

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ЛЮДИНОМІРНІСТЬ
У КУЛЬТУРІ, НАУЦІ ТА ОСВІТІ:
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ
АСПЕКТИ**

Видавництво
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
2013

УДК 111.32: [008+001+37]

ББК 18

Л 93

Рекомендовано до друку вченою радою
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького.
Протокол № 6 від 26.12.2013 р.

*Монографію підготовлено у межах проекту «Людиномірність
гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів»
(№ держреєстрації 0113 У 000293) та згідно з тематичним планом
науково-дослідних робіт МОН України
(наказ № 1193 від 25.10.2012 р.)*

Рецензенти:

Андрющенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України;

Євтух М. Б., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

Яценко Т. С., доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України.

Л 93

Людиномірність у культурі, науці та освіті: філософсько-методологічні аспекти: монографія / Авт. кол.; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. – 316 с.

ISBN 978-617-7055-23-4

Монографія висвітлює філософсько-методологічні аспекти людиномірності в культурі, науці та освіті. Авторський колектив пропонує концептуалізацію філософсько-методологічних засад людиномірності культури, науки й освіти, висвітлює духовно-практичні смисли людиномірності в культурній реальності, аналізує психолого-педагогічні імперативи та максими людиномірності освіти.

Монографія розрахована на науковців, освітян, аспірантів, магістрантів, студентів ВНЗ, усіх, хто цікавиться проблемами науки й освіти.

ISBN 978-617-7055-23-4

УДК 111.32:[008+001+37]

ББК 18

© Видавництво МДПУ

ім. Б. Хмельницького, 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
Розділ 1 ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ КУЛЬТУРИ, НАУКИ Й ОСВІТИ.....	8
1.1. Аксиологічний вимір сучасних науково-освітніх зрушень : проблеми й рецепції.....	8
1.2. Філософська концептуалізація сучасних і постсучасних генерацій людиномірності в науці та освіті: спроба кристалізації	29
1.3. Філософська культура в освітньому дискурсі: пошук людського в людині.....	54
Розділ 2 ДУХОВНО-ПРАКТИЧНІ СМИСЛИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ В КУЛЬТУРНІЙ РЕАЛЬНОСТІ.....	104
2.1. Людиномірність у постнекласичній раціональності й у розвитку логічної культури	104
2.2. Наскрізність практик людяності в духовному досвіді людства: гостинність у старозавітному моральному кодексі.....	120
2.3. Знання і (або) мудрість: досвід францисканства	142
2.4. Діалог із довікіллям: відродження духовно-екзистенційних смислів людського буття у світі	162

Розділ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ТА МАКСИМИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТИ.....	204
3.1. Історіогенеза педагогічного осмислення соціокультурного явища розвитку людини як підґрунтя наукового оформлення проблеми людиномірності освіти крізь життя.....	204
3.2. Свобода як принцип людиномірності відкритої освіти..	221
3.3. Філософські смисли етнопедагогічного знання у культуротвірних проекціях людиномірної освіти	243
3.4. Системи людиновимірності: аналіз досліджень діагностичного інструментарію виховної роботи та перспективи проблематики	265
3.5. Людиномірність як психологічна домінанта проекування життєвого світу особистості.....	288
ПІСЛЯМОВА	313

ПЕРЕДМОВА

Соціальним механізмом виживання людства є освіта, яка історично покликана «формувати» людину, здатну жити в реальному суспільстві й творити культуру.

Демократичний розвиток освіти в сучасних умовах, нова освітянська парадигма мають не просто забезпечити відтворення цінностей, що пропонуються освітою, а й створити можливості для їх вільного вибору особистістю, яка навчається й виховується.

Справжній зміст цінності виявляється лише тоді, коли вона входить до цілісної системи, функціонування якої визнається вищою цінністю. У зв'язку з цим виникає ряд запитань. Як саме можна залучати до наукового пізнання ціннісні орієнтації? Які мають бути механізми цього залучення? Чи не призведе до деформацій істини вимога співвимірювання її з соціальними цінностями? Чи є суперечності між чинниками, детермінованими основними презумпціями науки (настанова на пошук об'єктивної істини й настанова на постійне збільшення обсягу нового знання), між принципами переходу науки в новий стан?

Принципово важливого значення в цьому ракурсі набуває філософсько-аксіологічне наповнення наукових досліджень і освітньо-наукової діяльності. Як і будь-яка діяльність, наукове пізнання регулюється певними ідеалами й нормативами, що відображають ціннісні й цільові настанови науки, відповідають на запитання: для чого потрібні ті чи інші пізнавальні дії (ціннісні регулятиви), який тип продукту (знання) очікується внаслідок їх реалізації (цільові настанови) і у який спосіб здобути цей науковий продукт (методологічні регулятиви). У цьому сенсі окремий блок засад науки формують філософські ідеї та принципи, що обґрунтовують ідеали й норми та онтологічні постулати науки, а також забезпечують входження наукового знання в культуру через освіту.

Гуманітарно-гуманістичний смисл людиноцентрованого підходу проголошує Людину мірилом національних і загальнолюдських цінностей. Людина, рівність, добро, краса, творчість –

цінності педагогічної гуманістики, які віддзеркалюються у відношеннях діалогічності, педагогічної взаємодопомоги і взаємоповаги, толерантності, співробітництва. Ця парадигма поєднує цілі освіти, її зміст із формуванням духовно розвиненої, моральної та вільної людини, здатної до творчості, соціальної активності, громадянської відповідальності. Саме такий підхід створює умови для відродження людяного в людині, вивершення її індивідуально-творчого «Я», готує молодь до вибору гідного способу життя та культуровідповідної діяльності в конкретній ситуації, спонукає до вибору позитивних цінностей і соціально зрілих цілей.

Кожна нова ідея має пройти процедуру філософського осмислення, обґрунтування й визначення філософських засад, які припускають множинність і варіативність філософських ідей і категоріальних смислів, що використовуються в науково-освітній діяльності. Йдеться насамперед про науки, що безпосередньо стосуються духовного світу людини. У зазначеному контексті читачеві пропонуються світоглядні інтенції, логічними моральнісного та етичного характеру, психолого-педагогічні ціннісно-сміслові орієнтири для осмислення проблеми людиномірності в культурі, науці й освіті.

