

## СВОБОДА ЯК МЕТАПРИНЦИП ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Сергій Прийма

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У публікації досліджується феномен свободи як метапринцип відкритої освіти. Показано, що характерною рисою інформаційного суспільства є відкрита освіта, атрибутивна характеристика якої пов'язана з ідеєю і феноменом свободи. Здійснено історико-генетичний аналіз осмислення проблеми свободи, розкрито витoki й генезу цього феномену. Висвітлено роль і значення свободи в контексті становлення відкритого суспільства знань.

**Аннотация:**

**Прийма Сергей. Свобода как метапринцип открытого образования.** Публикация посвящена исследованию феномена свободы как метапринципа открытого образования. Показано, что характерной чертой информационного общества является открытое образование, атрибутивная характеристика которого связана с идеей и феноменом свободы. Проведен историко-генетический анализ понимания проблемы свободы, выявлены истоки и генезис этого феномена. Раскрыта роль и важность свободы в контексте открытого общества знаний.

**Resume:**

**Pryima Serhii. Freedom as meta-principle of open education.**

The publication provides the scrutiny of the phenomenon of freedom as meta-principle of open education. It has been demonstrated that the distinctive feature of the information society is open education, the attributive characteristic of which is connected with the idea and phenomenon of freedom. The author carries out the historical and genetic analysis in order to evaluate the issue of freedom, to reveal the origin and genesis of this phenomenon. The paper highlights the role and significance of freedom in the context of establishment of the open society of knowledge.

**Ключові слова:**

інформаційне суспільство, відкритість, відкрита освіта, освіта дорослих, свобода, відповідальність.

**Ключевые слова:**

информационное общество, открытость, открытое образование, образование взрослых, свобода, ответственность.

**Key words:**

information society, openness, open education, adult education, freedom, responsibility.

Постановка проблеми. Природним еволюційним етапом розвитку людської цивілізації є побудова інформаційного суспільства, де основним стратегічним ресурсом є інформація та знання. Характерна риса інформаційного суспільства – його відкритість, що виявляється у відкритості світу, відкритості самої людини, відкритості процесів її пізнання й освіти. Тенденція до розширення можливостей особистості для отримання освіти й до підвищення рівня доступності її для широких верств населення зумовлює необхідність створення відкритого освітнього простору, що істотно доповнює структуру наявної системи освіти дорослих і дає змогу реалізовувати парадигму відкритої освіти. Як справедливо зазначає Л. Горбунова, пошук відповідної організаційної структури відкритої освіти (особливо у сфері освіти дорослих) і установ, які забезпечили б перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта впродовж усього життя» – найважливіша проблема XXI століття [9]. Розв'язання окресленої проблеми безпосередньо пов'язане з дослідженням теоретико-методологічних засад відкритості, що формують основу будь-якої організаційної структури відкритої освіти.

Атрибутивна характеристика відкритості, за визначенням П. Крутя, пов'язана з ідеєю і феноменом свободи [13], що була й залишається найважливішою цінністю людства.

Вивчення феномену свободи посідає одне з центральних місць у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних мислителів багатьох напрямів філософського та гуманітарного знання загалом. Проте розгляд свободи в контексті ідей відкритої

освіти становить на сьогодні периферію наукового пошуку. Зокрема немає робіт, присвячених співвідношенню відкритості й свободи, свободи та відповідальності, свободи й творчості.

Отже, дослідження соціально-філософських аспектів феномену свободи як атрибутивної характеристики відкритої освіти набуває актуальності і є серйозною науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню окремих питань теорії і практики побудови інформаційного суспільства, становленню та розвитку відкритої освіти, зокрема освіти дорослих, присвячені дослідження як вітчизняних (Ю. Богачков, В. Биков, О. Висоцька, В. Гравіт, А. Іщенко, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Овчарук, П. Круть, М. Романенко, С. Терепищій, В. Яковець та ін.), так і зарубіжних (А. Марон, Л. Монахова, А. Попов, С. Цветков, А. Федоров, К. Лінч, Т. Пійоа, В. Кумар, Н. Луман, М. Маклюен, О. Макрат, М. Хайм та ін.) учених. Зокрема в монографії [5] із системних позицій викладено основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти. На підставі аналізу сучасних підходів та інструментів розвитку системи освіти, визначеного теоретико-методологічного апарату системного подання й дослідження організаційних систем, проектуються моделі організаційних систем відкритої освіти, вивчаються особливості їх будови, проектування, реалізації та впровадження. Російські науковці А. Марон і Л. Монахова досліджували особливості та функції відкритої освіти дорослих, її змістовно-технологічний і кваліметричний аспект [15]. Сутність, ідеї та головні тенденції відкритої освіти на сучасному

етапі розвитку людської цивілізації розкриті у науковій праці [11].

Дослідженню феномену свободи присвячено значну кількість наукових трактатів мислителів багатьох напрямів філософського та гуманітарного знання загалом. Вивчення соціально-політичних та етичних аспектів свободи було започатковано ще в Античності, зокрема в роботах Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура. Зверталися до проблеми свободи й сучасні науковці – Є. Андрос, М. Булатов, А. Дондюк, В. Загороднюк, Т. Лютий, Г. Коваadlo, П. Круть, Н. Хамітов, Г. Шалашенко, В. Табачковський, О. Ярош.

