонував Еріх Фром. «У доробку відомого педагога ХХ століття чільне місце посідає *«проблемно-орієнтована» модель освіти*. Зауважимо, що на противагу цій моделі Фрейре ставив «банківську» модель. Такі моделі існують у педагогічній практиці, проте мають інші назви. Зокрема, «банківська» модель освіти – традиційна, догматична, предметно-орієнтована, а «проблемно орієнтована» – проблемна, досвідна, особистісно-орієнтована» [Турчин 2018: 102].

Відтіняє значущість постаті Фрейре та широка і розмаїта критика, яку він отримав ще за життя – зокрема, від такого теоретика педагогіки,

як Вільям Гріфіт [Griffith 1972]. «Одним із найбільших критиків Паоло Фрейре був В. Гріфіс. З одного боку, він зауважував, що стосунки вчителя та учня розглядав ще Дьюї... Гріфіт висловлював невдоволення, що бразильський науковець не ознайомився з дослідженнями освіти дорослих, перш ніж запроваджувати свою. З іншого, критик визнає, що погляди Фрейре прийняли в американському суспільстві» [Турчин 2018: 70].

Еріх Фром вважав, що індивід відчуває свободу, насамперед, як особисте переживання, як дещо суб'єктивне, що полягає у можливості самостійно зробити вибір майбутньої власної поведінки. На наступних етапах свобода вибору, таким чином, перетворюється послідовно на свободу рішення, а потім на свободу дії і далі на свободу творчості та самовираження. Еріх Фром у своїй книзі «Втеча від свободи» писав: «Якщо ми подивимося на соціальний характер з точки зору його функції в соціальному процесі, ми повинні почати з твердження, яке було зроблено щодо його функції для індивіда: що, пристосовуючись до соціальних умов, людина розвиває ті риси, які викликають у неї бажання діяти так, як вона повинна діяти» [Fromm 1941: 310–311]. Виходячи з цього, один із цільових орієнтирів виховання пов'язаний з усвідомленням сенсу свого існування та проектування свого майбутнього. Тільки в цьому випадку можливо виховання людини вільної.

Для розуміння процесу виховання вільної людини необхідно звернутися до праць відомого психолога Віктора Франкла. Свобода, в розумінні Франкла, це, перш за все, *свобода стати іншим*. Говорячи про сенс людського існування, він вказує на наявність «над сенсу», який перевершує пізнавальні здібності людини, який є доступний і має ідеальні смисли і цінності. Саме тому сенс не можна вигадати, а можна лише знайти. Сенс також не можна дати, оскільки як вважав Франкл: «Ми повинні остерігатися тенденції розглядати цінності в термінах простого самовираження самої людини. Бо... «сенс», – це не лише вихід із самого існування, а радше щось, що протистоїть існуванню. Якби сенс, який очікує на виконання людиною, насправді був нічим іншим, як простим вираженням себе, або не більш ніж проекцією її бажаного за дійсне, він негайно втратив би свій вимогливий і складний характер; він більше не міг закликати людину або викликати її... Це також справедливо для твердження деяких мислителів-екзистенціалістів, які бачать в ідеалах людини не щось інше, як її власні винаходи. За словами Жана-Поля Сартра, людина винаходить себе, вона проектує свою власну «сутність»; тобто те, чим вона є по суті, включно з тим, ким вона має бути чи має стати. Але я вважаю, що сенс нашого існування ми не придумуємо, а виявляємо» [Frankl 1963: 155–156].

Свобода та соціальна відповідальність перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Імануель Кант пов'язував становлення відповідальності людини із здобуттям нею почуття власної гідності. Вільна людина само-

стійно здійснює соціальний вибір, який завжди є актом відповідальності. Відповідні цьому вибору дії та вчинки можуть мати незворотні та доленосні наслідки як для них самих, так і для інших громадян, для суспільства загалом. Без формування почуття обов'язковості, внутрішньої дисциплінованості неможливо виховати вільну людину.