Авторський колектив монографії : В. В. Молодиченко (Передмова; Післямова); В. В. Молодиченко та Р. І. Олексенко (1.1. Аксиологічний вимір сучасних науково-освітніх зрушень: проблеми й рецепції); Т. С. Троїцька (1.2. Філософська концептуалізація сучасних і постсучасних генерацій людиномірності в науці та освіті: спроба кристалізації); П. В. Матвієнко (1.3. Філософська культура в освітньому дискурсі: пошук людського в людині); Г. Г. Тараненко та О. М. Троїцька (2.1. Людиномірність у постнекласичній раціональності та логічній культурі); М. В. Будько (2.2. Наскрізність практик людяності в духовному досвіді людства: гостинність у старозавітному моральному кодексі); О. В. Голозубов (2.3. Знання і (або) мудрість: досвід францисканства); Є. Г. Бортников , А. Є. Бортникова та М. В. Будько (2.4. Діалог

із докiллям: вiдродження духовно-екзистенцiйних смислiв людського буття у свiтi); Н. А. Сегеда (3.1. Iсторiогенеза педагогiчного осмислення соцiокультурного явища розвитку людини як пiдгрунтя наукового оформлення проблеми людиномiрностi освiти крiзь життя); С. М. Прийма (3.2. Свобода як принцип людиномiрностi вiдкритої освiти); М. О. Семiкiн (3.3. Фiлософськi смисли етнопедагогiчного знання у культуротвiрних проєкцiях людиномiрної освiти); Л. Ю. Москальова (3.4. Системи людиновимiрностi: аналiз дослiджень дiагностичного iнструментарiю виховної роботи та перспективи проблематики); Н. М. Фалько (3.5. Людиномiрнiсть як психологiчна домiнанта проєктування життєвого свiту особистостi).

проблема педагогічної організації людиномірної освіти крізь життя залишається в сучасному соціально-гуманітарному наукознавстві поза межами наукової рефлексії. Це гальмує утворення цілісної педагогічної теорії еволюційного розвитку людини й досягнення нею щастя в будь-якій сфері життєдіяльності як метазадання педагогічної систематики. У сучасному розумінні ціннісних орієнтирів освіти крізь життя питання розвитку людини та її індивідуальності постає визначальною людинотвірною стратегією, зумовленою недиз'юнктивністю, гіпертекстуальністю, гетерогенністю, холізмом педагогічного процесу, природою людини, що вказує на гностичні можливості моделювання змісту людиномірних освітніх моделей, спрямованих на здійснення континууму особистісного й культурного зростання людини.

3.2. СВОБОДА ЯК ПРИНЦИП ЛЮДИНОМІРНОСТІ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

*«Морально» перебирати відповідальність на себе...
здатен кожен із нас; тобто кожна людина може
усвідомлювати себе відповідальною і в цьому розумінні – вільною.
Манфред Рідель*

Побудова інформаційного суспільства, де основним стратегічним ресурсом є інформація та знання – природний еволюційний етап розвитку людської цивілізації. Характерною особливістю інформаційного суспільства є його відкритість, яка проявляється у відкритості світу, відкритості самої людини, відкритості процесів її пізнання й освіти. Глибинні процеси гуманізації, демократизації та глобалізації, що відбуваються впродовж останніх десятиліть у світовому суспільстві й у свідомості людей усього світу, звели концепт «відкритість» у ранг одного з провідних у способі організації суспільного життя. У філософській антропології, починаючи з М. Шелера, відкритість людини світу вважається однією з її характерних рис. Як слушно зазначає П. Круть,

соціально-філософським корелятом цієї людської властивості є принцип відкритого суспільства в різних модифікаціях (наприклад, у вченні К. Поппера про відкрите суспільство та його адаптації у концепції Дж. Сороса) [Круть 2004]. Принципова відкритість людини світові, який вона називає «своїм» і де її буття неодмінно перетинається з буттям інших людей, з 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 гаситься, не в'язне в міцній тканині інтерсуб'єктивного буття [Людина в цивілізації XXI століття 2005].

Тенденція до «відкритості», на думку В. Соколова, не могла не проявитися в такій важливій сфері, як освіта. Системно-синергетичний погляд на освіту веде до розуміння її відкритості: освітня система відкрита для зовнішнього середовища, тобто вільно обмінюється з ним різноманітними «ресурсами», насамперед інформаційними. Науковець зазначає, що можна виділити не менше десяти позицій (сміслів) щодо розуміння відкритості в освіті. Відкритість освіти виявляється в таких аспектах: а) проектування освітніх програм з урахуванням сучасних і актуальних уявлень про предмет навчання; б) вихід за рамки змістового стандарту, навчальної програми; в) створення дидактичних і методичних умов для конструктивного привнесення частини змісту в навчальний процес з боку тих, хто навчається (як один з аспектів реалізації особистісно орієнтованого навчання); г) оперативне оновлення інформації із «зовнішнього» світу в навчальному процесі, за необхідності – у реальному часі [Соколов 2009, с. 140–142]. Слушною є думка В. Соколова й про те, що відкритість системи (зокрема й освітньої – С. П.) із синергетичного погляду передбачає постійну незавершеність становлення системи. Це означає, що система в будь-який момент відкрита для (само)розвитку та 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 (серед яких і ті, хто навчається) – у проектуванні й регулюванні освітньої системи [Соколов 2009, с. 144].

Як зазначають автори праці «Основи відкритої освіти», філософія сучасної відкритої освіти пов'язана зі змінами в поглядах на наукову картину світу та способи пізнання при переході науки до постнекласичної стадії розвитку. Якщо класична наука для вивчення обирала ті ситуації, які становили її вихідні положення (лінійність, рівновагу, зворотність тощо), то посткласична перейшла до вивчення нового типу об'єктів – самоорганізованих і саморозвивальних систем. Результати вивчення складних систем, здатних до саморганізації, спричинили радикальну трансформацію механістичних уявлень про природу, насамперед про закритість, ізоляцію таких систем [Основы открытого образования 2002, с. 76].

Зауважимо, що в англо-американському філософсько-педагогічному дискурсі відкрита освіта зазнає різнопланової критики. Зокрема, Дж. Фізерстоун, позитивно ставлячись до ідеї відкритої освіти, наголошує на тому, що її поява не знищує старі практики. Відкрита освіта, на його думку, фактично буде демагогією доти, доки теоретики не звернуть увагу на соціальну нерівність, наявну в суспільстві, як джерело нерівності в освіті [Featherstone 1972]. 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 проводяться тут не так радикально, як у франкфуртців. В американських конструктах відчувається вплив настанов прагматизму з властивою їм інструменталізацією розуму. Наслідком останньої, як зазначає М. Горкгаймер, є уречевлювання культурних процесів, зокрема й освіти, і перетворення соціуму на заорганізоване суспільство [Horkheimer 1991, с. 59].

