



ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
<https://osvita.eeipsy.org>
<https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.24>

ЛІПІН М.В.

доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри філософії,
соціології та політології,
Державний торговельно-економічний
університет, м. Київ, Україна

ВИМІРИ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВІЙ РЕАЛЬНОСТІ: ТВОРЧІСТЬ, ЗНАННЯ І СВОБОДА

LIPIN M.V. Dimensions of education in the information and digital reality: creativity, knowledge and freedom. *The transition from an extensive to an intensive type of economy is determined by the demand for a free, creative and thinking person, which requires a rethinking of the role and essence of education as a practice of liberation and development of human subjectivity. Analysis of recent research and publications. The research is based on the works of Aristotle, I. Kant, H. Hegel, P. Freire, V. Limonchenko, G. Biest, M. Kul'taeva, S. Fuller, J.-F. Lyotard and D. Dewey. The purpose of the article is to carry out an analysis of the perspectives of the constitution of education as a practice of human liberation in the conditions of the dynamics of information and digital reality. Description of the main material. As a result of the peculiarities of the circulation of knowledge in the information world, information is externalized in relation to the one who "knows". This means that the process of knowing and learning today is less and less connected with the development of the personality and the search for truth. Conclusions. The article substantiates that the implementation of education as a practice of liberation and human development requires going beyond the focus on highly specialized knowledge. Education as a purposeful development of human subjectivity is complicit in freedom, which involves the involvement of an individual in a common cause.*

Keywords: education, freedom, creativity, knowledge, human development, digital culture, information and digital reality.

ЛІПІН М.В. Виміри освіти в інформаційно-цифровій реальності: творчість, знання і свобода. *Постановка проблеми. Перехід від екстенсивного до інтенсивного типу господарювання визначається запитом на вільну, креативну і мислячу людину, що вимагає переосмислення ролі та сутності*

освіти як практики звільнення та розвитку людської суб'єктності. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ґрунтується на працях Арістотеля, І. Канта, Г. Гегеля, П. Фрейре, В. Лімонченко, Г. Бієста, М. Култаєвої, С. Фулера, Ж.-Ф. Ліотара та Д. Дьюї. Метою статті є здійснення аналізу перспектив конституювання освіти як практики звільнення людини в умовах динаміки інформаційно-цифрової реальності. Виклад основного матеріалу. У результаті особливостей циркуляції знання в інформаційному світі відбувається екстеріоризація інформації щодо того, хто «знає». Це означає, що процес пізнання та навчання сьогодні дедалі менше виявляється пов'язаним із розвитком особистості та пошуком істини. Висновки. У статті обґрунтовується, що здійснення освіти як практики звільнення і розвитку людини вимагає виходу за межі орієнтації на вузькоспеціалізоване знання. Освіта як цілеспрямований розвиток людської суб'єктності співпричетна свободі, яка передбачає залучення індивіда до спільної справи.

Ключові слова: освіта, свобода, творчість, знання, розвиток людини, дигітальна культура, інформаційно-цифрова реальність.

Постановка проблеми. Сучасна епоха демонструє завершення переходу від екстенсивного до інтенсивного типу господарювання, що характеризується запитом на вдосконалення нових технологій і відповідного їм типу людини, яка конструює соціальну реальність. В індустріальному суспільстві найбільш цінним активом організацій, фірм, об'єднань було технічне обладнання як умова та матеріальний ресурс економічного зростання. У ситуації інформаційно-цифрової реальності найважливішим активом постає творча, дієва людина, яка здатна продуктивно використовувати знання для вирішення поставлених завдань. Подібна ситуація вимагає переосмислення сутності освіти як практики звільнення та розвитку людської суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з Античності, зв'язок освіти і свободи завжди був предметом філософських досліджень. Так, наприклад, для Арістотеля навчання і виховання тлумачиться як справа, гідна «вільнонароджених», яка не обумовлена необхідністю або примусом, а пов'язана з реалізацією свободи. Освіта – це не засіб, а мета, тому свобода реалізується завдяки дозвіллю, а не корисній праці. «Але дозвілля, – писав Арістотель, – уже в самому собі має і насолоду, й блаженство, і щасливе життя, і все це випадає на долю не зайнятих людей, а тих, хто користується

