

**Марія КУЛТАЄВА**

**ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНЕ  
ОБҐРУНТУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
СВОБОДИ ТА ЙОГО ОСВІТНІ  
ІМПЛІКАЦІЇ (ТЕОРЕТИЧНИЙ  
ДОСВІД СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ  
ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ)**

*Світ свободи нагадує океан і зоряне небо, а світ скутості — ґрати, через які людина, ув'язнена своєю власною сутністю, інколи кидає у шпарину швидкий погляд, що хоча і збуджує, але занадто швидко забувається.*

К.Ясперс. Психологія світоглядів



*У статті аналізуються порушення і перспективне бачення проблеми культури свободи в сучасному німецькому соціально-філософському дискурсі з урахуванням його імплікацій у предметному полі філософії освіти. Розглянута в рамках цього дискурсу проблематика свободи. Вміння її підтримувати і застосовувати одночасно є актуальною проблемою філософії освіти, оскільки культура свободи залежить від якісних характеристик освіти і виховання в суспільстві. У контексті проблематики культури свободи у суспільствах пізнього модерну розглядається зміст принципу дитиноцентризму, що має різний зміст у суспільстві споживання і в суспільстві, орієнтованому на постматеріальні цінності.*

Проблема свободи, як у філософії, так і педагогіці, належить до однієї з центральних. Але в останні десятиліття відбувається зловживання цим поняттям, внаслідок чого воно, втрачаючи свою життєву силу, перетворюється на ідеологему. а у найгіршому випадку — на фірмовий лейбл мислення, що намагається презентувати себе на ринку ідей як сучасне і антитоталітарне. Заклики до свободи, креативності, самоздійснення сьогодні покладені в основу педагогічної культури, але над їх змістом і контекстуальними значеннями і умовами реалізації вже мало хто замислюється. Більш того, існує певна ідеологічно підкріплена «недоторканість»

для критики тих теоретичних конструктів освіти й виховання, засадничим принципом яких проголошується свобода. Але свобода залишається свободою лише тоді, коли вона провокує саме себе на критичну саморефлексію або ж дозволяє іншим здійснити цей намір.

Культура свободи, а саме про неї йдеться у цій статті, з одного боку, є досвідом такої саморефлексії, а з іншого — досвідом суспільства у розвитку і застосуванні свободи. Зосередження уваги на освітніх імплікаціях культури свободи обумовлено тим, що сучасне суспільство трансформується у суспільство знань, де освіта виступає конститутивним чинником, генеруючи і підтримуючи свободу. Отже, розгляд культури свободи в освітніх контекстах дозволяє конкретизувати цю культуру, описати її фактичність і контрфактичність, не вдаючись до побудови складних абстрактних теоретичних конструкцій, тим більш, що такі конструкції вже неодноразово були предметом детального філософського аналізу, так само, як, до речі, і їхні реконструкції [2].

У цьому зв'язку нагадаємо, що починаючи з 19 століття, свобода у її метафізичному, політичному і загальноцивілізаційному значеннях поступово перетворювалася на гасло, овіяне романтичними сподіваннями, на магічну формулу загальнолюдського щастя, охоронну грамоту соціального і приватного благополуччя. Магічний серпанок навколо свободи своєю появою багато у чому завдячує її вистражданості. Боритися за свободу, здобувати і відстоювати її, — усе це потребує героїчних вчинків, які улавліються поетами і високо ушановуються громадською думкою, у багатоголосі якої виразно лунає філософський заспів.

Але намір показати значущість культури свободи повертає нас до суспільної і педагогічної дійсності. Лицарі свободи, політичні і педагогічні візіонери не полюбляють цих теренів. Адже повсякденність свободи виглядає менш привабливо, ніж її романтизований образ. Відвойована свобода досить швидко перетворюється або на полонянку, або на хатню робітницю, або ж — на чарівну золоту рибку, від якої вимагається вміння виконувати необмежену кількість забаганок приватного, корпоративного і загальносуспільного характеру. Цій свободі без її парадного вбрання приділяється набагато менш уваги, бо саме тут вона демонструє свою парадоксальність, на яку вказувало безліч мислителів, але вони здебільшого зупинилися на констатації цього факту. Соціальна ж реальність вимагає культури як від самої свободи, так і від тих, хто намагається говорити і діяти від неї або з нею.