Як відомо, кожній суспільній формації відповідає власна парадигма освіти. Так, наприклад, за твердженням О. Новикова [Новиков 2008], 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 централізовано розміщених школах (заводах) була здобутком індустріального генія. Індустріальний тип суспільства виробив новий тип освіти й відповідні освітні інститути свого часу [Новиков 2008, с. 37]. Така модель освіти була адекватною Новому часу й, безсумнівно, прогресивною; вона успішно проіснувала кілька століть і поступово стала асиметричною тим суспільним змінам, що накопичувалися в геометричній прогресії. Як зазначають 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 [Будько, Троїцька 2013, с. 43]. Натомість сучасному інформаційному суспільству, суспільству знань, найбільш адекватною є відкрита освіта.

Тенденція до розширення можливостей особистості щодо здобуття освіти та підвищення рівня її доступності для широких верств населення зумовлює необхідність створення відкритого освітнього простору, що істотно доповнює структуру наявної системи освіти дорослих і дає змогу зреалізувати парадигму відкритої освіти. Як слушно зауважує 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 життя» – найважливіша проблема XXI ст. [Горбунова 2008, с. 40]. А найголовнішим орієнтиром у цьому пошуку повинна стати людиномірність як світоглядно-ціннісна детермінанта пізнання й формування картини світу. Дослідження проблеми людиномірності на сучасному етапі цивілізаційного розвитку набуває першорядного значення. Варто погодитися з думкою Т. Троїцької, що людиномірність є максимом, провідною ідеєю та цивілізаційним маркером гуманітарних змін сучасності [Троїцька 2012, с. 50]. Саме людиномірність спрямовує дослідження на такі орієнтири світобачення, як творчість, волевиявлення та свобода.

Які ж принципи відкритої освіти дають право говорити про реалізацію людиномірності в сучасному інформаційному

суспільстві? По-перше, це процедурна відкритість. Автономність персонального вибору учня вимагає відкритості класу, інтерактивних методів навчання. По-друге, для здійснення цього типу освіти необхідна нормативна відкритість: вибір завдань навчання й діяльності має бути прерогативою учнів. Нормативна відкритість передбачає процедурну, але не завжди навпаки. У цьому контексті роль викладача зводиться до допомоги учневі у процесах самоосвіти й самовиховання. Методологічною основою такого підходу є трансформація кантівських поглядів на природу людини та визнання освіти й виховання такими, що призначені для саморозвитку індивіда. Так, К. Роджерс і Д. Фрейберг [Роджерс, Фрейберг 2002], продовжуючи кантівську традицію, наголошують на тому, що єдине навчання, яке дійсно впливає на особистість, – це самовідкриття, і те, що пізнане однією людиною, не може бути передане іншій безпосередньо. Саме тому К. Роджерс відходить від обговорення питань навчального плану й зосереджується на описі інтерперсональних відносин.

Враховуючи особливості відкритої освіти, Д. Таннел пропонує визначати подібну освітню практику через фіксацію правил, що її регулюють. До них належать такі:

- 1) учень сам обирає освітню діяльність;
- 2) викладачі формують середовище, багате на освітні можливості;
- 3) викладачі забезпечують учневі індивідуальний інструктаж з урахуванням його інтересів;
- 4) викладачі поважають учнів, учням гарантовано значну свободу, вплив авторитету мінімізовано [Tunnell, p. 17].

Наведені правила й визначені ознаки дають змогу обґрунтувати принципи відкритої освіти та вимоги до неї. Зокрема, в монографії В. Бикова [Биков 2008, с. 48–55] визначено 18 принципів відкритої освіти, серед яких: принцип свободи вибору учнів; принцип свободи вибору вчителів; принцип гнучкості навчання; принцип інваріантності навчання; принцип незалежності навчання в 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; принципи економічної привабливості відкритої освіти, несутеречності, легітимності, престижності; принцип маркетингу освітніх послуг; принцип системності створення й розвитку відкритої освіти. Як переконаємося, більшість принципів відкритої освіти з наведеного переліку пов'язані зі свободою вибору зокрема та свободою взагалі.

Атрибутивна характеристика відкритості, як твердить П. Круть, пов'язана з ідеєю та феноменом свободи [Круть 2004], що була й залишається найважливішою цінністю людства. Свобода, за визначенням представника сучасної філософської антропології німецького філософа Г. Гефнера, є універсальною властивістю людського стану у світі загалом [Haeffner 1989, s. 132] і, за визначенням Ф. Шеллінга, найбільшою проблемою філософії. З урахуванням сказаного вище, дослідження ідеї та феномена свободи є нагальною потребою в контексті становлення й розвитку інформаційного суспільства та відкритої освіти. Сьогодні потребує істотних зрушень у порушенні вказаної проблематики, зумовлених новими соціокультурними й антропологічними реаліями, загрозливими цивілізаційними викликами. Напрямок цих зрушень 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 та регіонами світу, виникають 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 антропологічного її виміру, пошуків змістового наповнення простору свободи, що реалізується в різних аспектах, зокрема й у процесах пізнання та освіти людини.

Дослідження феномена свободи має глибоке історичне коріння. Вивчення соціально-політичних та етичних аспектів свободи започаткували ще представники античного світу (софісти, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур, кініки, стоїки тощо).

Філософсько-релігійна думка Середньовіччя та епохи Відродження порушила питання про свободу волі людини та співвідношення божественної та людської волі (Аврелій Августин, Пелагій, Фома Аквінський, Лоренцо Валла, Мартін Лютер, Еразм Роттердамський). У Новий час на перший план вийшли дослідження політико-правових аспектів свободи (Н. Макіавеллі, Т. Гоббс, Г. Гроцій, Дж. Локк, Ш.-Л. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, І. Бентам). Водночас продовжувалося глибоке вивчення метафізики свободи (Б. Паскаль, Г. Лейбніц, Р. Декарт, Б. Спіноза, Д. Юм). Класична трансцендентальна традиція досліджень свободи представлена у філософії І. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Ф. Шеллінга. Російська дореволюційна філософія освоїла більшість актуальних тем і напрямів сучасного їй філософування, зокрема й тих, що пов'язані з проблематикою свободи: В. Соловйов, Б. Чичерін, Є. Трубецької, І. Ільїн, П. Флоренський, Л. Карсавін, С. Левицький. Вивчення проблем свободи в російській філософії представлено іменами М. Бердяєва, С. Булгакова, С. Франка, Л. Шестова.