Виховання вільної людини – це, насамперед, створення умов для внутрішньої розкнутості, надання можливості екзистенційного вибору. Ми повинні припинити розглядати життя дитини як підготовку до чогось, що станеться згодом. Життя від народження до смерті належить самій людині. Право дитини на ризик – це не право на суїцид або навмисне завдання собі шкоди. Саме цього не повинні допустити дорослі у процесі своїх соціальних контактів із дітьми. Але вони не повинні так обмежувати життя дитини, щоб вона втратила свою самостійність і здатність до осмислення свого вчинку. Дослідження показують, що слово «не можна» вживається педагогами значно частіше, ніж «можна». У зв'язку з цим можливо кілька варіантів наслідків *зловживання заборонами*. У першому випадку формується конформізм, що виражається у прагненні «догодити» дорослим, що становить основу для рабської психології. В іншому випадку на слово «не можна» в дітей формується стійка негативна реакція. Таким чином, причиною девіантної поведінки дітей дуже часто є мотивація до вільного від заборони типу відносин, які вони часто знаходять у неформальних дитячих групах асоціальної чи навіть кримінальної спрямованості.

Та існують суперечливі думки щодо щастя і зловживання заборонами, наприклад у Жан-Жак Русо: «Той найщасливіший, хто майже не зазнає біль; і той найнещасніший, хто відчуває найменше задоволення. Завжди більше страждань, ніж насолод, і це різниця, яка є спільною для всіх. Таким чином, людське щастя... є лише негативним станом, і ми повинні оцінювати його за найменшою кількістю зла, яке ми зазнаємо» [Rousseau 1918: 46]. Руссо вважав, що суть істинної свободи дітей полягає в тому, щоб «надавати їм більше діяти самим і менше вимагати від інших. Таким чином, привчаючись із юних років стримувати бажання межами своїх сил, вони мало відчуватимуть позбавлення того, що не в їхній владі» [Rousseau 1918: 33].

Справжньою вільною людиною можна стати не тільки тоді, коли сам визначаєш перспективи свого життя, а й коли береш участь у визначенні перспектив діяльності своєї спільноти та у її перетворенні. Свобода набула найважливішої моральної цінності людської буття, а виховання вільної людини відображає прояв цієї цінності у педагогічній діяльності та має розглядатися як цільова функція соціального виховання.

У педагогічній системі Марії Монтесорі сфера цінностей має такі особливості: *особистості дитини і педагога є рівними*, адже вони є партне-

рами у навчанні і вихованні, і, отже, мають беззаперечно довіряти одне одному. Як свідчить українська дослідниця педагогічної спадщини Монтесорі Ілона Дичківська: «Щасливий той учитель, у якого клас знаходиться на такому рівні розвитку, коли він може сказати: "Присутній я чи ні, клас працює. Група досягла незалежності"» [Дичківська 2022: 195].

Елвін Тофлер характеризує інформаційне суспільство як третю еволюційну хвилю технологічних інновацій людства, яка «несе з собою нові інститути, відносини, цінності, те, що Е. Тофлер називає новим ладом життя» [Брегін 2013: 20]. Як резюмує концепцію Тофлера щодо освіти у інформаційному суспільстві український дослідник Михайло Брегін, «людям, які житимуть в інформаційному суспільстві, наголошує Тофлер, потрібні будуть нові вміння й навички: уміння вчитися... уміння спілкуватися... уміння вибирати» [Брегін 2013: 39–40]. Ще до розуміння інформаційного суспільства стає концепція Мануеля Кастельса про нове «мережеве суспільство», яке в інформаційну добу, виникає внаслідок необмеженого застосування інтернет-технологій [Кастельс 2007]. Свого часу Маргарет Мід зазначала, що соціальна структура і структурований процес освіти, визначають не тільки зміст знань, але й те, яким чином люди вчаться мислити [Mead 1964].

Цінність свободи у основних моделях освіти

Тож, яким чином зараз люди вчаться, за якими моделями? *Німецька модель* має бінарну систему, залежно від успішності здобутої шкільної освіти та атестата, надає дві можливості для продовження навчання. Перший шлях пов'язаний з передачею професійної компетенції, другий – більше фокусується на науці та дослідженнях; фінансується державою, децентралізований та має в своєму розпорядженні достатньою автономією у вирішенні наукових питань.