Історико-філософський аналіз концептуального осмислення культури свободи, парадоксальності її презентацій і репрезентацій, безперечно, заслуговує на увагу. Але, на нашу думку, він часто перетворюється на віртуальне змагання філософів в історико-філософському марафоні на призи тієї міфологізованої свободи, яка в одній руці тримає жадане «від», а в іншій — не менш жадане «для». Які дари брати від свободи і як взагалі навчитися обирати, — це насамперед філософсько-антропологічне питан-

ня, але воно має також й освітні імплікації, бо чинити такій вибір здатна лише вільна людина, але не будь-яка, а лише така, що обізнана і на самій вільності, і на вмінні обирати. Ці вміння і компетентності передбачають певний рівень культури вільності, а також розуміння її підстав.

На перший погляд, культура вільності видається розкішною, яку може собі дозволити далеко не усяке суспільство, але лише те, яке має в достатку вільності і здатне здійснювати якісну селекцію її форм і проявів. Мабуть, не випадково піонерами у дослідженні культури вільності у суспільстві ризику виступають філософи, що не тільки досліджують метаморфози вільності, але й є включеними спостерігачами еволюційних тенденцій такого суспільства. Адже культура вільності включає в себе не тільки свою ідею, а й реальні практики її реалізації, відтворення і розбудови як на рівні суспільства, так і на рівні індивіда. Це, зауважує Ді Фабіо, «культура в культурі, оскільки культура може існувати тільки усередині і разом із загальною культурною спільнотою» [8, 256]. Таке топологічне визначення культури вільності дозволяє окреслити не тільки її екзистенціальний простір, а й розкриває принциповий зв'язок із функціонуванням складно структурованих суспільств, бо «вільна економіка породжує добробут, вільна наука — знання, вільні судді дотримуються права, вільні політики приймають суспільно корисні рішення» [8, 50].

Але вільність, якщо розуміти її лише як атрибутивний додаток до характеристик сфер суспільного життя, попри усієї привабливості такого застосування, криє у собі також небезпеку її статичного розуміння і навіть догматизації. На парадоксальність вільності, обумовлену її антропологічними засадами, звертав увагу ще К.Ясперс. Зокрема, він підкреслював її процесуальний характер, через який метафізичний конструкт вільності не встигає за своїми конкретними життєвими проявами. «Життя духу, — стверджує Ясперс, — це вільність. Оскільки життя ніколи не вичерпується життям окремого індивіда, то також і вільність, з емпіричної точки зору, ніде не буває завершеною. Вона присутня у житті, у задатках, у розвитку, але у чистому вигляді вона є лише конструкцією чогось, до чого рухається життя. Це притаманно усім моментам життя в їх власному сенсі: оскільки життя є рухом, отже, усе знаходиться водночас тут і не тут, то сутність духовного життя — це неспокій, воно ніколи не буває завершеним, бо є шляхом здійснення своїх якостей. При цьому усе є не тільки недосяжним ідеалом майбутнього, а й тим, що здійснюється вже зараз, але фрагментарно, рухаючись уперед, починаючи нове, здійснюючись. Жива людина прагне завжди переконатися у фактичній сьогоденності свого життя, але, переконуючись у цьому, рухається далі, а там, де вона вважає, що досягла своєї мети, зникає життя. Отже, з точки зору теперішнього, людина ніколи не є вільною, оскільки повинна все знову і знову ставати вільною, і водночас людина є вільною, оскільки є живою істотою» [14, 328].

Але Ясперс не зупиняється тільки на розкритті антропологічно обумовленої парадоксальності свободи, але й привертає увагу до необхідності дослідження свободи як «переживання і досвіду живого». Цей досвід Ясперс пов'язує з подоланням людиною своєї конечності. Саме досвід і переживання свободи перетворюють трагічну антропологію на оптимістичну. «Свобода і дух, — пише Ясперс, — є тим, що робить можливим та надає сенсу запереченню емпіричного, індивідуального існування, а також дозволяє це витримати. Становлення самості є безперервним самоподоланням, а духовно найсвободніша самість водночас є самознищенням» [14, 331].