Проблеми свободи активно досліджували й представники різних течій західної філософії ХХ ст.: М. Шелер, Е. Кассіерер, Н. Гартман, Е. Фромм, М. Горкгаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе. У «постсучасній» філософії ці проблеми розглядали М. Фуко, Ж. Бодрійяр, Ж. Делез, Ф. Гватарі, Р. Рорті, Е. Левінас, Г. Йонас, В. Гесле, у межах екзистенціальної онтології – М. Гайдеггер; персоналізму – Е. Муньє; екзистенціалізму – Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, І. Аббаньяно; комунікативної філософії – К.-О. Апель, Ю. Габермас, М. Рідель. 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, А. Сена, Ч. Тайлора, Ф. Хайека, М. Фрідмана, Ф. Фукуями та ін. У філософії радянського періоду проблема свободи була порушена в працях І. Бичка, П. Гайденко, В. Давидовича, Ю. Давидова, Є. Ільєнкова, К. Новикова, О. Плахотного, М. Мамардашвілі, а в пострадянський період – у розвідках М. Абрамова, Г. Аляєва, В. Артемова, В. Вольнова, С. Гусєва, Г. Тульчинського, М. Уварова, С. Цаліна, Ю. Шрейдера, В. Шкоди, М. Епштейна.

В українській філософії аналіз проблем людини сучасного світу в контексті загальнометафізичних вимірів свободи й майбутнього універсалії «свобода» здійснено у працях Є. Андроса, М. Булатова, А. Дондюка, В. Загороднюка, Г. Ковалдо, Т. Лютого, М. Поповича, І. Степаненко, В. Табачковського, Н. Хамітова, Г. Шалашенка, О. Яроша. Дослідженню основних проблем свободи, що висвітлювалися у класичних і сучасних концепціях, осмисленню нових підходів до їх розв'язання присвячено праці Н. Бусової, І. Денисенко, М. Култаєвої, В. Ляха, Л. Слободянюк, В. Слюсара, В. Судакової, А. Філатова та ін.

Названі дослідники наділяли концепти свободи винятково багатим і різнобічним змістом, оскільки сама свобода як феномен не обмежена у формах свого прояву. Розрізняють різні аспекти політичної та правової, моральної та релігійної свободи, говорять про свободу зовнішню та внутрішню, виявлену й невиявлену, чуттєву й інтелектуальну, позитивну й негативну тощо. Як зазначає В. Шаповал, сьогодні з'явилися поняття морфологічної свободи (можливість за допомогою сучасних технологій змінювати форми свого тіла та окремих органів), і когнітивної свободи (можливість за власною волею змінювати стан свідомості) [Шаповал 2010, с. 18]. Слушною є думка дослідника й щодо припущення трьох принципово різних варіантів при визначенні філософського інструментарію, за допомогою якого можна досліджувати феномен свободи: 1) для пізнання феномена свободи достатньо одного, конкретно визначеного методу, за допомогою якого можна отримати досить повно обґрунтований результат; 2) потрібно застосовувати цілий комплекс різних методологій, кожна з яких повинна оптимально сприяти розкриттю тих чи інших сторін об'єкта, що пізнається; 3) філософський аналіз досліджуваного об'єкта не потребує спеціальної методології в чистому вигляді й проводиться з використанням логічних прийомів, що демонструють індивідуальну позицію автора [там же, с. 31–32].

Якщо спиратися на той факт, що пізнавальна діяльність має базуватися на певних, заздалегідь визначених принципах, тоді для дослідження свободи необхідно обрати єдину методологію, за допомогою якої можна було б якнайшвидше досягти

гіпостазованих цілей. Такий підхід має свої переваги: його застосування свідчатиме про єдність і цілісність теоретичної позиції автора, дасть змогу отримати позитивний науковий результат із найбільшою вірогідністю. Цей підхід широко використовується в науці, але лише для дослідження відносно простих об'єктів, які мають порівняно невелику кількість зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Проте коли йдеться про об'єкти, що мають складну, багаторівневу структуру й різноманітні зв'язки та відносини, більше того, коли досліджуються об'єкти, які належать до духовної сфери, говорити про застосування якоїсь «єдино правильної» методології навряд чи буде коректним. Якщо до пізнання свободи підходити з різних методологічних позицій, то такий підхід мав би враховувати, по-перше, різноманітний досвід досліджень свободи в історії філософської думки, по-друге, плюралізм сучасного філософського дискурсу, що маніфестує неймовірну багатовекторність і багатогранність підходів.

Історія філософії накопичила величезний масив даних щодо дослідження феномена свободи: у ній представлені найрізноманітніші, іноді незвичайні за своєю побудовою та висновками концепції. Не враховувати цей досвід неможливо. Звичайно, як слушно зауважує В. Шаповал, у такого підходу також є слабкі сторони. Аналізуючи об'єкт дослідження з різних боків, за допомогою методологічних прийомів, що відрізняються один від одного, все одно необхідно провести кінцевий синтез, побудувати цілісну теоретичну модель, оскільки будь-який об'єкт реально є певною цілісністю. Перед дослідником постає проблема синтезу отриманих результатів, і він змушений або вдатися до запозичення якоїсь методології, або переконливо продемонструвати власну, відмінну від усіх інших методологічну позицію, що забезпечить такий синтез [Шаповал 2010, с. 31–32]. У цьому дослідженні скористаємося історико-генетичним і феноменологічним підходами. Перший підхід застосовується для філософського осмислення проблеми свободи, розкриття витоків і генези цього феномена. Метою ж другого – феноменологічного – є розкриття суперечливого характеру та форм проявів досліджуваної категорії в умовах мультикультуралізму та глобалізації.

Філософське осмислення проблеми свободи має надзвичайно давні традиції, починаючи з релігійно-філософських систем стародавніх Індії та Китаю. Як зазначає С. Чаттерджи, метою майже всіх систем індійської філософії є «досягнення мукті», тобто звільнення індивідуального «Я» [Чаттерджи 1994, с. 206]. При цьому осмислення проблеми свободи в межах цих систем пов'язане з природою знання. На думку мислителів стародавньої Індії, саме незнання є причиною несвободи, залежності та страждань людини. Щоб отримати свободу, стати вільним, потрібно пізнати істинну природу світу та істинну природу самого себе. Індійська філософська традиція вважає вищою метою життя звільнення, тобто набуття свободи, де стан звільнення – це повне знищення страждань, яких зазнає людина, живучи в цьому світі.