У порівнянні з німецькою *французька модель* базується значною мірою на шкільній загальній освіті. Але завдання усієї освітньої системи це технічна спеціалізація, починаючи з професійної освіти аж до елітарної вищої школи. Незважаючи на сильно диференційовану систему вищої освіти, традиційні *grandes écoles* (вищі школи) залишаються найбільш престижною організаційною формою. Основне завдання полягає у підготовці еліти для французької державної служби. Хоча в останні роки університети Франції і набувають автономії, вплив держави залишається незмінним в питаннях фінансування та визначення освітніх стандартів.

Британська модель освіти, яка заснована на цінностях Оксбриджу (термін з'явився в 1849 від злиття першого складу в слові Оксфорд і останнього в слові Кембридж), за головну мету має класичну підготов-

ку англійських «джентльменів» для правлячої еліти. Професійна освіта, як і у Франції, орієнтована на тих, хто не досяг відмінних показників під час навчання у школі та осіб з обмеженими можливостями. Нині держава дедалі менше фінансує університети. Подібно до США в останні роки вища освіта Великобританії дедалі більше орієнтується на потреби ринку, що знаходить своє відображення у зростанні плати за навчання.

У той час як автономія науки відображає німецьку традицію в європейській моделі, загальна європейська освітня парадигма також враховує ідеї англосаксонського світу, який має бізнесові орієнтації.

Як стверджує українська дослідниця Рената Винничук: «Подолання поверховості розуміння освіти лише як засобу досягнення мети (інструментальний підхід) вимагає усвідомлення індивідом того, що освіта – це його проявлена сутність, практика себе, і те, які завдання в освіті ставить індивід, закладає основу його проекту себе. Процес оволодіння знаннями і становлення особистості має відносний характер, і з цієї причини сфера освітніх практик більше за інших відкрита для творчості і запозичення ідей різних соціокультурних систем» [Винничук 2019: 35]. Метафорою освіти, за словами Ірини Утюж, у цьому контексті може бути образ «міксера, що перемішує шари», тобто, освіта неминуче являє собою «процес змішування різних історичних традицій, цінностей, уявлень, переваг, особливостей сприйняття та інших компонентів ментальності, унаслідок чого народжується новий тип менталітету, що закріплюється послідовністю трансформацій “аксіологічної спіралі”: менталітет-освіта-менталітет» [Утюж 2013: 211].

Як справедливо зауважує Вишневський: «Цінності мають ідеальну природу, тобто можемо стверджувати, що вони є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких вбачає сенс свого існування... Кожен народ протягом своєї історії виробляє свою систему цінностей, що віддзеркалює його характер, соціально-економічний стан, політичний устрій тощо. Радикальні зміни в житті народу завжди супроводжуються переоцінкою цінностей, що веде до зміни світогляду» [Вишневський 2006: 121–122].

Які цінності плекає європейська освітня парадигма у порівнянні з іншими? Як зазначає Лілія Мартинець, спочатку слід визнати, що ця парадигма має багато варіацій у режимі національних традицій викладання: «Наприклад, у німецькій школі цінуються, у першу чергу, порядок і слухняність; у французькій – особисті здібності й досягнення учнів; в англійській – належність до певного суспільного прошарку й спадковість» [Мартинець 2015: 24]. Втім, цю парадигму ззовні сприймають як єдину освітню модель. Наприклад, «визнавши ефективність європейської освітньої моделі, Сполучені Штати запозичили її основний елемент – можливість робити вибір, і максимально спростили освітні програми

[Мартинець 2015: 24]. «Радянська модель освіти... привела до того, що вища освіта була переважно природно-технічною й повністю стратегічно-державною. Тут було реалізоване державне замовлення на необхідну систему освіти» [Мартинець 2015: 25]. «Обсяг знань, що викладаються в Японії, дуже великий, такий підхід виховує в молодих японців посидючість і працьовитість. Загалом японці більше орієнтовані на вивчення точних наук, що пов'язано з економічним інтересом країни» [Мартинець 2015: 27]. Тож, на розвиток особистості та суспільства в цілому впливає не тільки освітня парадигма, але й напрям національної політики.