Проте роботи вище названих авторів хоч і є завершеними дослідженнями окремих аспектів феномену свободи, однак не дають змоги дійти висновку про роль і значення свободи в контексті становлення відкритого суспільства знань. Отже, наукове завдання цієї публікації полягає в дослідженні теоретико-методологічних засад відкритої освіти й аналізі свободи як її метапринципу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глибинні процеси гуманізації, демократизації та глобалізації, що відбуваються у світовому суспільстві й у свідомості людей усього світу в останні десятиліття, детермінували переведення категорії «відкритість» у ранг провідних у способі організації суспільного життя. У філософській антропології, починаючи з М. Шелера, однією з характеристик людини є її відкритість світу. Як справедливо зазначає дослідник П. Круть, соціально-філософським корелятом цієї характеристики є принцип відкритого суспільства в різних модифікаціях (наприклад, у вченні К. Поппера про відкрите суспільство та його адаптації у концепції Дж. Сороса) [13]. Принципова відкритість світу людини, який вона називає «своїм», і де її буття неодмінно перетинається з буттям інших людей, із якими вона співіснує, яким співчуває, тобто з буттям, наявність якого вона мусить брати до уваги у процесі реалізації власних життєвих можливостей – самореалізуючись – ця принципова відкритість не зникає, не згасає, не в'язне в міцній тканині інтерсуб'єктивного буття [14].

Без сумніву, тенденція прагнення до «відкритості», на думку дослідника В. Соколова, не могла не виявитися в такій важливій сфері як освіта. Системно-синергетичний погляд на освіту веде до розуміння її відкритості: освітня система відкрита для внутрішнього середовища, тобто вільно обмінюється з ним різноманітними «ресурсами», насамперед, інформаційними. Науковець зазначає, що можна виділити не менше десятка позицій (смыслів) стосовно розуміння відкритості в освіті. Відкритість освіти виявляється в таких аспектах: а) проектування освітніх програм з урахуванням сучасних актуальних уявлень про предмет навчання; б) вихід за рамки змістовного стандарту навчальної програми; в) створення дидактичних і

методичних умов для конструктивного привнесення в навчальний процес частини змісту з боку тих, хто навчається, що є одним з аспектів реалізації особистісно-орієнтованого навчання; г) оперативне оновлення інформації із «зовнішнього» світу в навчальному процесі, за необхідністю в реальному часі [21, с.140-145]. Слушною є думка В. Соколова й про те, що відкритість системи (зокрема й освітньої – С.П.) із погляду синергетики, передбачає постійну незавершеність становлення системи. Це означає, що система в будь-який момент відкрита до (само)розвитку й до подальшої, більш широкої, взаємодії з середовищем. «Відкритість» дуже часто розглядають як «прозорість» освітньої системи, що передбачає: а) розуміння суб'єктами – учасниками освітнього процесу – мети, завдань, цінностей, технологій, впливу; б) участь суб'єктів – учасників освітнього процесу, зокрема й тих, хто навчається, – у проектуванні й регулюванні освітньої системи [21, с. 140–145].

Як наголошується в роботі [17], філософія сучасної відкритої освіти пов'язана зі змінами в поглядах на сучасну наукову картину світу й способи пізнання при переході науки до постнеокласичної стадії розвитку. Якщо класична наука для вивчення обирала ті ситуації, які становили її вихідні положення (лінійність, рівновага, зворотність тощо), то посткласична перейшла до вивчення нового типу об'єктів – систем, до самоорганізації та саморозвитку. Результати вивчення таких складних систем зумовили радикальні трансформації механістичних уявлень про природу, насамперед, про закритість, ізоляцію таких систем [17, с. 76].

Значимо, що в англо-американському філософсько-педагогічному дискурсі відкрита освіта зазнає різнопланової критики. Наприклад, Дж. Фізерстоун, виявляючи позитивне ставлення до ідеї відкритої освіти, підкреслює, що її поява не знищує старі практики. Відкрита освіта, на його думку, фактично буде демагогією доти, доки теоретики не звернуть увагу на соціальну нерівність, яка існує в суспільстві, як джерело нерівності в освіті [26]. Ця теза перегукується з європейською емансипаторською педагогікою, яка базується на ідеях таких представників франкфуртської школи, як Т. Адорно, М. Горкгаймер, Ю. Габермас. Але емансипаторські настанови тут не такі радикальні, як у франкфуртців. В американських конструктах відчувається вплив настанов прагматизму з властивою їм інструменталізацією розуму. Наслідком останньої, як відзначає М. Горкгаймер, є уречевлювання культурних процесів, і освіти зокрема, і перетворення соціуму на заорганізоване суспільство [28, с. 59].

Зауважимо, що кожній суспільній формації відповідає власна парадигма освіти. Наприклад, дослідник О. Новиков [16] відзначає, що індустріальному суспільству відповідає індустріальний

тип школи. Масова освіта була геніальним механізмом, сконструйованим індустріалізмом для створення того типу людей, який йому був потрібний. Сама ідея збирання мас учнів (сировини) для впливу на них учителів (робітників) у централизованно розміщених школах (заводах) була здобутком індустріального генія. Індустріальний тип суспільства виробив новий тип освіти, певні освітні інститути свого часу [16, с. 37]. Така модель освіти була адекватною їй, безумовно, прогресивною для Нового часу, плідно проіснувала кілька століть і поступово стала асиметричною тим суспільним змінам, що наростали в геометричній прогресії. Як зазначають дослідники М. Будько й О. Троїцька, згодом, «із легкої руки» Е. Фромма, її стали порівнювати з моделлю фабрики, конвеєра, що постачає учневі знання в готовому вигляді, виробляючи такі собі пакування зі «всебічними» знаннями [7, с.43]. Сучасному інформаційному суспільству, суспільству знань, найбільш адекватною є відкрита освіта.