Отже, єдність свободної самореалізації і самознищення людини посилює значущість проблематики, пов'язаної з культурою свободи. Визнаючи свободу такою, що дається суб'єктивно лише через пізнання як людської обмеженості у різних її проявах, так і «безмежного чуттєво-просторового світу», «безмежності розуміння», Ясперс з цих позицій дає феноменологічний опис свободної людини: «Свободним є лише той, хто живе, дивлячись і рухаючись у напрямку безкінечностей. Для свободного усяке обмежене є лише відносним (будь то «раціональне» у мисленні, «такт у взаємовідносинах, правила поведінки у суспільстві» тощо), усе це свободна людина не заперечує, не відхиляє, а визнає умовним або безумовним. Але для неї існує безумовне; щоправда, таке безумовне є лише безкінечним, безмежним, несумірним як загальне, яке вона може досягнути лише як абсолютно конкретне, індивідуальне для неї самої у цю мить. Свободна людина живе позитивно, а не в опозиції» [14, 332].

У цьому описі прихована внутрішня парадоксальність антропологічних передумов свободи. Ясперс зауважує щодо цього: «Бути свободним означає існувати в тотальності, але тотальність ще слід створити, людина є свобідною, коли створює тотальність, але саме тому, що вона водночас існує без тотальності, усяке формоутворення в її існуванні також приречене на занепад, якщо дивитися на це з позицій духу. ... Опишемо ще раз іншими словами позицію свободи духу: усе обмежене можна охопити зором. У обмеженому не існує свободи. Але там, де мислять і пізнають, спочатку треба здійснити обмеження» [14, 331].

Якщо на суто теоретичному рівні культура свободи полягає у визначенні її глибинного зв'язку з обмеженням та розумінням його антропологічних передумов, то на практичному рівні вже йдеться про більш ускладнені взаємозв'язки. Досвід конструювання і руйнування суспільних і культурних цілісностей, чи тотальностей, є водночас досвідом свободи у її багатоманітних конкретних проявах. Але усвідомлення цього досвіду є тривалим процесом, де сподівання, злети людського духу змінюються на розчарування і розчаклування численних статуй Свободи, резб'ярами яких виступають як пересічні індивіди, такі цілі суспільства і навіть людство як світова спільнота.

На початку ХХІ ст. ідеї Ясперса набули актуальності у зв'язку з тими проблемами, що виникли внаслідок прискорення процесів глобалізації, під впливом науково-технічного процесу, через радикальні зрушення у культурі людства тощо. У сучасному соціально-філософському дискурсі, який перетинається з освітнім, визначається контингентна тенденція суспільного розвитку: «Свободне суспільство настільки широко розсуває рамки дії, що саме людина цілком і повністю відповідає за свій особистий успіх та за свою особисту поразку... Але також і у свободному суспільстві може трапитись, що культурний простір буде розгортатися так, що це вже не буде сприяти особистісному щастю та вітальності, а навпаки стане їм наперешкод і буде спрямовувати людину на хибні шляхи» [8, 2].

Нагадаємо, що свободне суспільство не є володарем, чи носієм свободи. Воно виступає тільки її генератором та інтродуктором. Якщо культурний простір такого суспільства під тиском глобалізації розсувається в безкрай або ж навпаки згортається до світового села, свобода перестає генеруватися, бо колись обмежене розсувається автоматично, бездуховно, тим самим позбавляючи свободу від її буттєвої укоріненості. Розгляд цієї ситуації у сучасній західній філософії здійснюється у кількох напрямках. По-перше, пропонуються схеми і теорії нового «волюнтаристичного порядку» (*voluntaristische Ordnung*) у макровимірі, де свобода розглядається як атрибутивна характеристика світового суспільства, яке само задає собі параметри свободи, а разом з ними також спосіб і можливості генерування та застосування свободи (Н.Луман, Р.Мюнх, Г.Вільке тощо). По-друге, все більш поширюється розуміння свободи як добровільного самообмеження з домаганнями на пошуки альтернатив споживацькому суспільству (О.-Ф.Больнов, У.Бек, Ді Фабіо, А.Гелер, Н. Еліас). Обидва підходи у той чи інший спосіб торкаються проблем національного виховання у добу глобалізації, культури вільного прийняття рішень у різних сферах людської діяльності, а також самовизначення людини. При цьому показово, що представники обох підходів покладаються на функціональний потенціал, прихований у інституціях, визнаних людством, тобто на правову державу, демократію, загальнолюдські цінності, родину тощо. Ді Фабіо зауважує щодо цього: «Конче необхідне існування загальноновизнаних інституцій, які надійно і органічно поєднують ідею свободи з життєвою практикою людей. Це автономія приватного життя і ринку, демократія і конституційна держава, захист приватної сфери та родини, принцип результативності та ідея освіти, система цінностей та провідні ідеї щодо людського щастя» [8, 275].