Проблема свободи актуалізується в античній філософії, зокрема у філософсько-світоглядній системі стоїцизму. Послідовне обґрунтування незалежності особистості, її стійкості перед будь-якими реальностями – основні ідеї етичних вчень прихильників цієї філософської системи. Гуманістичність філософсько-етичних пошуків стоїків проявлялася в запереченні законності рабства й загалом залежності однієї людини від іншої, оскільки це, на думку стоїків, суперечить самій природі людини. Найвиразнішим виявом цієї думки можна вважати сократівську етику, де проблема свободи є однією з головних: учинки людини визначаються ступенем її обізнаності; ніхто не чинить зла за власною волею, а лише через незнання; подолання незнання передбачає пошук того, що є добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і хибним. На думку філософа, людина не може добровільно помилятися, а отже, чинити несправедливість, тому що в її душі закладене постійне тяжіння до блага. Головним завданням для людини Сократ проголошував пізнання самої себе, насамперед своєї душі, що, на думку мислителя, передбачало принцип відповідальності людини за свої дії [Платон 1986, с. 96–112]. Однак Сократ підкреслював, що людина не є істинно вільною у своїх діях. Досягнення нею абсолютного блага зумовлено її природою, вона не обирає цю мету, а відкриває її в собі як даність, що ґрунтується на природі речей і, зокрема, на людській природі. Тому всі вчинки людини,

оскільки вони спрямовані на досягнення зазначеної мети, детерміновані нею і є її реалізацією. За Сократом, людиною керує моральне провидіння, яке налаштовує всі речі на благо людини, а її саму «прирікає» на добро. Саме моральне провидіння потребує від людини самопізнання, результатом якого є усвідомлення індивідом того, що його воля знаходиться під дією нездоланного потягу до блага [Платон 1986, с. 175–222].

Твердження про свободу як спосіб звільнення від людських страждань знаходимо у працях Арістотеля та Епікура. Усвідомлюючи свободу як можливість розпоряджатися своєю долею, Арістотель писав, що творчій особистості в суспільстві відводиться роль вихователя, який розуміє світ як красу, що не зводиться лише до певних формальних ознак, а, маючи істинну глибоку сутність, стає подібною до добра. За Арістотелем, творча особистість повинна вміти вільно, не нав'язуючи свого бачення, через зовнішню форму передати високоморальну сутність того, що вона робить. Основною метою виховання філософ уважав розвиток вищих сфер душі: вольової та розумової [Арістотель 1983, с. 95–121]. Як слушно зауважує О. Піменова, з часів Арістотеля, для якого рабство й війна були непорушними засадами існування суспільства, а свобода – все ж таки надбанням лише обраних і розумілася в контексті протиставлення рабському існуванню, феномен свободи, її зміст, місце в системі цінностей окремої людини й усього соціуму зазнали істотних змін. Проте філософія античності й сьогодні має певні евристичні можливості щодо дослідження цього одвічного людського блага [Піменова 2012, с. 6].

Значний внесок у філософський дискурс свободи зробили філософи Середньовіччя. Особливо цінною щодо осмислення свободи людини є гуманістична традиція епохи Ренесансу. Одним із провідних напрямів італійського гуманізму, що сформувався у Флоренції в перші десятиліття XV ст., був «громадянський гуманізм», визначальна ознака якого – значний інтерес до соціально-етичної та політичної проблематики, зокрема до питань соціальної визначеності та соціальної свободи. Інтерпретуючи проблему людини, представники «громадянського гуманізму»

розглядали її у площині відносин людини з суспільством. Говорячи про вільне самоконструювання й самовизначення особистості в соціальному просторі, італійські філософи-гуманісти зосереджували увагу на проблемі усвідомлення відповідальності окремої особистості не лише за індивідуальне буття, а й за буття соціальне [Гусев 1994, с. 7].

Філософський дискурс Нового часу щодо свободи особистості характеризується все більшою орієнтацією на науку, на наукове пізнання проблеми свободи. У концепції одного з провідних філософів того періоду – Р. Декарта – свобода розглядалася як одна з найістотніших здатностей людини: «Воля, яку я відчуваю в собі, – твердив філософ, – настільки велика, що я не знаю нічого, з чим її можна порівняти. Саме воля наближає людину до Бога й показує, що вона носить у собі його образ і подібна до нього» [Декарт 1950, с. 375]. Наголошуючи на тому, що свобода волі є виявом божественного начала в людині, Декарт водночас зазначає, що саме через неї людина стає на шлях гріха в моралі й помиляється в пізнанні. Причому винною тут є не воля як така, а той спосіб, у який людина користується нею. Узгодження волі з розумом – ось шлях, який пропонує Декарт. Свобода волі, власне кажучи, залежить від розумового пізнання. На думку Декарта, чим чіткіше людина бачить, у чому істина й добро, тим вільніше робить вона свій вибір. Якби людина завжди мала чітке знання про те, що є істина й що добро, у неї ніколи не було б проблем, як їй судити або який вибір робити. Тобто справжня свобода можлива лише на основі чіткого й достовірного знання. Лише пізнання істини, за Декартом, робить людину цілком вільною [Декарт 1950, с. 480–500]. На досить близькі декартівським ідеї натрапляємо у філософському доробку Т. Гоббса, який розглядає проблему свободи в контексті вчення про природне право: вільна людина – та, якій нічого не заважає робити бажане, оскільки «природне право – це є свобода будь-якої людини використовувати власні сили на свій розсуд для збереження своєї власної природи, тобто власного життя і, відповідно, свобода робити все те, що, на її думку, є засобом, який найбільш для цього підходить. Поняття свободи тлумачиться Т. Гоббсом як відсутність

зовнішніх перешкод, які нерідко можуть позбавити людину частини її влади робити те, що вона хотіла б, але не можуть заважати використовувати залишену людині владу згідно з тим, що диктується їй її судженням та розумом» [Гоббс 1989, с. 175].