Цінності педагогіки свободи

Педагогіка свободи потребує свого надійного аксіологічного підґрунтя, а для цього необхідно встановити спосіб зв'язку цінностей особистості і цінностей суспільства. Як слушно стверджують українські дослідниці Олена і Оксана Столяренки та Людмила Магас: «Фундаментом творення світогляду молодої людини є соціальні цінності. Це – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Вони втілюють історичний досвід і концентрують сутність культури окремого етносу та всього людства. Такі орієнтири існують у свідомості кожної людини. З ними учні зіставляють свої дії, а також визначають соціокультурні типи відносин стосовно конкретних обставин у певній соціальній групі, колективі. Водночас цінності є засобами досягнення мети. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Система цінностей утворює внутрішній стрижень культури, духовну квінтесенцію потреб та інтересів індивідів. Виступаючи мотивом соціальної дії, вона впливає на формування ціннісних орієнтацій. Таким чином, кожна ціннісна система має двоєдину природу: в індивіді як самоцінному суб'єкті та суспільстві як соціокультурній системі» [Столяренко та ін. 2023: 62].

Конкретним втіленням ціннісного підходу у педагогіці свободи є розробка і впровадження спеціальних освітніх програм і навчальних курсів, у яких продумана і розгорнута ціннісна складова, яка ґрунтується на педагогіці свободи. Як зауважує з цього приводу українська філософ освіти Тетяна Калюжна: «Аксіогенна природа педагогічної діяльності припускає введення в освітній процес підготовки майбутнього вчителя таких курсів, які зорієнтували б студента на кращі зразки людських відносин, пред'явили варіанти професійного ідеалу, показали діалектику належного і суттєвого, допомогли б відібрати, представити і інтерпретувати найбільш значущі культурні феномени» [Калюжна 2013: 56]. Без створення міцної ціннісно-мотиваційної структури особистості май-

бутнього вчителя неможливо забезпечити його належну професійну підготовку. Особливу увагу слід приділити саме особистісній мотивації вчителя – саме з цього починається покликання, а не з якихось його знеособлених професійних характеристик.

Втім, навіть професійні цінності, які є частиною ціннісно-мотиваційної структури особистості майбутнього вчителя, не можна розглядати як дещо стандартизоване і шаблонне. Однак, за свідченням Тетяни Калюжної у сучасній педагогічній освіті цього бракує. «Визнаючи за вчителем виконання значущої соціально-культурної ролі в суспільстві, наука не поставила і не відрефлексувала ті детермінанти професійної самоактуалізації вчителя, які забезпечують продуктивність цієї ролі. Це пояснюється неопрацьованістю соціо-психологічної теорії, яка володіє, з одного боку, високим рівнем узагальнення міждисциплінарного гуманітарного знання про людину, а з іншого – впливом “дослідницького традиціоналізму”. Унаслідок цього спроби комплексної (феноменологічної, онтологічної і гносеологічної) концептуалізації вчителя як “типового працівника освіти” приводять дослідника до системного виявлення його особистісних утворень в аспекті професійно-педагогічної діяльності. Основна увага при цьому приділяється такій інтегральній характеристиці, як професіоналізм. Під професіоналізмом найчастіше мається на увазі “сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в особистості у процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, забезпечують якісно новий, ефективніший рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах”» [Калюжна 2013: 56–57]. І все ж саме наявність покликання робить вчителя професіоналом високого рівня, а не навпаки: бездушний майстер ніколи не стане успішним педагогом. Особливо це відчутно у ставленні вчителя до свободи не як до абстрактного поняття, а як до особистої кожного разу унікальної потреби кожного свого учня.