Отже, культура свободи, за Ді Фабіо, полягає у визнанні і розширенні функцій цих інституцій. Але тут виникає питання, як максимізувати діяльність цих інституцій, що можуть впливати на вияв свободи, задаючи їй «правильні пропорції» [8, 83]. У педагогічно-практичній площині це питання трансформується у проблему забезпечення можливості

свободного виховання у системі інституцій, що стримують і обмежують цю свободу, посиляючись на різні аргументи, в тому числі й на перспективи невизначеного щастя, соціальної гармонії та на інші утопічні орієнтири. Одним із шляхів розв'язання цієї суперечності прихильники гуманізованого функціоналізму вважають вплив людей на самі ці інституції, надання їм імпульсів до самооновлення. Це, в свою чергу, вимагає від особистості та суспільства культури свободи.

Щоб така культура не була тільки апелятивною і не послугоувала приховано здійсненню тоталітарних практик, на думку Ді Фабіо, варто переосмислити роль націй і національних держав у добу глобалізації. На його думку, нації Заходу потребують трансформування у «вітальні культурні спільноти, що конкурують між собою» [8, 275]. Показово, що у західноєвропейському дискурсі це торкається насамперед країн континентальної Європи, де культура свободи за своїм рівнем і поширенням поступається США. Так, Ді Фабіо, урахувуючи американський досвід, пропонує розглядати нації як «відкриті політичні порядки і культурні спільноти» [8, 275]. Саме відкритість, подолання віджитих і застарілих уявлень щодо так званих «титових націй» є передумовою їхньої здатності генерувати свободу і спостерігати за її застосуванням. При цьому багато західноєвропейських теоретиків звертають увагу на необхідність модернізації змісту поняття нації. «Нація, — зауважує Ді Фабіо, — як політичне поняття сьогодні сприймається по-іншому, ніж традиційна категорія ХІХ століття, бо в цій перспективі воно вже втратило свою життєздатність» [8, 193].

Соціально-філософські теорії, де нація розглядається водночас як політична і культурна спільнота, без існування якої неможливо виживання людини під пресом глобалізації, акцентують, поруч з раціональним комплексом цього поняття, емоційно-іраціональну складову національної ідеї, яка здатна забезпечувати підтримання свободи у суспільстві і стояти на захисті індивідуальної свободи кожного представника цієї спільноти. «Сучасні нації, — наголошує Ді Фабіо, — слід розуміти як такі політичні спільноти, які є продуктом і резонатором культурної еволюції... З боротьби за мову і за пережиту, історично пригадувану долю, за спільні дії і спільну моральність, за канони інтерпретації світу, за гордість, пристойність, здоровий глузд, за норми поведінки і життєву позицію, — ось з чого виростає ідея нації. Але поруч з цим, нація є також суто духовною конструкцією, парадоксальним винаходом самої себе, що постає у картинах, прапорах, гімнах, гранднаративах, віддзеркалюючись у цьому, нація починає творити себе» [8, 186—187].

Такі спроби осмислення свободи у національних реальностях водночас виступають пропозиціями щодо концептуалізації культури свободи на культурно-антропологічних засадах із урахуванням особливостей сучасного національного буття. Показово, що у таких конструктах, які можна розглядати як неконсервативні відповіді викликам глобалізації, містяться

своєрідні настанови щодо зменшення ризиків ліберальних практик в економіці, політиці й освіті.

Поєднати свободу та справедливість і навіть обґрунтувати можливість такого поєднання є складним практичним та теоретичним завданням, на важкість і навіть неможливість розв'язання якого вказувалося ще на початку ХІХ ст. [19, 5]. Але у сучасних проектах, присвячених культурі свободи, ця проблема знову висувається на передній план. Щоправда, у її постановці відбувається зміна акцентів. Так, Ді Фабіо вже не ставить під сумнів можливість поєднання викликів свободи з імперативами справедливості, вважаючи, що для справедливого соціального ладу достатньо забезпечення «функціональних умов вільного суспільства», порушення яких може загрожувати індивідуальній свободі [8, 275].