дозвіллям. Адже той, хто робить що-небудь, прагне здобути те, чого йому бракує; щастя ж – кінцева мета, пов'язана не із виснажливою працею, а, на загальну думку, з насолодою. ...для вміння користуватися дозволями у житті треба чогось навчитися, в чомусь виховатися, і як це виховання, так і це навчання містять у самих собі мету; тим часом те навчання, що характеризується необхідним (чинником) для застосування його в діяльності, має на увазі іншу мету» [1, с. 215]. Для стародавніх греків виховання це таке заняття, «яке батьки повинні давати своїм синам не тому, щоб воно було практично корисним для них, а тому, що воно гідне вільної людини і само по собі прекрасне» [1, с. 215]. Отже, свобода і освіта однаково вимагають виходу за межі утилітарного прагматизму, адже мають відношення не до чогось зовнішнього, а до сутності самої людини.

Розглядаючи проблеми освіти у світлі філософії Арістотеля, вітчизняна дослідниця В. Лімонченко вказує на продуктивності аристотелівського розуміння освіти як мети, а не засобу, як діяльності, що спрямована на розвиток людини, а не на формування вузькоспеціалізованої здібності. Згідно з В. Лімонченко, погляди античного філософа на завдання виховання дозволяють осмислити сучасну педагогічну ситуацію: «обговорення виховання є безладним і залишається абсолютно нез'ясованим, чи потрібно тренувати те, що придатне в практичному житті, чи те, що спрямоване до чесноти, чи, нарешті, те, що належить до відстороненого знання. Весь зміст виховання визначається метою, і при всій увазі до діяльних умінь, центральним стає те, що гідно вільнонародженої людини і саме по собі є прекрасним» [6, с. 27].

Єдність свободи, освіти і становлення людської особистості осмислюється багатьма сучасними іноземними вченими. Наприклад Г. Бієста і К. Сефстром наполягають на важливості осмислювати феномен освіти у його взаємозв'язку з свободою. При цьому дослідники застерігають від ототожнення свободи із сваволею або «свободою індивідуального вибору». «Хоча від початку освіта призначалась виключно для тих, хто вже був вільним, починаючи з епохи Просвітництва освіта сама по собі стала сприйматися як визвольний процес, процес, спрямований на реалізацію свободи» [10, с. 540-541]. З точки зору вчених, свобода приходить у світ разом із суб'єктивацією індивіда як процесу переривання тривалості «того, що є». «Таким чином, залишатися в напрузі між “тем, що є” і “тим, чого немає”, означає серйозно сприймати історію та сприймати освіту як фундаментально історичну, тобто відкриту до подій, до нового та непередбаченого, а не як нескінченне повторення того, що вже є, або як рух до заздалегідь визначеного майбутнього, яке може ніколи не настати» [10, с. 541], – вважають Г. Бієста і К. Сефстром.

Важливими є дослідження останніх років, у яких здійснюється спроба осмислення освіти як процесу розвитку творчої і мислячої людини. Як вважає

С. Р'одль, освіту слід тлумачити в контексті становлення особистості. «Навчання і викладання, – зазначає дослідник, – це не просто зв'язок між людьми. Це зв'язок, у якому і за посередництвом якого постає особистість» [14, с. 302]. Проте, залишається невирішеним питання, як в умовах інформаційного світу трансформується розвиток творчої особистості?

Прискорений розвиток «інформаційної епохи» безпосередньо впливає на людину і суспільство та формує запит на «нову» освіту. «У цьому випадку потрібно ґрунтуватися на тому, що нову форму економічного, ділового підприємництва має супроводжувати революція в освіті й психології» [9, с. 18]. Сьогодні можна констатувати, що така «революція» вже відбувається у вигляді «дигітальної освіти», яка підживлює мрії «цифрового суспільства» про «нову» людину. «Дигітальна революція, – вважає М. Култаєва, – точніше створювані нею міфи та ідеологеми, вже упродовж кількох десятиліть роздають обіцянки радикально змінити освіту, ущільнити і прискорити навчання, створити для дитини карколомний трамплін для стрибка у майбутнє» [5, с. 25].