Виконання цього завдання потребує передусім небайдужого ставлення тих, хто готує майбутніх педагогів, до своїх студентів. Однак, не менш важливим завданням є виявлення ціннісно-світоглядної і концептуально-методологічної основи для належної освіти майбутніх педагогів – та й усіх інших майбутніх фахівців. Ірина Утюж звертає увагу на те, що «в сучасних умовах проблема становлення особистості в контекстах професійної освіти активно й різнобічно розробляється і філософською антропологією, і соціальною філософією, які доводять, насамперед, необхідність і незамінність філософського уможягду в освіті, оскільки розуміння буття особистості як унікальної системи доступне тільки філософському осмисленню» [Утюж 2013: 156–157]. Другою після фундаментального філософського обґрунтування умовою успішної освіти майбутніх фахівців є «варіативність освітнього середовища», яка

«дозволяє вчитися застосовувати при вирішенні поставленого завдання весь набір відповідних прийомів, починаючи з адаптивного й закінчуючи смислоутворювальними, інтелектуальними стилями, синтезувати нові знання, усвідомлювати переваги ментально-особистісного потенціалу та вчитися будувати діалог з іншими» [Утюж 2013: 212]. А для цього слід з максимальною чуйністю і увагою ставитися до суспільства як вкрай розмаїтого соціального та культурного середовища, «в якому особистість живе, функціонує, розвивається, визначає свої ціннісні орієнтації, бо перебуває з ним у двосторонніх відносинах прямого і зворотного зв'язку» [Утюж 2013: 157], існує можливість зосередитися на розгляді проблеми відносин особистості і суспільства, особистості й освіти, особистості і цінностей майбутньої професії. Як зазначає Ірина Утюж, культурний складник людського буття виражається передусім у провідному значенні антропологічного принципу, покладеного в основу професійної гуманітарної освіти людиноцентризму. Це зумовлено тим, що така освіта «соціокультурно антропологічно детермінована... аксіологічна за своєю природою, тобто самоцінна... формує ціннісні пріоритети особистості й суспільства» [Утюж 2013: 157].

Висновки

Нині, в межах світ-системної парадигми, освіту можна розглядати як ієрархізований, але все більш багатовимірний простір з можливостями дослідження внутрішніх процесів, що відбуваються в ньому все більшою мірою у режимі самоорганізації, та з урахуванням все більш зростаючої соціально-ціннісної ролі освіти в суспільстві у добу «цифрового інтелекту».

Тож, концепція розвитку педагогіки свободи має теоретичне і практичне значення для обґрунтування сучасної стратегії розвитку як аксіосфери освітнього простору так і соціальності у цілому. Оскільки змістовним аспектом системи цінностей є концептуалізація свободи, то аксіологічні виміри цього феномена мають майбутнє, за умов якщо спостерігач і спостережене мають майбутнє.

Посилання:

- Брегін, М. Г. (2013). *Філософське осмислення трансформації системи освіти у процесі становлення інформаційного суспільства*. Дисертація ... к. філос. н., Івано-Франківськ. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41667/Brehin_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Винничук, Р. (2019). Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти, *Витоки педагогічної майстерності*, (24), 33–39. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194599>
- Вишневський, О. (2006). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Дрогобич: Коло.