Важливого значення у вивченні феномену відкритої освіти набувають чинники, що саме і забезпечують відкритість освіти. Це, по-перше, процедурна відкритість. Автономність персонального вибору учня вимагає відкритості класу, інтерактивних методів навчання. По-друге, для реалізації цього типу освіти необхідна нормативна відкритість: вибір завдань навчання і діяльності є прерогативою учнів. Нормативна відкритість передбачає процедурну, але не завжди навпаки. Викладачеві відводиться роль співучасника процесу, який допомагає учню, насамперед, у процесах самоосвіти й самовиховання. Методологічною основою такого підходу є трансформація кантівських поглядів на природу людини та призначення освіти і виховання як саморозвитку індивіда. Так, К. Роджерс і Д. Фрейберг [20], продовжуючи кантівську традицію, наголошують на тому, що єдине навчання, яке дійсно впливає на особистість – це самовідкриття, і те, що пізнано однією людиною, не може бути передане іншій безпосередньо. Саме тому К. Роджерс відходить від обговорення питань навчального плану й зосереджується на описі інтерперсональних відносин.

Дослідник Д. Таннел, враховуючи особливості відкритої освіти, пропонує визначати таку освітню практику шляхом фіксації правил, які її регулюватимуть. До цих правил належать:

- 1) учень сам обирає освітню діяльність;
- 2) викладачі створюють середовище, багате на освітні можливості;
- 3) викладачі забезпечують учню індивідуальне інструктування з урахуванням його інтересів;
- 4) викладачі поважають учнів, учням гарантована значна свобода, використання авторитету мінімізоване [29, с. 17].

Зазначені правила та ознаки дають можливість обґрунтувати принципи та вимоги відкритої освіти. Зокрема в [5, с. 48–55] виділено 18 прин-

ципів відкритої освіти, серед яких: принцип свободи вибору учнів, принцип свободи вибору вчителів, принцип гнучкості навчання, принцип інваріантності навчання, принцип незалежності навчання у часі, принцип екстериторіальності навчання, принцип еквівалентності сертифікатів про освіту, принцип стартового рівня знань, принцип гуманізації навчання, принцип інтернаціоналізації навчання, принцип пріоритетності педагогічного підходу, принцип досконалості будови навчального середовища, принцип економічної привабливості відкритої освіти, принцип несуперечності відкритої освіти, принцип легітимності відкритої освіти, принцип престижності відкритої освіти, принцип маркетингу освітніх послуг, принцип системності створення й розвитку відкритої освіти. Проте основним принципом відкритої освіти є принцип свободи. Як зазначає дослідник П. Круть, атрибутивна характеристика відкритості пов'язана з ідеєю і феноменом саме свободи [13].

Свобода, за визначенням представника сучасної філософської антропології німецького філософа Герда Гефнера, є універсальною характеристикою людського стану загалом у світі [27, с. 129–154]. Поза всяким сумнівом, свобода була й залишається найважливішою соціальною цінністю і, за визначенням Ф. Шеллінга, найбільшою проблемою філософії.

Дослідження феномену свободи має глибоке історичне коріння. Вивчення соціально-політичних та етичних аспектів свободи почалося ще в добу Античності: софісти, Сократ, Платон, Аристотель [1], Епікур, кініки, стоїки тощо. Філософсько-релігійна думка Середньовіччя та епохи Відродження порушила питання про свободу волі людини та співвідношення божественної і людської волі: Аврелій Августин, Пелагій, Хома Аквінський, Лоренцо Валла, Мартін Лютер, Еразм Роттердамський. В епоху Нового часу на перший план вийшли дослідження політико-правових аспектів свободи: Н. Макіавеллі, Т. Гоббс [8], Г. Гроцій, Дж. Локк, Ш.-Л. Монтеск'є, І. Бентам, Ж.-Ж. Руссо. У цей час продовжувалися глибокі дослідження метафізики свободи (Б. Паскаль, Г. Лейбніц, Р. Декарт [10], Б. Спіноза, Д. Юм). Класична трансцендентальна традиція досліджень свободи представлена у філософії І. Канта, Й. Фіхте, Г. Гегеля, Ф. Шеллінга [25].

Російська дореволюційна філософія та філософія російського зарубіжжя освоїла більшість актуальних тем і напрямів сучасного її філософування, зокрема й тих, що торкаються проблематики свободи: Вл. Соловйов, Б. Чичерін, П. Новгородцев, Є. Трубецької, І. Ільїн, П. Флоренський, Л. Карсавін, С. Левицький. Вивчення проблем свободи в російській філософії представлено іменами М. Бердяєва [2], С. Булгакова, С. Франка, М. Лоського, І. Ільїна, С. Гессена, Л. Шестова, Б. Вишеславцева.