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. проблему свободи репрезентує, насамперед, німецька класична філософія, зокрема вчення таких мислителів, як Г. Гегель, Й. Гете, І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, Ф. Шіллер. Зокрема, І. Кант розглядав проблему свободи у вченні про людину – антропології, яку він розділив на фізіологічну й прагматичну. Перша спрямована на вивчення того, що робить із людини природа, як людина створена і як розвивається. Прагматичне людинознавство вивчає людину такою, якою вона може стати внаслідок власних зусиль, будучи наділеною свободою. Як зазначає В. Кузнецов, Кант був переконаний, що без свободи волі було б неможливим здійснення моральних учинків, які, на його думку, визначаються розумом відповідно до обов'язку. Тому, коли навіть найрішучіший прихильник теорії «фаталізму» керується у своїй поведінці розумом і обов'язком, він фактично наділений свободою волі [Кузнецов 2003, с. 71]. Процес розвитку людської свободи, вважав І. Кант, має суперечливий характер і корені цього криються у войовничій природі людини. Свобода для І. Канта – це протилежність необхідності й водночас її джерело, це найсуттєвіший світ необхідності й причинності – надчуттєвий, ноуменальний. Розрізняючи два види причиновості (причиновість у природі й причиновість із свободи), філософ розглядає поняття свободи як суб'єктивну моральну категорію. Водночас він підкреслює, що незалежності людини, розвитку її свободи сприяє пізнання нею навколишнього світу, а також суспільства.

Однією з провідних проблем у філософії Ф. Шеллінга є свобода людини. Розглядаючи свободу в тісному взаємозв'язку з необхідністю, він визнає свободу волі й водночас заперечує її. Мораль, на його думку, не може ґрунтуватися на такій хиткій основі, як свобода вибору. Людина чинить вільно, але вибір уже зроблений за неї. Відповідно, твердить Ф. Шеллінг, і для самої свободи необхідна передумова: людина, будучи вільною у своїх діях, у

кінцевому результаті своїх дій залежить від необхідності, яка стоїть над нею і сама спрямовує гру її свободи [Шеллинг 1989, с. 129–152]. Чільне місце у філософському тлумаченні свободи належить Г. Гегелю, який по-новому підійшов до дослідження свободи, зокрема до її співвідношення з необхідністю, долаючи їх розрив у вченнях попередніх філософів. Як зазначає А. Растригіна, для Гегеля «свобода, яка б не мала в собі ніякої необхідності, й одна лише необхідність без свободи... не є істинними визначеннями. Свобода суттєво конкретна, вічним чином визначена всередині себе й разом з тим необхідна» [Растригіна 2002, с. 12]. Питання про умови досягнення свободи Г. Гегель розглядав на основі діалектичного вчення про відношення свідомості до буття. Розглядаючи співвідношення свободи й необхідності, він твердив, що людина зазнає впливу зовнішнього середовища, залежить від нього й у цьому розумінні не вільна.

Філософія ХХ ст. накопичила значні знання в плані прояснення різних аспектів феномена свободи. Як зазначає В. Шаповал, немає такого філософського напрямку, який би так чи інакше не порушував проблему свободи. Філософія життя, феноменологія, герменевтика, персоналізм, неомарксизм, екзистенціалізм, постструктуралізм віддали їй належне. У зв'язку з глобальними соціальними катаклізмами та кризою науки у ХХ ст. достатньо впливовим став погляд, згідно з яким не розуміння, а екзистенційне переживання, зумовлене безпосереднім існуванням людини у світі, могло б дати найбільш повну картину того, що являє собою свобода. Екзистенційне переживання свободи/несвободи, так само, потребує врахування тих ціннісних і смисложиттєвих орієнтирів, на які спирається людина у своєму мисленні та діях, іншими словами, проблема саме в людині та її мотиваціях [Шаповал 2010, с. 30–31]. Уже в першому принципі екзистенціалізму, який міститься у праці Ж.-П. Сартра «Екзистенціалізм – це гуманізм», обґрунтовується ідея індивідуального проектування власного життя кожною особистістю: «Людина – це насамперед проект, який переживається суб'єктивно. Нічого не існує до цього проекту, й людина стане такою, яким є проект її буття...

Людина є лише тим, що сама створить із себе» [Сумерки богів 1989, с. 323]. Як доводить Ж.-П. Сартр, жодні об'єктивні обставини не можуть позбавити людину невіддільної від неї свободи. Свобода, на його думку, зберігається в будь-якій ситуації і є можливістю вибирати – вибирати не реальні можливості, а своє ставлення до певної ситуації. Відома теза Сартра – «людина приречена на свободу» – стає маніфестом філософії екзистенціалізму.

Провідні напрями філософування щодо свободи у другій половині ХХ ст. розгорталися переважно в межах політичного та правового дискурсів. Саме ці аспекти свободи стали об'єктом дослідження багатьох видатних філософів і політичних мислителів ХХ ст.: І. Берліна, Ю. Габермаса, Р. Дворкіна, Р. Нозіка, Дж. Ролза, М. Фрідмана, Ф. Гайєка та ін. Вітчизняні філософські розвідки з проблем свободи на сучасному етапі філософської думки характеризуються істотними змінами в концептуалізації цього феномена. Перебування у складі тоталітарної держави значно вплинуло на розвиток соціогуманітарного, зокрема й філософського, знання. Проблема свободи у працях дослідників радянського періоду інтерпретувалася відповідно до матеріалістичного світогляду, який панував у ті часи. Дослідження того часу були заідеологізованими, виражаючи більше соціально-класові, ніж філософські погляди. Як зазначає дослідник Л. Іонін, «радянський марксизм стояв на консервативних позиціях, одноманітно... вказуючи на «формальний» характер свободи в капіталістичних країнах, що не враховував різниці між реальними можливостями різних шляхів у здійсненні своїх прав... Згідно з догмою марксизму, загальний обсяг свободи в історичному розвитку повинен зростати, щоб потім зреалізуватися в загальному комуністичному звільненні» [Іонін 2000, с. 42].