На думку В. Кременя, в інформаційно-цифровому світі «як ніколи зростає здатність продуктивно, креативно мислити, на основі чого формується творчість і можливість вільного вибору. У цій ситуації постає проблема, чому, як і на основі яких методик вчити молоде покоління. Численні експерти сфери освіти стверджують, що школам варто «переключитися» на викладання «чотирьох К» – критичного мислення, комунікації, колективної роботи й креативності» [9, с. 19]. Подібні підходи до визначення ролі і значення знання та освіти в «інформаційному суспільстві» можна визначити як «оптимістичні» але вони не враховують тих тенденцій сучасності, які деконструють розуміння освіти як процесу розвитку особистості [13]. Важливо розуміти трансформацію потенціалу свободи у нових мережах інформаційно-цифрових технологій. Медіатизація культури призводить до перетворення реального у штучне, знакове. Дигіталізація культури змінює способи мислення і сприйняття навколишніх подій. Людина, як творець цифрового світу, поступово губиться у інформаційних потоках його нескінчених мереж. «Розповсюджена точка зору, що сьогодні свобода полягає в творенні масовою культурою нових світів. Однак ці «творення» здебільшого виступають в якості засобу маніпуляції масовою свідомістю» [7, с. 48]. Отже, поширеною серед сучасних дослідників є «песимістичний» підхід, в межах якого людина осмислюється не як творець нової інформаційно-цифрової реальності, а як її поневолений продукт.

Метою статті є здійснення аналізу перспектив конституювання освіти як практики звільнення людини в умовах динаміки інформаційно-цифрової реальності.

Виклад основного матеріалу. Ускладнення структури природних, соціально-економічних і культурних процесів в інформаційному світі перетворило знання на провідну силу інтенсивного розвитку суспільства. Мислення, інтелект, їх практичне втілення в процеси життя стають основою для запровадження нових технологій, підвищення їхньої якості, створення нових форм організації соціальної діяльності. Зазначена обставина стала причиною формування нових типів суспільно-економічних відносин, нових способів управління ними. У результаті можна спостерігати зміну владних і політичних способів керування людьми, їх знанням, свідомістю та мисленням. В інформаційному світі знання і освіта стають важливим ресурсом конститування «модальної влади», тобто контролю над тим, що вважається можливим, а, що ні. «Модальна влада, – як зазначає С. Фуллер, – це контроль над тим, що може бути істинним або хибним, який оприявнюється в уявленнях про те, що є можливим і неможливим, необхідним і випадковим» [11, с. 188].

Водночас динаміка трансформацій місця, значення і ролі знання в сучасній інформаційно-цифровій реальності актуалізують питання змін у системі освіти, що постає найважливішим фактором розвитку нашої цивілізації. Нині освіта в силу свого універсального характеру є відповідальною за подальший прогрес суспільства. Його активний розвиток залежить від характеру та змісту системи освіти, рівня освіченості населення. Потрібно враховувати, що процеси динаміки мінливості та невизначеності сучасного світу поглиблюють кризу освіти. Разом із тим, вони сприяють виникненню нових перспектив і можливостей її модернізації. Проте постають запитання: «На яких засадах буде здійснюватися трансформація системи освіти? Якою метою буде визначатися її діяльність, який образ і тип людини вона буде формувати?»

Логіка розвитку інформаційно-цифрового світу перетворює знання на товар. У наш час освіта прагне бути не стільки практикою звільнення людини, скільки інструментом її адаптації до потреб соціально-економічної системи, у зв'язку з чим в інформаційному суспільстві занепадає сама ідея взаємозв'язку освіти із розвитком особистості. Згідно з висновками Ж. Ліотара, «можна очікувати сильної екстериоризації знань відносно того, хто «знає», на якому рівні пізнання він не знаходився. Старий принцип, згідно з яким засвоєння знань невіддільне від формування розуму і навіть від формування самої особистості, застаріває і буде виходити з вжитку» [13, с. 4]. Зміни класичних принципів функціонування освіти обумовлені трансформацією ролі і значення знання в сучасному суспільстві. Відношення постачальників, виробників і споживачів знання до самого знання прагне і буде продовжувати прагнути копіювати форму відношення, яке домінує між виробниками та споживачами товарів, тобто вартісну форму. В інформаційному світі завершується розпочатий в добу Просвітництва процес уречевлення знань і культури. В наш час

знання виробляється для того, щоб бути проданим. Аналогічним чином, воно споживається для того, щоб набуті вартості у новому продукті. У цих умовах знання і освіта перестає бути самоціллю.