Проблеми свободи продовжували активно розроблятися представниками різних течій західної філософії ХХ ст. (М. Шелер, Е. Кассирер, Н. Гартман, Е. Фромм, М. Горкхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе). У «постсучасній» філософії вона представлена працями таких науковців, як М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж. Дельоз, Ф. Гватарі, Р. Рорті, Е. Левінас, Г. Йонас, В. Гесле, у межах екзистенціальної онтології – М. Гайдеггером; персоналізму – Е. Муньє; екзистенціалізму – Ж.-П. Сартром, А. Камю, К. Ясперсом, І. Аббаньяно; комунікативної філософії – К.-О. Апелем, Ю. Габермасом, М. Ріделем.

Сучасні аспекти свободи знайшли відображення в роботах І. Берліна, Р. Дворкіна, Б. Констана, Б. Леоні, В. Майнхофера, Л. Мізеса, Дж.-С. Мілля, Р. Нозіка, П. Рікера, Амартія Сена, Ч. Тейлора, Ф. Хайєка, М. Фрідмана, Ф. Фукуями та ін.

У філософії радянського періоду проблема свободи аналізувалася у працях І. Бичка, П. Гайдено, В. Давидовича, Ю. Давидова, Є. Ільєнкова, К. Новикова, О. Ноговіцина, Т. Ойзермана, О. Плахотного, М. Мамардашвілі, а у пострадянський період – у роботах М. Абрамова, Г. Аляєва, В. Артемова, В. Вольнова, С. Гусєва, І. Карпенка, Д. Козирева, Г. Левіна, П. Кравченка, В. Лозового, О. Мамалюя, І. Мюрнберг, Г. Тульчинського, М. Уварова, С. Цаліна, Ю. Шрейдера, В. Шкоди, М.Епштейна.

В українській філософії аналіз проблеми людини в сучасному світі в контексті загальнометафізичних вимірів свободи, майбутнього універсалиї «свобода» міститься у працях Є. Андроса, М. Булатова, А. Дондока, В. Загороднюка, Г. Ковалдо, Т. Лютого, М. Поповича, І. Степаненко, В. Табачковського, Н. Хамітова, Г. Шалашенка, О. Яроша. Дослідженню основних проблем свободи, що знайшли висвітлення у класичних і сучасних концепціях, осмисленню нових підходів до їх розв'язання присвячено роботи Н. Бусової, І. Денисенко, С. Кошарного, М. Култаєвої, Я. Любивою, В. Ляха, О. Садохи, В. Пазенка, К. Райди, Л. Ситниченко, О. Соболя, а також дисертаційні дослідження Н. Волошко, І. Деяєвої, А. Карася, В. Лисицина, О. Лосика, І. Мухіна, П. Ніколова, Л. Подолянюк, Б. Рохман, У Рудницької, Л. Слободянюк, В. Слюсаря, В. Судакової, А. Філатова та ін.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. пов'язані з новим сплеском уваги до проблем свободи з боку багатьох напрямів філософії, що зумовлено переходом до глобального інформаційного суспільства, широким мультикультуризмом суспільного життя, екологічними та антропологічними проблемами, що зросли на цьому тлі. Парадоксальне поєднання могутності сучасних технологій і незрілої моральної свідомості має вкрай негативні наслідки. У неklasичній філософії проблема свободи виходить за межі гносеологізму й психологі-

зму проблеми свободи волі, як це мало місце у філософії попередніх часів. Вона розглядається як надвітальний феномен у філософії М. Шелера, як «приреченість людини на свободу» у Ж.-П. Сартра, як можливість бунту проти абсурдності світу в А. Камю, як подолання відчуження в контексті взаємин «Я – Ти» у М. Бубера, як «теологія звільнення» у протестантському модернізмі П. Тілліха. Досягнення свободи в її соціальному вимірі бачиться через «діалектику просвітництва» у М. Горкхаймера і Т. Адорно, як вихід людини за межі своєї «одновимірності» у Г. Маркузе, як «перехоплення історії» у революційній творчості у Х. Аренд, як «не репресивність» культури й техніки у Т. Роззака, як споживче суперництво у З. Баумана, через комунікативну раціональність у Ю. Габермаса, через розгляд людини як «машини бажань» у Ж. Дельоза і Ф. Гватарі. З позицій комплексного філософсько-антропологічного дослідження трансцендентальних вимірів свободи та її ролі у створенні нових смислів цінним нам видається дослідження В. Шаповала [24].

Звернення в сучасних дослідженнях до проблеми свободи на пострадянському й загалом на посткомуністичному просторі не викликає здивування. Адже, як зазначає дослідник О. Піменова, саме свобода стає на цьому просторі однією з головних суспільних та індивідуальних цінностей, вона є метою соціокультурної трансформації, що відбувається, зокрема й в українському суспільстві [18, с. 9].

Дійсно, концепти свободи наділялися вказаними дослідниками виключно багатим і різнобічним змістом, а причина цього криється в тому, що сама свобода як феномен не обмежена у формах свого прояву. Розрізняють різні аспекти політичної і правової, моральної і релігійної свободи, говорять про свободу зовнішню і внутрішню, виявлену й невиявлену, чуттєву й інтелектуальну, позитивну й негативну тощо. Як зазначає дослідник В. Шаповал, з'явилися поняття морфологічної свободи – можливість за допомогою сучасних технологій змінювати форми свого тіла та окремих органів і когнітивної свободи – можливість своєю волею змінювати стани свідомості [24, с. 18].