За часів перебудови осмислення проблеми свободи отримало новий імпульс. Завдяки звільненню філософії від ідеологічного тиску, з'явилися праці, присвячені тим аспектам свободи, які доти не розглядалися радянською філософією. У них свобода інтерпретувалася як атрибут людського духу, основа творчості, моральна автономність (Р. Абдильдіна, Ж. Абдильдін, Г. Батищев,

В. Борзих, П. Гуревич, Ю. Давидов, О. Капишев, В. Лях, М. Мамардашвілі, О. Мисливченко, О. Плахотний, М. Попович, В. Самченко, Н. Сейтахметов та ін.). Звернення сучасних дослідників до проблеми свободи не викликають здивування. Новий сплеск уваги до неї з боку багатьох напрямів філософії зумовлений переходом до глобального інформаційного суспільства, широким мультикультуралізмом суспільного життя, екологічними й антропологічними проблемами, що загострюються на цьому тлі. Парадоксальне поєднання могутності сучасних технологій і незрілої моральної свідомості має вкрай негативні наслідки. Усе це зумовлює появу нових наукових розвідок у сфері дослідження ідеї та феномена свободи. Зазначимо, що на початку ХХІ ст. багато хто говорить про свободу як про здатність бути ефективним, плідним, як про умову результативності мислення й дії, здатність досягати намічених результатів. Максимально вільним визнається той, хто виявляє високий професіоналізм у виконанні конкретного виду діяльності (якою б не була ця діяльність – від віршування до керування державою). Вільний, із цього погляду, той, хто, з одного боку, є експертом-практиком, майстром своєї справи, а з іншого – не тільки вміє добре щось робити, а й, знаючи, як це робиться, може навчити інших; той, хто здатний кваліфіковано обговорювати весь комплекс питань, пов'язаних із його діяльністю, тобто є експертом у своїй царині [Шаповал 2010, с. 185].

Отже, проведений історико-генетичний аналіз феномена свободи дав змогу дійти висновку, що свобода як одна з найголовніших індивідуальних і суспільних цінностей є важливим атрибутом людського духу, основою творчості й метою соціокультурної трансформації.

Розглянемо феномен свободи з позицій феноменологічного підходу.

У більшості розвинених країн свобода сприймається як звільнення від усілякого роду залежностей завдяки досягненню досить високого рівня зовнішньої свободи. «Суспільство, що базується на інформації, – писав Ф. Фукуяма, – значною мірою сприяє зростанню свободи й рівності – двох речей, які люди цінують понад усе в сучасній демократії. Свобода вибору – чи то свобода

вибору кабельних каналів, чи дешевих торговельних центрів, чи друзів в Інтернеті – набуває все більш необмеженого характеру» [Фукуяма 2002, с. 12]. Так само, Ж. Бодрійяр підкреслював, що «у нас тепер царство повної свободи, загальної ні-до-чого-не-прихильності, нікому-не-зобов'язаності, ні-в-що-не-вірування» [Бодрійяр 2013, с. 52]. Однак така свобода в багатьох розуміннях зовсім не викликає задоволення. Вона супроводжується появою нових і достатньо гострих загальносоціальних і особистісних проблем. Бажання людини не залежати від природи й підкорити її своєму впливові обернулося глобальною екологічною кризою, яка все виразніше набуває ознак катастрофи. Людина своїми власними руками робить себе зайвою на цій планеті. Прагнення до незалежності від суспільства й соціальних сил, боротьба за політичні та загальнолюдські права й свободи одним зі своїх наслідків має те, що політика поступово перетворюється на «політтехнології», боротьба за владу і вплив стає все більш відвертою й цинічною, а маніпулювання масовою свідомістю набуває найвитонченіших форм. Соціальна дійсність поступово ускладнюється, внаслідок чого людині все важче знайти орієнтири у своєму житті. Технологічність, з одного боку, і масова культура, з іншого, стали прикметами часу. Вони стандартизують та уніфікують виробництво й мислення, призводять до розірваності, кліповості свідомості з ризиком втрати людиною будь-якої ідентичності. Свобода супроводжується, з одного боку, відчуттям занедбаності індивіда в чужому йому світі, з іншого – вибуховими сплесками соціального насильства [Шаповал 2010, с. 26–27].

Зі звільненням від усіляких залежностей нерозривно пов'язаний поділ свободи на позитивну й негативну. На цікаві міркування з цього приводу натрапляємо в І. Берліна, який під позитивною свободою розумів незалежність діяча від будь-яких зовнішніх перешкод, формування своєрідного простору свободи. Так само, позитивна свобода – це ніщо інше, як можливість і здатність наповнити 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 са-мостійно, то саме настільки, наскільки їй перешкоджають, вона є невільною. Якщо через дії інших людей простір індивіда «звужується до розмірів, менших від певного мінімуму, то людина перебуває у стані примусу й навіть поневолення» [Берлін 1994, с. 181]. Це та свобода, яку І. Кант називав «свободою свавілля», а Ж.-Ж. Руссо за аналогічних обставин твердив, що не природа речей обурює нас, а тільки недобра людська воля. Свобода в цьому сенсі означатиме, що певному індивідові не заважають інші люди. Чим ширший 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 знаряддям 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 зовнішні причини. Я хочу бути... діячем, що ухвалює рішення, і не хочу бути тим, за кого вирішують інші, я хочу сам собою керувати, і не хочу підкорятися дії зовнішньої природи або інших людей, начебто я був би річчю, твариною або рабом» [Берлін 2001, 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 настільки, наскільки вона сприймає себе мислячою, вольовою та активною істотою, що несе відповідальність за власний вибір [Берлін 2001, с. 137]. Як слушно зазначає В. Шаповал, аналіз свободи, здійснений І. Берліном, з позиції тих характеристик, які позначаються ним як негативна й позитивна, є досить евристичним [Шаповал 2010, с. 18–20].

Негативна свобода корелює з поняттям незалежності. Коли говорять про боротьбу за свободу, то найчастіше передбачають саме незалежність. Уся людська історія є послідовним відвойовуванням усе нових і нових сфер незалежності. На відміну від поглядів І. Берліна, тут наявна не тільки незалежність від недоброї

людської волі, а й 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, варто вести мову про свободу як самовизначення й самореалізацію людини. Пафос роздумів І. Берліна полягає в тому, що держава, харизматичні лідери, мудреці або пророки не повинні нав'язувати окремим індивідам своє розуміння свободи і блага, вести їх до цього блага, навіть усупереч їхній волі. З цим складно не погодитися, особливо в наш час, коли громадська думка все частіше зазнає маніпулювання. Проте важко прийняти ту думку І. Берліна, що, зважаючи на це, 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, а також конфлікти, що поставлять під загрозу саму свободу. Зазначимо, 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 винятково індивідуальною прерогативою особистості [Шаповал 2010, с. 21–22].

