

УДК 101.1;371.13

Ганаба С. О.,
доктор філософських наук, доцент кафедри
філософських дисциплін, Кам'янець–Подільський
національний університет ім. Івана Огієнка (Україна,
Кам'янець–Подільський), sveta_ganaba@ukr.net

СВОБОДА ОСВІТИ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ТВОРЧОСТІ

Проаналізувати можливості творчого процесу в умовах освітнього середовища свободи. У статті застосовано комплексний методологічний підхід, основу якого складає ідея синтетичного теоретизування. Методологічним орієнтиром у розвитку творчих здібностей людини у процесі навчання є розуміння свободи як особливого буття особистості, яке протистоїть необхідності як принципу буття природи.

Свобода розглядається як можливість й здатність людини бути собою і бути відкритою до змін у всіх можливих модусах її суспільної та особистісної реалізації. Насолочуються, що творчий процес передбачає не лише уміння створювати потенційно нове з невідомого, а й уміння творити новий продукт із зрозумілих для людини елементів. Екстраполяція даної позиції в освітню сферу символізує відмову від певних умовностей, детермінацій, якими позначений навчальний процес і які його перетворюють у відповідний ритуал. Результатом навчання є формування людини-виконавця. Освіта як середовище свободи спонукає суб'єктів навчання до критичного сприйняття та розуміння себе та світу освітньої діяльності. Освіту вони розглядають як простір творення нових можливостей свого розвитку. Навчальна діяльність розглядається як середовище, у якій «народжуються» нові ідеї, думки, у якій розвивається й реалізується індивідуальна природа кожного суб'єкта навчання.

Ключові слова: творчість, освіта, свобода, навчання.

Творчість відіграє велику роль у житті людини. Вона є одним із фундаментальних способів відношення її до світу та самої себе. У творчості людина демонструє власне ество, самовиражається, відкриваючи нові обрії свого буття. Вона є тією життєвою енергією, яка дозволяє людині виокремитися із всезагальності й буденності, набути унікальних особистісних рис. Це вивільнення того внутрішнього потенціалу, який закладений у людині. Творчість виходить із середини людського ества й тому не детермінована зовнішніми факторами та обставинами. Її не можливо пояснити «підігнавши» під визначені правила, теореми, алгоритми дій тощо. «Саме бажання зробити зрозумілим творчий акт, знайти для нього обґрунтування є вже нерозуміння його», – стверджує М. Бердяєв [1, с. 104]. Творчість символізує здатність людини бути собою та відкривати й творити світ свого буття. Особистість ніколи не задається готовою, вона твориться протягом усього свого життя. По суті справи, особистість «є справою рук самої людини, продуктом її самовиховання. Вона безперервно зростає чи вироджується у своїх діях, ускладнюється чи збіднюється якістю тих цілей, які вона своєю дійсністю вирішує» [4, с. 73].

У кожної людини з народження є величезний творчий потенціал. Єдине, що залишається – розвинути його. Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта. Власне, це є одним із пріоритетних завдань освітньої сфери. Проте наскільки освітня сфера здатна сприяти розвитку творчого потенціалу особистості, як слід організувати навчальний процес, які моделі, форми та підходи навчання сприятимуть розвитку творчих здібностей особистості тощо? Ці та інші проблеми потребують вирішення ще з огляду на і те, що освітній процес набуває нового змістового й смислового наповнення в умовах сучасних суспільних трансформацій. Одним із методологічних орієнтирів, який здатен запропонувати продуктивні ідеї у вирішенні проблеми, є розуміння творчості як процесу свободи. Метою статті є аналіз можливостей розвитку творчого процесу в умовах освітнього середовища свободи.