Вивчення феномену свободи в контексті відкритої освіти все більше загострює необхідність його всебічного дослідження. На початку ХХІ століття багато хто говорить про свободу як про здатність бути ефективним, плідним, як про умову результативності мислення і дії, як здатність досягати намічених результатів. Максимально вільним визнається той, хто показує високий професіоналізм у виконанні конкретного виду діяльності (якою б не була ця діяльність – від віршування до управління державою). Вільний із цієї точки зору той, хто, з одного боку, є експертом-практиком, майстром своєї справи, а з іншого, – той, хто не тільки вміє добре щось робити, але й знаючи, як він це робить, може навчити ін-

ших, кваліфіковано обговорювати весь комплекс питань, пов'язаних із його діяльністю, тобто є експертом у своїй царині [24, с. 185]. Спробуємо відповісти на поставлене запитання з позицій феноменологічного підходу.

Свобода як звільнення від усілякого роду залежностей у більшості розвинених країн значною мірою відбулася. Тут досягнуто достатньо високий рівень зовнішньої свободи. «Суспільство, що базується на інформації, – писав Ф. Фукуяма, – все більше сприяє зростанню свободи й рівності – двом речам, які люди в сучасній демократії цінують більше за все. Свобода вибору – чи то свобода вибору кабельних каналів, чи дешевих торгових центрів, чи друзів в Інтернеті – набуває все більш необмеженого характеру» [22, с. 12]. Так само Ж. Бодрийяр підкреслював, що «у нас тепер царство повної свободи, загальної ні-до-чого-не-прихильності, нікому-не-зобов'язаності, ні-в-що-не-вірування» [6, с. 52]. Однак така свобода в багатьох сенсах зовсім не викликає задоволення. Вона супроводжується наростанням нових і достатньо гострих загальносоціальних і особистісних проблем. Бажання людини не залежати від природи й підкорити її своєму впливові обернулося глобальною екологічною кризою, котра все виразніше переростає в катастрофу. Людина своїми власними руками робить себе зайвою на цій планеті. Прагнення до незалежності від суспільства й соціальних сил, боротьба за політичні й загальнолюдські права і свободи одним із своїх наслідків має те, що політика поступово перетворюється на «політехнологію», боротьба за владу і вплив стає все більш відвертою і цинічною, а маніпулювання масовою свідомістю набуває найвитонченіших форм. Соціальна дійсність ускладнюється й призводить до того, що людині все важче знайти орієнтири для свого життя. Технологічність, з одного боку, і масова культура, з іншого, стали прикметами часу. Такі, що стандартизують і уніфікують, виробництво і мислення призводять до розірваності, кліповісті свідомості з ризиком втрати людиною будь-якої ідентичності. Свобода супроводжується, з одного боку, відчуттям занедбаності індивіда в чужому йому світі, а з іншого, – вибуховими сплесками соціального насильства [24, с. 26–27].

Нерозривно зі звільненням від усілякого роду залежностей пов'язаний поділ свободи на позитивну та негативну. Цікаві міркування з приводу поділу свободи на негативну й позитивну висловлював І. Берлін. Під першою він розумів незалежність діяча від будь-яких зовнішніх перешкод, формування своєрідного простору свободи. Так само позитивна свобода – це ніщо інше як можливість і здатність заповнити простір незалежності певним позитивним змістом.

Аналізуючи концепт негативної свободи, І. Берлін підкреслював, що людина вільна настільки, наскільки ніхто, ані інша людина, ані група

людей, не перешкоджають її діям. Якщо інші люди не дозволяють зробити те, що людина могла б зробити самостійно, то саме настільки, наскільки їй перешкоджають, вона є невільною. Якщо через дії інших людей простір індивіда «звужується до розмірів, менших певного мінімуму, то людина знаходиться у стані примусу й навіть поневолення» [4, с.181]. Це та свобода, яку І. Кант називав «свободою свавілля», а Ж.-Ж. Руссо, за аналогічних обставин говорив, що не природа речей обуває нас, а тільки недобра людська воля. Свобода в цьому сенсі означатиме, що певному індивідові не заважають інші люди. Чим ширше простір невтручання, тим більша свобода.

Про позитивну свободу І. Берлін говорив дещо інше. Позитивне значення свободи походить із прагнення людини бути господарем своєї долі. Людина хоче, щоб її життя й рішення, які вона приймає, залежали тільки від неї, а не від дій якихось зовнішніх сил. Людина не бажає бути знярядям волі інших людей, а хоче залежати тільки від власної волі. «Я хочу, – писав І. Берлін, – бути суб'єктом, а не об'єктом, хочу, щоб мною рухали мої власні мотиви та усвідомлено поставлені цілі, а не причини, які діють ззовні. Я хочу бути... діячем, що ухвалює рішення, і не хочу бути тим, за кого вирішують інші, я хочу сам собою керувати й не хочу підкорятися дії зовнішньої природи або інших людей, неначебно я був би річкою, твариною або рабом» [3, с. 136]. Саме це розуміють, коли говорять, що людина є раціональною істотою і розум, який вона має, відрізняє її від решти живих істот світу. Людина відчуває себе вільною тією мірою, якою вона сприймає себе мислячою, волювою та активною істотою, що несе відповідальність за власний вибір [3, с. 137].