Необхідно наголосити, що нині аналіз пов'язаних із креативністю та творчістю проблем набуває значення переважно в термінах економічного дискурсу. Подібна ситуація спостерігається в багатьох соціально-гуманітарних дисциплінах, що зрештою відображається в методах осмислення та термінологічних уподобаннях під час аналізу зазначених проблем в освітянському заломленні. Так, американські дослідники Г. Драйден та Дж. Вос у своїй відомій праці «Революція в навчанні» стверджують, що сьогодні світ потребує «спеціальної дієти – нових революційних ідей», але в школі і дотепер нас не вчать «найважливішому в житті предмету – як творити нові ідеї» [3, с. 183]. Рухаючись у цьому напрямі, дослідники визначають «нові ідеї» як нові комбінації старих елементів, що цілком збігається з розумінням економічних інновацій як «нової комбінації старих елементів» [3, с. 183]. Відповідно до зазначених міркувань, перспективи та цілі сфери освіти визначаються імперативом адаптації людини до потреб розвитку економіки. Зрозуміло, що цим імперативом буде також визначатися напрям і межа творчої активності індивіда, яка змушена пристосовуватися до реалій «економіки знань».

Несвідоме прагнення пристосуватися до актуальних вимог сучасної цифрової економіки проявляється в поширенні концепцій, згідно з якими спочатку відбувається натуралізація мислення людини та її творчої активності, а вже потім – процеси людського мозку ототожнюються з роботою інформаційних машин. Так, Г. Драйден і Дж. Вос вважають, що всі ідеї та винаходи були створені людським мозком. «І якщо мозок, – пишуть вони, – має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегруповувати інформацію в новий спосіб – творити нові ідеї» [3, с. 185].

Подібне розуміння мислення та творчості виявляється затребуваним суспільством, у якому головними каналами передачі та продукування результатів інтелектуально-творчої діяльності стають інформаційні мережі. Для того, щоб знання мали можливість вільно циркулювати в цих мережах, воно дедалі більше буде змушене знеособлюватися та трансформуватися у форму інформації. Якщо цінність інформації залежить від швидкості її поширення в Інтернеті, тоді все, що перешкоджає інформаційній мобільності, поступово стає недоцільним і надлишковим. Серед таких надлишкових перешкод може бути унікальна особистість, яка не вписується без залишку в інформаційні потоки. У результаті зазначених особливостей циркуляції знання в інформаційному світі відбувається екстеріоризація інформації щодо того, хто «знає». Це означає, що процес пізнання та навчання сьогодні дедалі менше виявляється пов'язаним із розвитком особистості та пошуком істини. Відтепер знан-

ня виробляється, щоб надалі бути проданим і спожитим для набуття вартості в новому продукті. Таким чином, ставлення до знання набуває вартісної форми: знання стає значущим «не саме по собі», «не заради істини», а для «збільшення прибутку».

«Постмодерне» сприйняття призначення освіти суперечить розумінню її як практики звільнення. Проте передумови цих тенденції були закладені з самого початку у логіці розвитку сучасності. Сваюля як абстрактна форма свободи є цілком достатньою для засвоєння розсудкового способу мислення. Там, де знання переважно циркулює у готовій формі, тобто як інформація, розвиток особистісного начала стає надлишковим. Розмова про свободу має сенс тільки в контексті актуалізації проблеми розвитку людини. Проблема свободи співпричетна запитуванню про сутність людини, адже перша є передумовою розвитку останньої. Боротьба за свободу є боротьбою за становлення людського в людині. Подібне розуміння співпричетності свободи людському розвитку розкриває обмеженість застосування ідеї «негативної свободи» в освітньому просторі. Натомість, починаючи з доби Просвітництва, під впливом розповсюдження ринкового типу економіки відбувається ствердження моделі «негативної свободи». Поступово розуміння свободи як незалежності і відсутності зовнішніх перешкод утверджується і в освіті. Популяризації даної ідеї свободи сприяв її індивідуалістичний характер. На противагу цьому, реалізація «позитивної свободи» вимагає взаємодії і співпраці колективу, що обумовлює необхідність встановлення зовсім інших форм контролю, ніж заборона або покарання.