Слід зазначити, що висвітленню проблеми творчості як невід'ємної складової діяльності людини присвячено чимало праць. Дана проблема є предметом наукових зацікавлень представників філософсько-педагогічної думки попередньої епохи, зокрема В. Зеньковського, С. Русової, С. Гессена, К. Ушинського та інших, чії інтелектуальні надбання не втратили своєї актуальності й значущості й до тепер. Творчість як продуктивна сила людини, завдяки якій вона пізнає та перетворює світ, презентована у наукових доробках В. Белозерцева, М. Дьоміна, М. Кагана, М. Ніколка, В. Овчиннікова та інших. Проблеми розвитку творчого потенціалу людини висвітлені у працях представників гуманістичної психології. Її засновники А. Маслоу і К. Роджерс представляють людину як цілісну, відкриту систему, яка здатна до самоактуалізації. Саме у процесі самоактуалізації, на їх думку, розкривається й реалізується творчий потенціал особистості. Феномен творчості як акт свободи аналізується у працях М. Бердяєва. Творчість як процес створення смислів розглядають у своїх дослідженнях Я. Войцехович, О. Горелов, І. Демченко, Н. Смирнова та інші. Аналізує перебудову особистісного досвіду у процесі творчості С. Філіпенко. Питаннями розвитку творчого мислення займаються В. Аршинов, В. Гайденок, Ю. Данилов, К. Делокаров, В. Делія, О. Князева, М. Нестерова, Я. Свірський, Н. Шахотіна тощо. Психологію творчості як підхід до вивчення обдарованості розглядають В. Бехтерев, О. Маляко та інші. Свої версії реалізації творчого процесу у процесі навчання презентують П. Енгельмаєр, В. Матюшкін, А. Половинкін та інші. Сучасна західна філософія освіти, зокрема антипедагогіка А. Ілліча, критична педагогіка П. Фрейре, революційна педагогіка П. Макларена, гранична педагогіка Г. Жиру, феміністська педагогіка тощо також пропонують принципово нові, співзвучні суспільним реаліям, концептуальні ідеї розвитку творчого потенціалу людини в освітньому просторі сучасності.

Творчість розглядається як один із фундаментальних способів відношення особистості до світу та до самої себе, результатом якого є творення відповідного культурного ресурсу. Слід звернути увагу на те, що категорія «творчість» не має єдиної всіма визнаної дефініції. Ця обставина пов'язана з абсолютизацією дослідниками того чи іншого аспекту явища, що розглядається та спричиняє формулювання неповних визначень. Зокрема, серед науковців є поширеною думка, відповідно до якої сутність творчого потенціалу особистості зводиться до окремих процесів психіки, а саме: уяви, фантазії, інтуїції, мислення тощо [2, с. 64]. У загальнофілософському контексті категорія «творчість» розглядається як «діяльність, у якій відбувається поява принципово нового у людській культурі. Принципово нове є результатом вирішення протиріччя, тому творчість можна визначити як усвідомлене розв'язання протиріччя, що з'явилися на шляху розвитку людини та її світу» [5, с. 153]. Загалом процес творчості не затиснутий у логічні межі дослідження проблеми й пошуку рішень.

Навпаки, у сфері освіти даний процес символізує відмову від відповідних умовностей, детермінацій, якими позначений навчальний процес і які його перетворюють у відповідний ритуал. Вони заганяють навчальну діяльність у певні межі й передбачають розвиток творчих здібностей за певним алгоритмом. За таких

умов творчі здібності «прищеплюються» зовні, шляхом використання певного набору методів та прийомів. Практично не використовується внутрішній потенціал тих, хто навчається. У результаті, знання і вміння, отримані в навчальному процесі, є «відчуженими» від інтересів й запитів учасників освітньої взаємодії. Тому декларативними видаються заяви чиновників освітньої сфери, авторів навчальних програм, педагогів про те, що спочатку необхідно створити умови для творчості, необхідну матеріально-технічну базу, відповідний методичний інструментарій і лише потім розвивати творчі здібності учнів/студентів. Навпаки, творчість як одну із сутнісних характеристик людини, можливо лише «розбудити», активізувавши та актуалізувавши внутрішній потенціал кожної особистості.