Негативна свобода корелює з поняттям незалежності. Коли говорять про боротьбу за свободу, то найчастіше передбачають саме незалежність. Уся людська історія є послідовним відвойовуванням все нових і нових сфер незалежності. Напротивагу роздумам І. Берліна зазначимо, що тут варто говорити не тільки про незалежність від недоброї людської волі, але й про незалежність від природних, об'єктивних сил, перед якими людина спочатку була абсолютно безсилою, але поступово й неухильно підпорядкувала їх собі. Щодо позитивної свободи, то тут, на нашу думку, слід наголошувати на свободі як самовизначенні й самореалізації людини. Пафос роздумів І. Берліна полягає в тому, що держава, харизматичні лідери, мудреці або пророки не повинні нав'язувати окремим індивідам своє розуміння свободи й блага, вести їх до цього блага, навіть всупереч їхній волі. Із цим важко не погодитися, особливо в наш час, коли громадська думка все частіше зазнає маніпулювання. Проте важко прийняти ту думку І. Берліна, що не варто взагалі говорити про будь-яку іншу позитивну свободу, окрім індивідуального самовизначення людини відповідно до блага,

як вона його сама розуміє. Якщо так, то ці блага, які кожен розуміє по-своєму, неминуче перетнуться й суперечитимуть одне одному, виникне проблема узгодження інтересів, конфлікти, які поставлять під загрозу саму свободу.

Зауважимо, що багато мислителів ліберального напрямку надають пріоритет саме негативній свободі. Вважається, що в умовах соціуму можна говорити саме про такий різновид свободи, як про те, що реально можливе й досяжне. Щодо позитивної свободи, то тут можливості вибору конкретного змісту всередині встановлених меж мають стати виключно індивідуальною прерогативою особистості [24, с. 21–22]. Проте з позицій відкритої освіти більш привабливою бачиться саме позитивна свобода як запорука прагнення людини бути господарем своєї долі.

Свободу можна розглядати як розширення можливостей. Однак не всі вони несуть благо, є такі можливості, реалізація яких означає деградацію й загибель. Той, хто володіє знаннями блага і зла, а також готовністю відстоювати благо, має шанс уникнути помилкових шляхів. Навпаки, відсутність розуміння відмінностей між злом і благом веде до збільшення моментів випадковості, непередбачуваності наслідків, що реально відкривають дорогу злу [24, с. 187].

Остаточною метою свободи, на думку дослідника Ф. Гайєка, є розширення людських здібностей, що дало б змогу кожному прикладати до вже наявного інтелектуального потенціалу суспільства власну частку збільшеного знання, моральних та естетичних уявлень. Зробити імперативи свободи такими, що практично застосовуються, писав Ф. Гайєк, можна лише в тому випадку, якщо ми погодимося за це якимось платити. Розмір плати нерідко й зумовлює темпи розвитку. Розширюючи свободу, ми прискорюємо свій рух уперед і навпаки. Плата за свободу передбачає не тільки безпосередні матеріальні витрати, але й компенсацію невигод, які можуть йти слідом за боротьбою за прогрес. «Свобода, – наголошував Ф. Гайєк, – вимагає, щоб індивід мав можливість переслідувати власні цілі. Така свобода... стає можливою завдяки визначенню чітких меж прав індивідів... і розподілу сфер, у межах яких кожен може розпоряджатися доступними йому засобами на власний розсуд, іншими словами, кожній людині встановлюється узаконена сфера свободи» [23, с. 110–111]. Володіння чимось своїм, нехай абсолютно малим, – це підґрунтя формування як самостійної особистості, так і того особливого середовища, у межах якого ця особистість може без перешкод розвиватися [24, с. 22–23].

Як зазначає дослідник В. Шаповал, свобода людини – це, зокрема й автономна діяльність, самодіяльність, що не обмежується загальноприйнятими правилами і нормами. У такому вигляді вона стає необхідною умовою творчості, дає можливість творити за законами прекрасного й підне-

сеного. Нормативна регуляція людських відносин у суспільстві завжди має залишати певний зазор, люфт для такої поведінки, яка не вписувалася б у жодні норми, простір для спонтанних проявів людської активності, для свободи. Саме ця обставина стає тією важливою умовою, що дає змогу реалізовуватися цілям саморозвитку індивідуума й суспільства [24, с. 135–136]. Одна з найважливіших ідей Е. Фромма полягає в тому, що бути вільним – це, насамперед, бути продуктивним, бути творчою людиною. Творити речі, стосунки між людьми, духовні цінності, переробляти світ, спираючись на гуманістичні цінності. Від знань, мудрості, доброї волі людини, її діяльності, спрямованої на життєствердні цінності, залежить повноцінність її життя та її свобода [24, с. 24–25].

Із позицій дослідження феномену відкритої освіти заслуговує на увагу співвідношення свободи й відповідальності. Недаремно більшість дослідників зазначає, що є глибинний, нерозривний зв'язок внутрішньої свободи, особистого вибору й персональної відповідальності людини. Про це найкраще, концептуально відпрацьовано сказав один із провідних представників сучасної практичної філософії М. Рідель: «Відповідальність людини як окремої, самостійної особи за свої дії та вчинки – умова можливості комунікативного ладу, який історично має за підґрунтя спільну практику та форми життя. Те, що людина «відповідає», – це завдання, що постають на основі спільного буття людини як «особи» (у повному розумінні цього слова) з іншими людьми – у сім'ї, на підприємстві, у союзах і професійних спілках, у школі й університеті, у місті й у державі, у партії та церкві. Моральна відповідальність має водночас особисту й соціальну основу і припускає належність до певних інститутів. Вона полягає не в ігноруванні наявного стану речей, а в можливому в його межах спілкуванні з іншими людьми. «Основа» визначеної таким чином відповідальності передбачає передусім повагу людської гідності, а не інститутів. «Морально» перебирати відповідальність на себе (принаймні, коли можлива особиста участь у тій чи іншій події життя) здатний кожний із нас; тобто кожна людина може усвідомлювати себе відповідальною й у цьому розумінні – вільною» [19, с. 82–83].