Людські бажання і пориви далеко не завжди можуть виступати критерієм свободи. Незалежність від зовнішніх обмежень виступає тільки передумовою для розгортання свободи ставити і досягати розумні цілі: «зростаючий ступінь свободи зовнішнього прояву є засобом, а не метою» [4, с. 58]. У цьому контексті стає зрозумілим, що освіта не може сліпо слідувати за бажаннями і потягами поміщеної в центр навчально-вихованого процесу дитини (людини). Тому зворотнім боком визначення освіти як практики свободи є її визначення як дисциплінуючої практики. Саме дисципліна, як вважав І. Кант, «підпорядковує людину законам людяності і змушує її відчувати владу закону» [12, с. 446], тоді як «незалежність від законів» – це дикість. Але, будь-яка дисципліна повинна перетворюватися на внутрішню дисципліну, тобто на самоконтроль. Тому вона не може і не повинна спиратися на зовнішній примус. «Дисципліна, – писав І. Кант, – не є щось рабське: дитина повинна завжди відчувати свою свободу, але тільки так, щоб не заважати свободі інших; тому вона повинна зустрічати протидію» [с. 470]. Дисципліна і свобода поєднуються у законах розуму. Проте розум та моральне виховання

не впливають з дисципліни, адже вони, за І. Кантом, «повинні засновуватися на принципах, а не на дисципліні» [12, с. 484].

Метою освіти як практики звільнення постає перетворення свободи на основу повсякденного існування людини, перетворення її на звичку. Нагадаємо, що згідно з поглядами Г. Гегеля, педагогіка – це «мистецтво робити людей моральними: вона розглядає людину як природне створіння і вказує шлях, як її відродити, як перетворити її першу природу на другу духовну, так щоб це духовне ставало в ній *звичкою*» [1, с. 150]. Зазвичай свободу тлумачать як дещо натхнене і нерутинне але для здійснення свободи необхідною є наполеглива і тяжка праця. «У цьому розумінні свобода є навичкою, яка виробляється наполегливою роботою над собою протягом усього життя» [8, с. 316]. Навчання і виховання спрямовані на те, щоб сформувати такий набір звичок у людини, який дозволить їй не бути рабом звички. «Очевидно, існують звички, які перешкоджають нашій свободі, але без широкого набору звичок добровільна діяльність взагалі не могла б уможливитися. По суті, звички є не завадою свободі, а навпаки – її передумовою. Оскільки лише ти маєш владу змінювати власні звички, лише на тобі лежить відповідальність за те, що ти став жертвою звички» [8, с. 44], – писав з цього приводу Л. Свендсен.

Висновки. Отже, освіта як цілеспрямований розвиток людської суб'єктності співпричетна свободі, яка передбачає залучення індивіда до спільної справи. В такому випадку організація і контроль в освітньому процесі здійснює не тільки і не стільки вчитель, скільки логіка розгортання у міжсуб'єктній взаємодії культурного змісту. Не соціальна ієрархія або суб'єктивні бажання, а логіка спільної справи обумовлює місце і форми діяльності усіх її учасників. У такому контексті свобода реалізується у вигляді творчої взаємодії усіх суб'єктів навчання виховання.

Здійснення освіти як практики звільнення і розвитку людини вимагає виходу за межі орієнтації на вузькоспеціалізоване знання. Дигіталізація культури призводить до редукції осмисленого знання до форми готової інформації, яка здатна циркулювати в мережі та приносити прибуток. Швидкоплинність і динамічність інформаційно-цифрової реальності підносять значимість і цінність інформації, але одночасно вони знецінюють її. Знання, навички або новини перетворюються на товар, що швидко псується, а тому не зачіпає суб'єктності задіяних у його виробленні, обміні та розповсюдженні індивідів. Репродуктивне відтворення подібних практик в освітньому просторі витісняє з нього творчість і свободу як необхідних атрибутів розвитку людини.