Навчальна діяльність розглядається як середовище, у якій «народжується» нові ідеї, думки, у яких розкриваються й реалізуються індивідуальна природа кожного учасника освітньої взаємодії. Їх діяльність відбувається у позитивній психологічній атмосфері, оскільки вони перестають «ховатися» за чітко визначені соціальні ролі, відкриваючи своє людське обличчя. Умови реалізації творчого потенціалу створюються безпосередньо учасниками освітньої взаємодії у процесі їх діяльності. Вони перетворюються на творців знань, які конструктивно відносяться до різноманіття ідей та їх інтерпретацій, виявляють здатність адекватно сприймати і аналізувати різнопланову й навіть суперечливу інформацію, висловлювати й відстоювати власну позицію, приймати важелі рішення тощо. У таких умовах освітній процес зосереджується на культурній трансформації особистості, а не на її соціальній адаптації.

Методологічним орієнтиром у розвитку творчих здібностей людини у процесі навчання є розуміння свободи як особливого буття особистості, яке протистоїть необхідності як принципу буття природи. Свобода розглядається як можливість і здатність людини бути собою і бути відкритою до змін у всіх можливих модусах її суспільної та особистісної реалізації. Вона засвідчує незалежність людського існування, визволення від певної обмеженості. Проте по справжньому свободною (вільною) людина може стати за умови не лише звільнення від чогось, але й здатності і можливості набувати щось нове, змінюватися, вдосконалюватися тощо. Свобода, за твердженням М. Ріделя, «не дається людині від природи і що людина, аби бути вільною, мусить такою стати. Предикат «вільний» (так можна описати цю апорію) не несе у собі жодної властивості людини, в усякому разі є зовсім не таким, як предикат «двоногий», що репрезентує людські природні властивості» [6, с. 73].

Проілюструємо дані міркування, спираючись на філософсько-освітню концепцію представника критичної педагогіки П. Фрейре. У своїх працях «Педагогіка пригноблених» та «Педагогіка свободи» він аналізує дві освітні моделі – «накопичувальну» (банківську) та «проблематизуючу». «Накопичувальна» модель, на думку П. Фрейре, є «процесом вкладення, у якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють» [7, с. 54]. Мета освітнього процесу полягає у «наповненні» тих, хто навчається інформацією та її механічне запам'ятовування. Під час навчання вони