Свобода пов'язана з відповідальністю людини за власні дії, власне життя й усе, що відбувається за участю її волі. Не якась невблаганна доля, як це мало місце в античності, а вільна людська воля й відповідальність відтепер стають точкою відліку, що приймається як найважливіше джерело моралі і права, зв'язку права й свободи [24, с. 126].

Як зазначають дослідники В. Кремень і В. Ільїн, вибираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність як за себе, так і за все людство. Вона відповідальна «за всіх». І чим обгрунтованішим буде вибір людини, тим із біль-

шою кількістю «інших» вона «радиться». Відчуття відповідальності за свій вибір пов'язане з відчуттям невпевненості, страху, тривоги, туги. Позбавитися цих почуттів людина може, здійснивши вибір на користь «несправжнього буття», буття «як усі», тобто заперечення особистісного, унікального, заховавшись «за всіх». Спільне буття знімає тривогу, невпевненість, тугу, а разом із цим і відповідальність. Хочеш жити «несправжнім буттям» – живи «як усі». Хочеш жити «дійсним життям» – бунтуй проти суспільства, живи «не як усі», але бери на себе й відповідальність [12].

Як свідчить феноменологічний аналіз категорії свободи, її внутрішня природа, аспекти прояву настільки різнопланові, як і вся палітра проявів людської сутності.

Висновки. Отже, дослідження ідеї та феномену свободи постає нагальною потребою в контексті становлення й розвитку інформаційного суспільства й відкритої освіти. Сьогодення вимагає істотних зрушень у плані порушеної проблеми, детермінованих новими соціокультурними та антропологічними реаліями. Напрямок таких зру-

шень диктується відповідними обставинами. По-перше, високий рівень незалежності (негативної свободи) не є загальним: надлишок її в одних країнах і спільнотах супроводжується браком в інших, а отже, зростає протистояння між різними людськими спільнотами, країнами й регіонами світу, формуються передумови для серйозних соціальних конфліктів. По-друге, особливістю сьогодення є те, що акценти поступово зміщуються з негативної свободи, яка є предметом досліджень соціології та політико-правової філософії, до, переважно, антропологічного її виміру, пошуків змістовного наповнення простору свободи, що відкривається в різних аспектах, зокрема й у процесах пізнання й освіти людини.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що ідеї реалізації свободи людини у відкритій освіті й практичні варіанти її реалізації являють собою полемічний дискурс, який сприяє з'ясуванню проблем і завдань, підходів до реформування й трансформації сучасних вітчизняних освітніх систем, зокрема й освіти дорослих.

#### Список використаних джерел

1. Аристотель. Соч.: в 4 т. / Аристотель; пер. с древнегр.; общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4 – 830 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
3. Берлин И. Философия свободы. Европа / И. Берлин; пер. с англ. А. Эткінда и др. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 484 с.
4. Берлін І. Чотири есе про свободу / І. Берлін; перекл. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – 272 с.
5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
6. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/baudrillard-symv-obmen-i-smert.htm>.
7. Будько М., Троїцька О. Культура як ціннісно-символическе підмур'я нової освітньої методології / Марина Будько, Олена Троїцька // Versus. – 2013. – №2 (2). – С. 40 – 45.
8. Гоббс Т. О свободе и необходимости / Т. Гоббс // Соч.: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 621 с.
9. Горбунова Л. Л. Модель открытого образования молодежи и взрослых /Л.Л.Горбунова // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 40–44.
10. Декарт Р. Избранные сочинения / Р. Декарт – М.: Политиздат, 1950. – 710 с.
11. Іщенко А. Відкрита освіта на сучасному етапі: сутність, ідеї та головні тенденції (Передмова до українського видання) / А. Іщенко // Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / За редакцією Тору Ійосі та М.С. Віджая Кумара / Переклад з англ. А. Іщенко, О. Носика. – К.: Наука, 2009. – С. 7-13, с. 10-11.
12. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: мислителі, ідеї,