Це положення витримано у душі соціально-філософської теорії волюнтаристичного порядку Р.Мюнха [18, 23] та його послідовників, а також системної теорії Н.Лумана, де такий порядок розглядається як можливий лише за умов визнання цінностей і норм, обов'язкових для існування самореферентних соціальних систем [17, 19]. В рамках цих цінностей, на яких ґрунтується суспільне життя і які виступають «абстрактними цінностями доброго порядку», стає можливим узгодження ідеї свободи та системи свободи, де відбувається її функціоналізація і самообмеження. Громадянське суспільство, що походить з ідеї свободи, отже, породжується за її ініціативою, є простором для конституювання і підтримання системи свободи. Самореферентність такої системи дозволяє спостерігати за виявленнями і функціонуванням тих свобод, які конституційно гарантовані громадянам. У цьому місці культура свободи перехрещується з правовою культурою та мораллю.

У сучасному складно-структурованому суспільстві мораль, на думку Лумана, разом із її традиційними функціями, виконує ще одну — виявляє соціальні патології і загрози життєдіяльності суспільства як системи, що виникають не в останню чергу через руйнацію системного блоку загальнолюдських цінностей. Це негативно впливає на стан освіти й виховання (в останні роки з'явилися монографії, що попереджують про цю небезпеку: див. 12, 16, 23).

Знання і діагностування таких патологій є лише частиною справи самозбереження людства, його цивілізації і свободи. Іншим важливим моментом є дієвість постконвенціональної моралі як планетарної макроетики. Ді Фабіо, продовжуючи і розвиваючи ідеї К.-О.Апеля, Л.Кольберга, Ю.Габермаса, доповнює їх ідеєю активного морального виховання, що навчає людину, як слід поводитися зі свободою на її теренах, які вражають надміром перспектив і пропозицій. Ді Фабіо пише: «Виховання має надавати дітям моральні мірки обмеження їхнього застосування свободи для того, щоб вони могли бути і залишатися вільними. Адже той, хто переступає за моральні межі свободи, ризикує мати наслідком такої дії

несвободу, будь то соціальна зневага, або позбавлення свободи, або ж тілесне покарання» [8, 73].

Важко переоцінити значущість морального виховання як складової культури свободи, в рамках якої на передній план висувається не тільки відповідальність, а й виховання у людини гідності. У цьому зв'язку варто зауважити, що самоствердження культури свободи розкриває широкий функціональний діапазон у виявленні людської гідності. Так, через ствердження людської гідності, на думку багатьох західних теоретиків, здійснюється ідентифікація родової сутності індивіда, його самоствердження у полі національної культури, а також у загальноцивілізаційному просторі, бо відчуття власної гідності дає йому змогу також відчувати себе суб'єктом цивілізаційного процесу, представником і захисником людства, надає самовпевненості. Мораль і відчуття власної гідності повинні зупиняти людину перед спокусами випробування загальнолюдських цінностей на їхню міцність і функціональність, захищати людину від світоглядного нігілізму. Це є умовою повноцінного розвитку особистості в умовах ризиків і небезпек. Ді Фабіо зауважує: «Розвиток сучасної особистості лише тоді є успішним, коли разом із моральною компетентністю зростає здатність суверенно ставитися до суспільних цінностей, які стають вихідними моментами самоопису і самоспостереження» [8, 66].

Але моральна компетентність не замінює компетентності щодо свободи. Адже тут йдеться про вміння не тільки раціонально концептуалізувати свободу, а й відчувати її присутність. Більш того, Ясперс вважав, що упізнати присутність свободи у різноманітних соціальних і культурних просторах можна, якщо навчитися відчувати її настрої. Він пише: «Настрої свободи... можна охарактеризувати так: це життя у ширянні, у лабільній рівновазі, воно споглядає і дивується, і тільки на цій основі воно утримує і визначає обмежене; це завжди відчувається, і тому, наприклад, стосунки між вільними людьми, які перевищують усі ці обмеження, залишаються недосяжними для обмеженого. Це життя у постійній налаштованості на ентузіазм на відміну від життя у затхлості правил і принципів, які вважаються безумовними» [14, 332].

Про важливість настрою свободи для функціонування сучасних соціальних систем свідчать не в останню чергу практики його імітації у тоталітарних суспільствах, ідеологічні машини яких завжди намагалися підтримувати у населення почуття радощі, ентузіазму, а також сурогатні форми соціальної творчості, як, наприклад, у Третньому Рейху. Отже, настрої може бути як індикатором фактичності свободи, так і імітувати її присутність. Експерименти над людською природою задля створення ілюзії свободи загальновідомі. Нагадаємо, що зростання чисельності наркозалежної молоді не в останню чергу обумовлено також і потребою у переживанні настрою свободи, яка зникає у рутині повсякденності. Культура свободи має привчати молодь виходити за межі настрою, щоб адек-



ватно осмислювати і оцінювати дійсність і не залишатися у полоні ілюзій та мрій, віддалених від реальності.