постають колекціонерами та сортувальниками знань, а не їх творцями. Знання розглядаються як «власність» педагога, які він «дарує» учням. Він виступає перед ними в ролі оракула, який, все знає та уміє, а відтак не має права на помилку. В роботі педагога, що притримується «накопичувальної» моделі П. Фрейре розрізняє дві стадії: на першій стадії вчитель готує матеріал для свого повідомлення, на другій – розтлумачує його учням [7, с. 62]. Дана модель деформує творчі здібності і вчителів, і учнів. Вона робить їх споживачами, трансляторами та зберігачами «готових» істин, а тому не спонукає до відкриття нових істин та пошуку нових смислів та сенсів у вже відомих та загальноприйнятих істинах. Освітній заклад уявляється фабрикою, своєрідним конвеєром з тиражування «готових» знань, досить часто абстрактних та відчужених від інтересів, потреб та уподобань учасників навчального процесу. Накопичення чітко окреслених істин в своїй основі має механістичну природу, а тому не сприяє розкриттю людської сутності. «У накопичувальній освіті той, хто навчається, не має голосу – просто споживає інформацію, запам'ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає – насолоджується своєю владою в аудиторії (іноді читаючи) незмінний текст (в рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч», – пише В. Гайденко [3, с. 93]. Відповідно навчальна діяльність є не ціннісно вільною, недостатньо пов'язаною або зовсім не «відчуженою» від інтересів та уподобань учасників освітнього процесу. Вона, за твердженням П. Фрейре, відзеркалює процес суспільного гноблення, робить її учасників керованими, пристосованими істотами. Учасники отримують чітко визначений статус, окреслені завдання і пріоритети, згідно яких реалізують свою навчальну діяльність. Так, у «накопичувальній» моделі «вчитель вчить, а учні вчать; вчитель знає все, а учні нічого; вчитель думає, а за учнів думають; вчитель говорить, а учні слухають – покірно; вчитель дисциплінує, а учні підкоряються; вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї; вчитель зміщує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на противагу свободі учнів; вчитель – суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти» [7, с. 55]. Результатом навчання є формування покірної людини-виконавця. Вона не є маргіналом, який знаходиться на узбіччі суспільства чи навіть поза ним. Навпаки, як стверджує П. Фрейре, така людина перебуває всередині структури, що зробила її «істотою задля інших» [7, с. 56]. Вона інтегрована та залучена у суспільство, яке її створило, культивує та експериментує задля отримання необхідних для нього характеристик. Маргіналами визнаються радше ті, хто не «вписується» у загальну конфігурацію «впорядкованого» суспільства. Людина-дослідник, творець, генератор нових ідей не є затребуваною у такому суспільстві, яке ґрунтується на приниженні та насиллі над унікальністю людського Я. Суспільство, яке нівелює творчий потенціал в кінцевому рахунку позбавляє себе тих життєвих сил, які його живлять та сприяють подальшому розвитку. Освіта як практика гноблення та домінування не лише зачинає для людини світ творчості та свободи, але й негативно впливає на подальший суспільний розвиток. По справжньому дієвою та затребуваною освіта є тоді,

коли отримує здатність культивувати практики творчості і свободи.

Освіта як практика свободи, згідно поглядів П. Фрейре, можлива тільки за умов переходу до «проблематизуючої» освіти, що не дихотомізує діяльність педагог–учень/студент. Сутність цієї освітньої моделі полягає у створенні педагогом разом з тими, хто навчається умов, які сприяють сумісному здійсненню пошуку та народженню знань задля вирішення окресленої проблеми. Педагог є дійовою особою у творенні знань, який розвиває природну допитливість учня/студента. Навчати, на думку П. Фрейре, «означає не передавати знання, а створювати можливості для продукування чи побудови знань» [7, с. 46]. Методологічним орієнтиром у побудові проблематизуючого навчання дослідник визначає здатність критично осмислювати та переосмислювати отриману інформацію. Свою точку зору він презентує, розглядаючи особливості реалізації методу читання. У роботі з текстом П. Фрейре виокремлює два підходи. Перший підхід передбачає уважне та старанне ознайомлення із змістом, повторювання і механічне його запам'ятовування. Як результат відсутність критичного осмислення тексту, не можливість творчо використати його зміст у розв'язанні проблемних ситуацій та завдань. «Ті інтелектуали, які все запам'ятовують, прочитують до останньої літери, рабськи підкоряються текстові, бояться ризикувати, промовляють так, начебто цитують по пам'яті, нездатні будь-яким чином пов'язати те, що вони прочитали, з тим, що відбувається у світі, в країні чи в їхній місцевості», – наголошує дослідник [7, с. 48]. Цей сурогатний, викривлений підхід навряд чи має щось спільне із навчанням, радше є тільки його імітацією. Другий підхід презентує кардинально іншу позицію. Він передбачає критичне осмислення тексту суб'єктом, переломлення його через призму власного світобачення та системи ціннісних орієнтирів тощо. Робота над текстом відбувається з метою пошуку відповідей на окреслені проблеми і передбачають імпровізацією, інтерпретацією, переосмисленням змісту тощо. У ході такої роботи відбувається розвиток та саморозвиток учасників навчальної діяльності. Йдеться про те, що «проблематизуюча» модель освіти спонукає учасників навчальної діяльності до критичного сприйняття та розуміння себе та світу довкола. У навчанні вони не розглядають світ як статичну, довершену реальність, а, навпаки, як простір творення нових можливостей свого розвитку та через акти пізнання та перетворення. Проблемні ситуації передбачають активну самостійну діяльність суб'єктів освітньої взаємодії у побудові знаннєвого ресурсу, сприяють розвитку у них творчого мислення. Вони не лише пробуджують у них нові продуктивні думки, надають їм необхідної спрямованості, викликають певну пізнавальну потребу. У цьому контексті знання втрачають статус раз і назавжди окресленої істини та набувають ознак плюральності, інтердисциплінарності, динамічності. Вони втрачають ту стандартно об'єктивно створену форму, яка призначена для використання у навчальному процесі.