#### References

1. Aristotle (1983). In A. I. Dovatura. Moscow: Mysl'. (4 nd ed.). [in Russian].
2. Berdyaev, N. A. (1989). *Philosophy of freedom. Sense of creativity*. Moscow: Pravda. [in Russian].
3. Berlin, I. (2001). *Philosophy of freedom. Europe*. Moscow: Novoye literaturnoye obozrenie. [in Russian].
4. Berlin, I. (1994). *Four essays on freedom*. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].
5. Bykov, V. Y. (2008). *Models of organizational systems of open education: Monograph*. Kyiv: Atika. [in Ukrainian].
6. Baudrillard, J. *Symbolic exchange and death*. Retrieved from <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/baudrillard-symv-obmen-i-smert.htm>. [in Russian].
7. Bud'ko, M., Troits'ka O. (2013). *Culture as value and symbolic grounds of new educational methodology*. Versus. 2 (2). 40— 45. [in Ukrainian].
8. Hobbes, T. (1989). *On freedom and necessity*. Moscow: Mysl'. [in Russian].
9. Gorbunova, L. L. (2008). *Model of open education of the youth and adults*. Man and education. 1 (14). 40—44. [in Russian].
10. Descartes, R. (1950). *Selected works*. Moscow: Politizdat. [in Russian].
11. Ishchenko, A. (2009). *Open education on the contemporary stage: essence, ideas and main tendencies* (Foreword to the Ukrainian edition). In Torah Iosi and M. S. Vijay Kumar. *Open education: collective development of education through open technologies, open content and open knowledge*. Kyiv: Nauka. [in Ukrainian].
12. Kremen', V. H., Ijlin, V. V. (2005). *Philosophy: thinkers, ideas, conceptions*. Kyiv: Kniga. [in Ukrainian].
13. Krut', P. P. (2004). *Open education: pluralism of interpretations*. Multiversum. Philosophy almanac.

- концепції: Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
13. Круть П.П. Відкрита освіта: плюралізм інтерпретацій // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – № 42. – С.176–183.
  14. Людина в цивілізації XXI століття: проблема свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютий, Г.І. Шалашенко, Є.І. Андрос, А.М. Дондюк, Г. П. Ковадло, Н. В. Хамітов, О.А. Ярош, В.П. Загороднюк. – К.: Наукова думка, 2005. – 273 с.
  15. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Концепция развития открытых систем образования взрослых / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова // Человек и образование. – №1(14). – 2008. – С.75-82.
  16. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М.Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
  17. Основы открытого образования /Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И.; Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Т. 1. – Российский государственный институт открытого образования. — М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
  18. Піменова О. Особливості актуалізації проблеми свободи у філософському дискурсі / Ольга Піменова // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2012. – № 25. – С. 5–10.
  19. Рідель М. Свобода і відповідальність / Ситниченко Л. //Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С. 82 – 83 .
  20. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг // М.: Смысл, 2002. – 528 с.
  21. Соколов В. И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых/ В.И. Соколов // Человек и образование. – 2009. – № 1 (18). – С. 140–145.
  22. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма; пер. с англ. А. В. Александровой. – М.: АСТ, 2002. – 776 с.
  23. Хайек Ф. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / Ф. Хайек; пер. с англ. Е. Осиповой. – М.: Новости, 1992. — 304 с.
  24. Шаповал В.М. Трансцендентальні виміри свободи: філософсько-антропологічний аналіз: дис. ... доктора філософських наук : 09.00.04 / Шаповал В.М. – Харків, 2010. – 419 с.
  25. Шеллинг Ф.В. Й. Соч.: в 2 т.: пер. с нем. / сост., ред. А.В. Гулыга; прим. М.И. Левиной и А.В. Михайлова. – М.: Мысль, 1989. – Т. 2. – 636 с.
- Kyiv: Moral culture centre. 42. 176—183. [in Ukrainian].
14. *Man in the civilization of XXI century: issue of freedom.* (2005). In V. H. Tabachkov'kyi, M. O. Bulatov, T. V. Liutyi, H. I. Shalashenko, Y. I. Andros, A. M. Dondiuk, H. P. Kovadlo, N. V. Khamitov, O. A. Yarosh, V. P. Zagorodniuk. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
  15. Maron, A. E., Monakhova, L. Y. (2008). *Conception of open systems development of adult education.* Man and education. №1(14). [in Russian].
  16. Novikov, A. M. (2008). *Postindustrial education.* Moscow: Egves. [in Russian].
  17. *Fundamentals of open education* (2002). In Andreev A. A., Kaplan S. L., Krasnova G. A., Lobachev C. L., Lupanov K. Y., Polyakov A. A., Skamnitskiy A. A., Soldatkin V. I. Moscow: SRPH RAE. [in Russian].
  18. Pimenova, O. (2012). *Peculiarities of the freedom issue actualization in the philosophical discourse.* Reporter of the Institute of the child development. 25. 5—10. [in Ukrainian].
  19. Ridel', M. (1996). *Freedom and responsibility.* In Sytnychenko L. Primary sources of communicative philosophy. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
  20. Rogers, C., Freiberg, D. (2002). *Freedom of learning.* Moscow: Smysl. [in Russian].
  21. Sokolov, V. I. (2009). *To the issue of the research object of the advanced and open education for adults.* Man and education. 1 (18). 140—145. [in Russian].
  22. Fukuyama, F. (2002). *The great disruption.* Moscow: AST. [in Russian].
  23. Hayek, F. (1992). *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism.* Ошибки социализма. Moscow: Novosti. [in Russian].
  24. Shapoval, V. M. (2010). *Transcendental dimensions of freedom: philosophic and anthropological analysis:* Thesis for the degree of Doctor of philosophic sciences : 09.00.04 / Shapoval V.M. Kharkiv. [in Ukrainian].
  25. Schelling, F. W. J. (1989). In A. V. Gulyga, M. I. Levina, A. V. Mikhailov. Moscow: Mysl'. [in Russian].

**Рецензент:** Молодиченко В.В. – д.філос.н., професор

#### Відомості про автора:

**Прийма Сергій Миколайович**

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

doi:10.7905/нвмдпу.v0i10.677

Надійшла до редакції: 16.05.2013 р.

Прийнята до друку: 18.06.2013 р.