Свободу можна розглядати як розширення можливостей. Однак не всі вони несуть благо, оскільки є такі можливості, реалізація яких означає деградацію й загибель. Той, хто володіє знаннями добра і зла, а також готовністю відстоювати благо, має шанс уникнути помилкових шляхів. Навпаки, відсутність розуміння відмінностей між злом і добром веде до збільшення моментів випадковості, непередбачуваності наслідків, що реально відкривають дорогу злу [Шаповал 2010, с. 187]. У підсумку свобода, на думку Ф. Гайека, є розширенням людських здібностей, можливістю для кожного прикладати до вже наявного інтелектуального потенціалу суспільства власну частку збільшеного знання, моральних та естетичних настанов. Зробити імперативи свободи

такими, що мають практичне застосування, можна лише тоді, коли ми погодимося за це 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, а й компенсацію «незручностей», що можуть виникнути внаслідок боротьби за прогрес. «Свобода, – писав Ф. Гайек, – вимагає того, щоб індивід мав змогу досягати власних цілей. Така свобода... стає можливою завдяки визначенню чітких меж прав індивідів... і розмежуванню сфер, де кожен може розпоряджатися доступними йому засобами у своїх цілях, іншими словами, для кожної людини встановлюється узаконена сфера свободи» [Хайек 1992, с. 110–111]. Володіння чимось своїм, нехай абсолютно малим, – це підґрунтя для формування як самостійності особи, так і того особливого середовища, у межах якого ця особа може без перешкод розвиватися [Шаповал 2010, с. 22–23].

На думку В. Шаповала, свобода людини – це, зокрема, й автономна діяльність, самодіяльність, що не обмежується загальноприйнятими правилами та нормами. У такому вигляді вона стає необхідною умовою творчості, дає змогу творити за законами прекрасного й піднесеного. Нормативна регуляція людських відносин у суспільстві завжди має залишати певний 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 можливість реалізовуватися цілям саморозвитку індивідуума й суспільства [Шаповал 2010, 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 життєстверджувальні цінності, залежить повноцінність її життя та її свобода [Шаповал 2010, с. 24–25].

Як переконуємося, існує 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 за свої дії та вчинки як окремої, самостійної особи – умова можливості комунікативного ладу, який історично має підґрунтям спільну практику та форми життя. Те, за що людина «відповідає», – це завдання, що постають унаслідок спільного буття людини як «особи» (у повному розумінні цього слова) з іншими людьми – у сім'ї, на підприємстві, в об'єднаннях і професійних спілках, у школі й університеті, у місті й державі, у партії та церкві. Моральна відповідальність має водночас особисту й соціальну основу й передбачає належність до інститутів. Вона полягає не в ігноруванні наявного стану речей, а в можливому спілкуванні з іншими людьми в його межах. «Основа» визначеної у такий спосіб відповідальності насамперед полягає в повазі до людської гідності, а не інститутів. «Морально» перебирати відповідальність на себе (в усякому разі, коли можлива особиста участь у тій чи іншій події життя) здатен кожен із нас; тобто кожна людина може усвідомлювати себе відповідальною і в цьому розумінні – вільною» [Рідель 1996, с. 82–83].

Свобода пов'язана з відповідальністю людини за власні дії, життя й усе, що відбувається за її волею. Не якась неблаганна доля, як це мислилося в античності, а вільна людська воля й відповідальність відтепер стають точкою відліку, що приймається як найважливіше джерело моралі та права, зв'язку права й свободи [Шаповал 2010, с. 126]. Як зазначають В. Кремень та В. Ільїн, вибираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність і за себе, і за все людство. Вона відповідальна «за всіх». І чим обґрунтованішим є вибір людини, тим із більшою кількістю «інших» вона «радиться». Почуття відповідальності за свій вибір пов'язане з відчуттями невпевненості, страху, тривоги, туги. Позбутися цих відчуттів людина може, якщо здійснить вибір на користь «несправжнього буття», буття «як усі», тобто заперечення особистісного, унікального, заховавшись «за всіх». Спільне буття знімає тривогу, невпевненість, тугу, а разом із ними й відповідальність. Хочеш жити «несправжнім буттям» – живи «як усі».

Хочеш жити «справжнім життям» – бунтуй проти суспільства, живи «не як усі», але бери на себе й відповідальність [Кремень, Ільїн 2005].

Як свідчить феноменологічний аналіз категорії «свобода», її внутрішня природа, аспекти прояву дуже різнопланові, як і вся палітра проявів людської сутності. Однак розуміння свободи як звільнення від будь-яких залежностей, розширення можливостей і здібностей, умов для творчості, усвідомлення нерозривного зв'язку внутрішньої свободи, особистого вибору й персональної відповідальності людини дають змогу твердити, що свобода є одним із цивілізаційних маркерів, головним принципом людиномірності відкритої освіти на сучасному етапі планетарного розвитку.

Отже, можемо констатувати, що проблематика свободи в різні часи привертала до себе увагу дослідників, які наділяли концепт «свобода» винятково багатоплановим і різноманітним змістом. Упродовж тисячоліть у полі зору дослідників були різні аспекти політичної та правової, моральної та релігійної, морфологічної та когнітивної свободи; її розглядали як зовнішню та внутрішню, чуттєву й інтелектуальну, позитивну й негативну. Проте незмінною є тенденція трансформації розуміння свободи – від способу звільнення людини від лиха до запоруки її продуктивності, творчого самовиявлення, розширення її здібностей. Усвідомлення концепту «свобода» в умовах відкритої освіти набуває провідного значення, адже відкрита освіта – це не тільки або навіть не стільки вільний вибір форми навчання, змісту навчального матеріалу, місця й часу для навчання. Насамперед це відповідальність за своє життя й за все, що відбувається за власною волею, відповідальність за себе й за соціум.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що реалізація свободи як принципу людиномірності відкритої освіти у практичних її варіантах сприятиме реформуванню й трансформації сучасних вітчизняних освітніх систем, зокрема й системи освіти дорослих, побудові культурно-освітнього простору, становленню суспільства знань.

Наукове видання

**ЛЮДИНОМІРНІСТЬ
У КУЛЬТУРІ, НАУЦІ ТА ОСВІТІ:
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ
АСПЕКТИ**

Монографія

Наукові редактори Т. С. Троїцька, Н. А. Сегеда
Відповідальний редактор М. В. Будько
Коректор І. М. Черненко

Підписано до друку 27.12.2013 р., Формат 60*84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Умовні друковані аркуші 15,52
Наклад 300 примірників. Замовлення № 808

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20
Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а
Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477