Отже, у процесі навчання створюються такі педагогічні ситуації, у яких учасники освітньої взаємодії не лише реалізують свій творчий потенціал, але й отримують можливість його розвитку та розкриття. Філософ освіти С. Гессен пропонує в організації та

проведенні навчальних занять використовувати як дидактичний прийом – власне ціле покладання. На його думку, цілі та завдання, «хоча вони пропонуються вчителем учню, мають бути такими, ніби учень сам їх поставив. Відтак вони мають бути зрозумілими учню, очевидними у своєму значенні, з інтересом і захопленням ними засвоєнні» [4, с. 123]. На переконання дослідника, освітній процес буде ціннісно значимим, якщо навчальне заняття стане творчою майстернею, у якій народжуються нові знання, реалізується їх внутрішня, творча сутність [4, с. 123]. Варто зазначити, що сьогодні у низці педагогічних технологій активно використовується даний прийом. Зокрема, у технологіях критичного мислення та інтерактивного навчання він покликаний допомогти тим, хто навчається самостійно сформулювати мету навчального заняття, отримати суттєві стимули для її досягнення, активізувати процеси мислення. Серед варіантів застосування методу: пошук невідомого (знайти у назві теми уроку нові, невідомі поняття і спробувати їх пояснити); пошук аналогій (пригадати, при вивченні яких навчальних дисциплін використовувалися терміни, обговорити їх зміст й визначити мету уроку).

Другий вид свободи, за твердженням Е. Фромма, це позитивна свобода – «свобода для». Вона взаємопов'язана зі «свободою від». Філософ вважає, що «свобода від» принесла людині незалежність і одночасно пробудила у ньому почуття тривоги і неспокою. Для людини вона обернулася свого роду прокляттям: «людина вільна від солодких вуз раю, але не вільна сама собою керувати, не може реалізувати свою особистість» [8, с. 18]. Тому «свободу від», на його думку, необхідно доповнити «свободою для». Визволення від обмежень, яких–небудь залежностей і умовностей мають доповнюватися можливостями реалізації свого особистісного потенціалу, вірою в себе і життя взагалі [8, с. 49]. Цей вид свободи є позитивним у тому плані, що передбачає не лише позбавлення, ліквідацію, звільнення від чого–небудь, але і декларує можливість створювати, набувати, створювати нове. Як стверджує Е. Фромм, «розуміння всієї проблеми свободи ґрунтується на здатності бачити обидві сторони цього процесу: розглядаючи одну з них, не забуваючи про іншу» [8, с. 48]. Саме другий вид свободи, на думку дослідника, пов'язує людину зі світом через любов і працю. Через справжнє виявлення своїх чуттєвих, інтелектуальних, емоційних та інших здібностей [9, с. 63]. Творчість постає як загальна антропологічна характеристика особистості. Згідно з концептуальною дихотомією Й. Фіхте *Я–не–Я*, особистісне *Я* повсякчас набуває нових абрисів. У такий спосіб відбувається заперечення, додання меж вже сконструйованого образу *Я*. В екзистенційному сенсі творчість отожднюється з трансцендуванням. Творча людина – це трансцендуюча людина, яка усвідомлено та вільно долає межі власного *Я*. Відповідно, людина не тожджна сама собі.