- Гегель, Г. В. Ф. (2000). *Основи філософії права або природне право і державознавство*. Пер. з нім. Р. Осадчука та М. Кушніра. Київ: Юніверс.
- Дичківська, І. М. (2022) *Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія*. 2-ге вид., доп. Рівне: Волинські береги.
- Калюжна, Т. Г. (2013). Праксеологічний вимір педагогічної аксіології. В М. О. Лазарев (ред.). *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія*. (С. 45–69). Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
- Кастельс, М. (2007). *Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства*. Пер. з англ. Е. Ганиш. Київ: Ваклер.
- Коростіянець, Т. П., (2019). Свобода вибору як педагогічне завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 64(1), 129–134. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.26>
- Мартинець, Л. А. (2013). *Сучасні моделі освіти*. Донецьк: ДонНУ.
- Растригіна, А. М., & Іваненко, Н. В. (2021). *Педагогіка свободи в парадигмальному просторі сучасної освіти і виховання: Монографія*. Дніпро: ФОП Середняк Т.К.
- Руссо, Ж.-Ж. (2001). *Про суспільну угоду, або принципи політичного права*. Пер. з фр. та ком. О. Хома. Київ: Port-Royal.
- Столяренко, О., Столяренко, О., & Магас, Л. (2023) Соціокультурна освіта і формування духовних цінностей. *Педагогічний вісник Поділля*, (2), 61–62.
- Турчин, І. М. (2018). *Освітня діяльність та педагогічні погляди Пауло Фрейре*. Дисертація ... к. педаг. н. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів. <https://lpu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1826/dysertacijaturchynim.pdf>
- Утюж, І. Г. (2013). *Сучасні освітні парадигми: соціально-філософський контекст*. Дис. док.філос. наук: 09.00.03, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. <https://uacademic.info/ua/document/0513U000378>
- Фрейре, П. (2004). *Педагогіка свободи: етика, демократія та громадянська мужність*. Київ: Академія.
- Bilokopytov, V., El Guesab, K., (2024). Explanation of the concept «freedom» in migration transformations of the east and west. In *Traditions and new scientific strategies in the context of global transformation of society: Scientific monograph. Part 1*. (Pp. 317–342). Riga, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-406-1-13>
- Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar and Rinehart.
- Griffith, W. S. (1972). Paulo Freire: utopian perspectives on literacy education for revolution. In Grabowski, S. M. *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma. For the adult educator*. (Pp. 67–82). Syracuse, NY: Syracuse University.
- Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner.
- Mead, M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven, Connecticut: Yale University Press
- Rousseau, J.-J. (1918). *Emile or Treatise on Education*. Abridged, translated, and annotated by W. H. Payne. New York And London: D. Appleton and Company.

References:

- Bilokopytov, V., El Guesab, K., (2024). Explanation of the concept «freedom» in migration transformations of the east and west. [In Ukrainian]. In *Traditions and new scientific strategies in the context of global transformation of society: Scientific monograph*.

- Part 1. (Pp. 317–342). Riga, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-406-1-13>
- Brehin, M. H. (2013). *Philosophical understanding of the transformation of the education system in the process of formation of the information society*. [In Ukrainian] The thesis for the Degree of Candidate philos. Sciences. Ivano-Frankivsk. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41667/Brehin_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castells, M. (2007). *Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society*. Trans. from English. E. Ganysh. Kyiv: Vakler.
- Dichkivs'ka, I. M. (2022). *M. Montessori Pedagogy: Challenges of the Present*, monograph. Rivne: Volyn. oberegy [In Ukrainian]
- Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Farrar and Rinehart.
- Griffith, W. S. (1972). Paulo Freire: utopian perspectives on literacy education for revolution. In Grabowski, S. M. *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma. For the adult educator*. (Pp. 67–82). Syracuse, NY: Syracuse University.
- Hegel, G. V. F. (2000). *Fundamentals of the Philosophy of Law, or Natural Law and Political Science*. Trans. from German by R. Osadchuk and M. Kushnir. Kyiv: Univers.
- Kalyuzhna, T. G. (2013) The praxeological dimension of pedagogical axiology. [In Ukrainian]. In M. O. Lazarev (ed.). *Professional and creative self-realization of the future teacher in innovative education: monograph*. (Pp. 45–69). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.
- Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner.
- Korostianets, T. P., (2019). Freedom of choice as a pedagogical task. [In Ukrainian]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 64(1), 129–134. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.26>
- Martynets, L. A. (2013) *Modern models of education*. [In Ukrainian], Donetsk: DonNU.
- Mead, M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven, Connecticut: Yale University Press
- Rastrygina, A. M, Ivanenko, N. V. (2021). *Pedagogy of Freedom in the Paradigm Space of Modern Education and Upbringing*: Monograph. [In Ukrainian]. Dnipro: FOP Seredniak T. K.
- Rousseau, J.-J. (1918). *Emile or Treatise on Education*. Abridged, translated, and annotated by W. H. Payne. New York And London: D. Appleton and Company.
- Rousseau, J.-J. (2001). *The Social Contract, Or The Principles of Political Right*. Trans. from French and English by O. Khoma. Kyiv: Port-Royal.
- Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., Magas, L. (2023). Sociocultural education and formation of spiritual values. [In Ukrainian]. *Pedagogical Bulletin of Podillia*, (2), 61-62.
- Turchyn, I. M. (2018). *Paulo Freire's Educational Activity and Pedagogical Views*. [In Ukrainian]. The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences, Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1826/dysertaciyaturchynim.pdf>
- Utyuz, I. G. (2013). *Modern educational paradigms: socio-philosophical context*. [In Ukrainian]. The thesis for the Degree of Dr. Philos. Sciences: 09.00.03, Kyiv. National University named after Taras Shevchenko. <https://uacademic.info/ua/document/0513U000378>