Щоб виявити наявність культури свободи на емпіричному рівні в останні роки все частіше пропонується звертатися до такого критерію, як людські якості. Так, гідність і самоповага пересічних людей цілком обґрунтовано можуть бути показниками тієї міри свободи, яку надають суспільства людям. Але ці людські якості і стани не слід розглядати у статистиці. Так само, як свободу не можна вибороти раз і назавжди, а слід кожного дня підкоряти її висоти і здобувати перемоги, так само гідність і самоповага мають постійно підкріплюватися діями. Теоретики соціально-антропологічного напрямку (А.Гелен, А.Гелер, Ді Фабіо, Н.Еліас та інші) вважають гідність і самоповагу важливими передумовами справжнього людського буття. Там, де вони порушуються, людина, якщо вона не зламана скрутними обставинами свого життя або не розбещена спокусами споживацьких ідеалів, обурюється і чинить спротив. «Той, хто не здатний обурюватися, — пише А.Гелер, — не може бути свободним» [13, 38].

Варто зауважити, що у сучасних соціологічних дослідженнях західного суспільства констатується згасання такої здатності, бо люди і суспільства стають байдужими до своїх поразок. «Суспільство ж, яке «не вміє обурюватися, швидко втрачає своє бачення спільного щастя. А з втратою цього, вмирає також довіра до себе» [13, 39].

Цей аргумент сприяє концептуалізації «тимотичного суспільства» (Слотердайк), тобто такого, що має громадянську мужність і обурюється, коли принижується гідність людини, суспільства чи етносу. П.Слотердайк висуває своєрідну програму раціоналізації та гуманізації гніву [22, 38—41]. Саме гнів, на його думку, дає змогу діагностувати справедливе і несправедливе обмеження свободи. Цей гнів, що походить із глибин людського буття, принципово відрізняється від тривіальної злосливості, розпачі, заздрості та усяких інших комплексів, що супроводжують фрустрацію. Тут йдеться не про гнів, викликаний конкретними переживаннями несправедливості, не про помсту і руйнування задля очищення простору для міфологізованої свободи, а про обурення внаслідок саморефлексії, якщо остання викликає максимально загострене негативне ставлення до власної меншовартості, будь то індивід, спільнота чи суспільство. Варто зазначити, що Слотердайк виявляє амбівалентний характер гніву, відрізняючи «Thymos пригноблених» [22, 180—274] та громадянську мужність [22, 20—21]. Запропонований Слотердайком теоретичний конструкт тимотичного (тобто хороброго) суспільства, що час від часу вдається до самообурення, має громадянську мужність, передбачає критику споживацького суспільства, яке також апелює до свободи, зокрема до необмеженої свободи споживання.

Не тільки Слотердайк, а й багато інших західних теоретиків в останні роки протиставляють концепт свободи «ненаситного суспільства» та його цінностей культури свободи гуманного суспільства, здатного кон-

тролювати і самообмежувати себе, тобто залишатися у рідній цивілізаційного процесу, а не виходити за його межі задля абстрактних утопічних ідеалів. Неважко помітити, що спроби концептуалізації культури свободи спричинили нову хвилю критики споживацького суспільства. У цій критиці розкривається амбівалентний характер класичного принципу філософської антропології — принципу «відкритості світу» (Шелер). Цей принцип є також обґрунтуванням ненаситності людини, тобто показує, що ідеологію споживання можна вивести з людської природи, яка дозволяє подолання кордонів також і у цьому напрямку [13, 14].

Небезпека ненаситності посилюється у зв'язку з соціальною привабливістю суспільства добробуту, цінності якого поширюються через політичну, економічну і культурну глобалізацію. «Ненаситний, — пише А.Гелер, — став героїчною фігурою глобальної економіки. «Глобальна ненаситність» серед тих, кому вона притаманна вже не вважається вадою, а радше гарантією успіху. Жити з такими ціннісними орієнтаціями дуже небезпечно. Ненаситність зносить усякі мірки і межі. Глобальні актори вміють робити привабливими сценарії жадібності, що вийшла з-під контролю: той, хто зараз не навчиться мислити масштабно, той завтра вже буде не з нами. Але йдеться не про мислення, а про велике пожирання — всепланетарне свято глобальної ненаситності» [13, 24].