Таким чином, свобода як засадничий екзистенціаль людини породжує творчість і породжується творчістю. Вона символізує здатність людини бути собою та відкривати та творити світ свого буття. Розгляд природи творчості як складного феномену, який виникає у процесах самоорганізації, самовибудовування нової цілісної гармонії із хаотичної множинності має евристичний потенціал для сфери освіти. Оскільки освіта як соціальний інститут реагує на всі зміни, які відбуваються у

суспільстві, то розвиток творчого потенціалу особистості, її особистісного зростання і розкриття індивідуальних рис є одним із його основних завдань. Навчальна діяльність розглядається як середовище, у якій «народжується» нові ідеї, думки, у яких розкриваються і реалізуються індивідуальна природа кожного учасника освітньої взаємодії. Їх діяльність відбувається у позитивній психологічній атмосфері.

Враховуючи ту обставину, що проблема модернізації освітньої діяльності є багатогранною та складною доцільно продовжити з окресленої проблеми. Зокрема, більш детально розглянути природу феномену «відчуження знань» у освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – М.: Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. – 384 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпін: Перун, 2004. – 1440 с.
3. Гайдено В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайдено // Філософія освіти. – 2006. – №2 (4). – С.91–98.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа–Пресс», 1995. – 448 с.
5. Горелов А. Л. Творчество и истина / А. Л. Горелов // Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии; отв. ред. Е. Н. Князева. – М.: ИФРАН, 2011. – С.143–165.
6. Рідель М. Свобода і відповідальність. Два засадничих поняття комунікативної етики / Мандред Рідель // Л. А. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С.68–83.
7. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс] / Эрих Фромм. – Режим доступа: lib.ru / PSINO / FROMM / fromm.02.txt.

References

1. Berdjaev N. A. Smysl tvorchestva. Opyt opravdaniya cheloveka / N. A. Berdjaev. – M.: Izd-vo G. A. Lemana i S. I. Saharova, 1916. – 384 s.
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.: Irpin: Perun, 2004. – 1440 s.
3. Haidenko V. Filosofija osvity v Brazylії: krytychna pedahohika Paulo Freire / Viktoriia Haidenko // Filosofija osvity. – 2006. – №2 (4). – S.91–98.
4. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju / S. I. Gessen / отв. ред. i sost. P. V. Alekseev. – M.: «Shkola–Press», 1995. – 448 s.
5. Gorelov A. L. Tvorchestvo i istina / A. L. Gorelov // Tvorchestvo: jepistemologicheskij analiz / Rossijskaja akademija nauk, Institut filosofii; отв. ред. E. N. Knjazeva. – M.: IFRAN, 2011. – S.143–165.
6. Ridel M. Svoboda i vidpovidalnist. Dva zasadnychkh poniattia komunikativnoy etyki / Mandred Ridel // L. A. Sytnychenko // Pershodzherela komunikativnoi filosofii. – K.: Lybid, 1996. – S.68–83.
7. Freire P. Pedahohika pryhnoblenykh / Paulo Freire; [per. z anhl. O. Demianchuka]. – K.: Yunivers, 2003. – 166 s.
8. Fromm J. Begstvo ot svobody [Elektronnyj resurs] / Jerih Fromm. – Rezhim dostupa: lib.ru / PSINO / FROMM / fromm.02.txt.

Hanaba S. A., Dr. hab., Associated Professor, Kamyanets–Podilsky Ivan Ohienko National University (Ukraine, Kamyanets–Podilsky), sveta_ganaba@ukr.net

The liberty of education as a sphere of creativity

Analyse of creative process in the conditions of educational sphere of liberty. Understanding of liberty like special being of personality who contrasts with principles of nature are the methodological bearings in the development of creative abilities of a person in the process of creative abilities of a person in the process of education.