Vynnychuk, R. (2019). Pedagogical axiology in the context of humanitarian professional education. [In Ukrainian]. *Origins of pedagogical mastery*, (24), 33–39. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194599>

Vyshnevskiy, O. (2006). *Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy*. [In Ukrainian]. Drohobych: Kolo.

Karim El Guessab, Volodymyr Bilokopytov, Ruslan Rudomotov. Pedagogy of freedom in axiological dimensions of education.

Philosophy and education have been closely interconnected since ancient times in their focus on nurturing the best human traits. Philosophy appeared not only as a science of the general principles and values of being and cognition, but also as a practice in the upbringing of virtues. The concept of “freedom” is given a central place in the humanistic concept of the personality. It is considered as the main condition for its existence and self-development. The degree of internal freedom was often considered in science as a criterion for the level of personal development. Pedagogy appears as the practice and theory of directing the efforts of the teacher and the student to improve the person during the educational process. From the point of view of the social process, the function of education as *paideia* is to prepare the individual for full participation in the life of his society. The purpose of the article of this article is a worldview of understanding and description of the main features of the pedagogy of freedom, in axiological dimensions. To achieve the set goal, a review of the most famous and influential concepts in the philosophy of education, such as the critical pedagogy of Paolo Freire, the humanistic psychology of Erich Fromm and Viktor Frankl, the educational models of Jean-Jacques Rousseau and Maria Montessori, as well as their rethinking by modern Ukrainian researchers, was conducted. The modern scientific concept of the development of pedagogy of freedom has theoretical and practical significance for the justification of the modern development strategy of both the axiosphere of the educational space and society as a whole. Since a meaningful aspect of the value system is the conceptualization of freedom, the axiological dimensions of this phenomenon have a future, provided that the observer and the observed have a future.

Key words: *“freedom-prohibition”, “natural-social”, educational models, axiosphere of education, humanistic concept of personality.*

Ель Гуессаб, Карім, кандидат філософських наук, доцент, кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи Запорізького національного університету. З 2021 року по теперішній час в.о. начальника Центру освітніх послуг для іноземців та осіб без громадянства ЗНУ. Сфера наукових інтересів: соціальна філософія та філософія історії, феноменологія, логіка, культурологічні дослідження арабо-мусульманського сходу.

E-mail: karimk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3555-1235>

Білокопитов, Володимир, аспірант кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи Запорізького національного університету. Сфера наукових інтересів: соціальна філософія та філософія історії, концептологія, міграційні процеси, проблематика свободи волі.

E-mail: volodymyr_bil96@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4726-6626>

Рудомьотов, Руслан, аспірант кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи Запорізького національного університету. Сфера наукових інтересів: соціальна філософія та філософія історії, аксіологія, педагогіка, освітологія

E-mail: rudomotovruslan@online.ua

<https://orcid.org/0000-0003-3938-2977>

El Guessab, Karim, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University, Ukraine. From 2021 to the present, acting Head of the Center for Educational Services for Foreigners and Stateless Persons of ZNU. Research field: social philosophy and philosophy of history, phenomenology, logic, cultural studies of the Arab-Muslim East.

E-mail: karimk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3555-1235>

Bilokopytov, Volodymyr, PhD student of the Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University, Ukraine. Research field: social philosophy and philosophy of history, conceptology, migration processes, issues of freedom of will.

E-mail: volodymyr_bil96@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4726-6626>

Rudomotov, Ruslan, PhD student of the Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University, Ukraine. Research field: social philosophy and philosophy of history, axiology, pedagogy, education

E-mail: rudomotovruslan@online.ua

<https://orcid.org/0000-0003-3938-2977>