Список використаних джерел:

1. Арістотель. Політика; пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. Київ: Основи, 2000. 239 с
2. Гегель Г. В. Ф. Основи філософії права, або природне право і державознавство; пер. з нім. Р. Осадчук, М. Кушнір. Київ: Юніверс, 2000. 329 с.
3. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні; пер. з англ. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
4. Дьюї Д. Досвід і освіта; пер. з англ. М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
5. Култаєва М. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Philosophy of Education*. 2020. Т. 26. №. 1. С. 8-36.
6. Лімонченко В. Освіта у світлі філософії Аристотеля. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2017. № 2. С. 22–30.
7. *Методи і принципи філософії у формуванні громадянина України: колективна монографія*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 255 с.
8. Свендсен Л. Фр. Г. Філософія свободи; пер. з норвезьк. Львів: Видавництво Анетти Антоненко; Київ: Ніка-Центр, 2016. 336 с.
9. *Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, та інші*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 320 с.
10. Biesta G., Säfström C. A. A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*. 2011. 9(5), 540-547.
11. Fuller S. Post-truth: Knowledge as a power game. London: Anthem Press, 2018. 207 p.
12. Kant I. Lectures on pedagogy. In G. Zöller & R. Louden (Eds.), *Anthropology, history, and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. pp. 437–485.
13. Lyotard J.-F. The postmodern condition: A report on knowledge; translation from the french G. Bennington, B. Massumi. Foreword F. Jameson. Manchester: University of Minnesota Press, 1984. 144 p.
14. Rödl S. Teaching, Freedom and the Human Individual. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. № 2. P. 290–304.

Transliteration of References:

1. Aristotel. (2000). Polityka; [Policy]. per. z davnogr. ta peredm. O. Kysliuka. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].

2. Hegel, G.V.F. (2000). *Osnovy filosofii prava, abo Pryrodne pravo i derzhavoznavstvo* [The Philosophy of Right, or Natural Law and Political Science in Outline]. Kyiv: Yunivers. [in Ukrainian].
3. Draiden H., Vos D. (2005). *Revoliutsiia v navchanni*; [Revolution in education]. per. z anhl. M. Oliinyk. Lviv: Litopys. [in Ukrainian].
4. Diui D. (2003). *Dosvid i osvita*; [Experience and education]. per. z anhl. M. Vasylechko. Lviv: Kalvariia. [in Ukrainian].
5. Kul'taieva M. (2020). *Homo digitalis, dyhitalna kultura i dyhitalna osvita: filosofsko-antropolohichni i filosofsko-osvitni rozvidky*. [Homo digitalis, digital culture and digital education: philosophical-anthropological and philosophical-educational explorations]. *Philosophy of Education*. T. 26. № 1. [in Ukrainian].
6. Limonchenko V. (2017). *Osvita u svitli filosofii Arystotelia*. [Education in the light of Aristotle's philosophy]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu*. № 2. [in Ukrainian].
7. Kremen V. H., Ilin V. V. ta inshi. (2023). *Metody i pryntsyipy filosofii u formuvanni hromadianyna Ukrainy* [Methods and principles of philosophy in the formation of a citizen of Ukraine]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
8. Svendsen L. Fr. H. (2016). *Filosofiiia svobody* [Philosophy of freedom]; per. z norvezk. Lviv: Vydavnytstvo Anetty Antonenko; Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
9. Kremen V. H., Ilin V. V. ta inshi. (2020). *Stratehii formuvannia tvorchoi osobystosti: metody, pryiony, formy*: [Philosophy of freedom]. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
10. Biesta, G., Säfström, C. A. (2011). *A Manifesto for Education*. *Policy Futures in Education*. 9(5).
11. Fuller, S. (2018). *Post-truth: Knowledge as a power game*. London: Anthem Press.
12. Kant, I. (2007). *Lectures on pedagogy*. In G. Zöller, R. Louden (Eds.), *Anthropology, history, and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*; tanslation from the french G. Bennington, B. Massumi. Foreword F. Jameson. Manchester: University of Minnesota Press.
14. Rödl, S. (2020). *Teaching, Freedom and the Human Individual*. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 54. № 2.



Отримано 18.02.2024
Рецензовано 22.02.2024
Допрацьовану версію отримано 25.02.2024
Прийнято до друку 27.02.2024

MYKOLA Victorovych LIPIN,

Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Professor Department of Philosophy,
Sociology and Political Science, State University of Trade and Economics, Kyiv,
Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

E-mail: m.lipin@knute.edu.ua

**DIMENSIONS OF EDUCATION IN THE INFORMATION AND DIGITAL REALITY:
CREATIVITY, KNOWLEDGE AND FREEDOM**

* публікація здійснена за підтримки СЄІП (Україна - Франція) та
БФ «Освіта: майбутнє»