Liberty is mentioned as the ability and possibility of a person to be himself and be able to change in all possible moduses of his or her social and personal realization. It is stressed that creative process forsee not only the possibility to create potentially new

from unknown, but the ability to create a new product from elements, comprehensible to a person. Extrapolation of such position in the educational sphere symbolizes the refusal from some symbolizes the refusal from some persuasions of determinations of the educational process, which transforms it in corresponding ritual. The formation of a person–realizer is the result of education. Education like sphere of liberty forces the individuals of education to critical apprehension and understanding themselves and the educational activity. Education is mentioned like sphere of creation of new possibilities of its development. Educational activity is mentioned like sphere where new ideas, thoughts «are born», where the individual nature of every individual of education develops and realizes.

Keywords: creativity, education, liberty, studying.

Ganaba S. A., доктор философских наук, доцент кафедры философских дисциплин, Каменец–Подольский национальный университет им. Ивана Огиенка (Украина, Каменец–Подольский), sveta_ganaba@ukr.net

Свобода образования как среда творчества

Проанализировать возможности творческого процесса в условиях свободы образовательной среды. В статье использован комплексный методологический подход, в основе которого находится идея синтетического теоретизирования. Методологическим ориентиром в развитии творческих способностей в процессе обучения является понимание свободы как особенного бытия личности, которое противопоставляется необходимости как принципу бытия природы.

Свобода рассматривается как возможность и способность человека быть собой, быть открытым к изменениям во всех возможных модусах его общественной и личностной ориентации. Подчеркивается, что творческий процесс предусматривает не только умение создавать потенциально новое с неизвестного, но и умение создавать новый продукт с элементов, которые символизируют человеку. Экстраполяция этой позиции в образовательную сферу символизирует отказ от определенных условностей, детерминаций, которыми определяется учебный процесс и которые его преобразуют в определенный ритуал. Результатом обучения является формирование человека–исполнителя. Образование как среда свободы направляет субъектов обучения к критическому восприятию и пониманию себя и мира образовательной деятельности. Образование они рассматривают как пространство создания новых возможностей своего развития. Учебная деятельность рассматривается как среда, в которой «рождаются» новые идеи, мысли, в которых развивается и реализуется индивидуальная природа каждого субъекта обучения.

Ключевые слова: творчество, образование, свобода, обучение.

* * *

УДК 327.351

Бережа В. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького (Україна, Черкаси), gileya.org.ua@gmail.com

ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ ОСВІТИ І ПРОСВІТНИЦТВА В СУЧАСНОМУ ФІЛОСОФСЬКО–ПОЛІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Освіта відіграє винятково важливу роль у розвитку суспільства. Про це свідчать накопичені працею попередніх поколінь матеріальні і духовні цінності, знання, досвід, традиції, які передаються нащадкам і засвоюються ними. Тому підтримка досягнутого рівня культурного розвитку, його подальше удосконалення неможливі без оволодіння спадщиною минулих століть, досвідом багатьох поколінь наших попередників. Ця проблема вирішується в контексті соціалізації індивідів шляхом їх залучення до норм і цінностей культури та перетворення в повноправних членів суспільства. Зокрема, під час політичної соціалізації особистістю не тільки засвоюється певний соціальний і політичний досвід, культурні традиції, цінності й норми політичної діяльності, але й формуються здатності до креативного перетворення соціальних і політичних відносин.

Ключові слова: людина, політика, освіта, культура, політична освіта, політичне просвітництво.

В останні десятиліття стає все більш зрозумілим, що основні проблеми будь–яких суспільних перетворень пов'язані насамперед із трансформацією свідомості всіх соціальних верств. У цьому контексті хотілося б приділити увагу тим складникам освіти, які мають поширювати досвід облаштування соціальних відносин з огляду на політичну, громадянську, демократичну, політологічну освіту та деякі інші. На перший погляд, зміст названих понять є цілком зрозумілим та однозначним, але в дійсності, при більш уважному їх розгляді, виявляється