Слід зауважити, що ці мотиви критики споживацького суспільства з його гаслом свободи споживання та ідеалом *homo oeconomicus* не є новими. Вони зв'язалися у працях соціальних філософів ще у середині ХХ століття [18, 27–28]. Але реактуалізація цієї критики в останні роки є симптоматичною. Адже в суспільстві ризику терор споживання (термін Гелера) є так само небезпечним, як усякий інший його прояв. Критика споживацьких соціальних практик та концепту свободи *homo oeconomicus* у західному соціально-філософському дискурсі зазвичай супроводжується проектами переорієнтації суспільств на нові пріоритети розвитку. Так, культура свободи розглядається у контексті нової культури бажань. У цілому ця культура бажань є розбудовою концепції постматеріальних цінностей, але з посиленням її антропологічного підґрунтя. Так, важливими характеристиками людини, окрім гідності, Гелер вважає здатність ділитися, радіти і бути дружелюбними та вдячними [13, 163].

Здатність ділитися і відповідний імператив тут інтерпретується у постматеріальному сенсі — як взаємообмін знаннями, сподіваннями, обіцянками, успіхом тощо. Елемент утопізму, що міститься у таких гаслах, Гелер намагається подолати через звернення до імперативів нової культури свободи, яка не визнає у суспільстві соціальних жертв, аутсайдерів тощо і підтримує інноваційний і творчий клімат. Контрфактичність такої свободи протистоїть її фактичності навіть у демократичних суспільствах. Аналізуючи німецьку ситуацію, Гелер зауважує у цьому зв'язку: «Політики роблять помилку, коли у скрутні часи вважають неважливим, щоб їхні дії схвалювала громадськість. Вони починають приймати рішення через голови гро-

мадян. Вони більше не діляться інформацією з громадянами, начебто політика немає чого повідомити громадськості. Репутація ж політиків продовжує знижуватися. Це відбувається тому, що хоча їхні концепції і вважаються компетентними, наприклад канцлером як незацікавленим суддею, але громадяни в них виступають лише жертвами. З жертвами ж не розмовляють. Шокова терапія адресована або жертвам надопіки, або жертвам занедбання, а це зводить нанівець схильність людей ділитися тим, що ми маємо сьогодні» [13, 163].

Але людина прагне бути не жертвою, а активним дівцем, який здатний відстоювати і стверджувати свою гідність. Це прагнення водночас є викликом сучасним освітнім й виховним практикам. Адже виховання гідної людини ще й досі сприймається як абстрактне гасло доби Модерну, яке наділяється лише абстрактним змістом. Конкретизації цього гасла сприяє дотримання принципу дитиноцентризму, від дотримання якого залежить культура свободи. Більш того, культура дитиноцентризму є антропологічним підґрунтям культури свободи. Особливого значення цей принцип набуває у проблемному полі освіти. Як зауважує В.Кремень, «культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як в школі, так і поза її межами» [1, 93—94].

Разом з цим зміст і засади «культури дитиноцентризму», якщо її розглядати у контексті культури свободи пізнього модерну, потребують уточнення. Адже культура дитиноцентризму, сформована на гумбольдтіанських засадах, які разом із ідеєю принципової необмеженості людського розвитку провокують появу освітньо-філософських модифікацій утопій споживацького суспільства, в останні десятиліття зазнала значної трансформації. Наведемо опис цієї трансформації, зроблений Гелер: «Наші діди проголосили 20-те століття «століттям дитини». Як би там не було, це — велика перемога, бо вони та їхні батьки почали визнавати і досліджувати дитинство як самостійний відрізок життя. Врешті-решт діти вже не розглядалися батьками і дідами як інвестиції у своїх майбутніх опікунів. ... Перші ознаки культури добробуту сповіщали дітям надію. Але згодом культура добробуту стала їхнім ворогом. Ідею прийдешньої опіки заступила цілковито інша ідея: діти повинні підійматися вище за своїх батьків. Вони повинні «жити краще». Вони мають зібрати врожай з того, що посіяли батьки. Ось таким був післявоєнний проект кар'єрного зростання» [13, 177—178].

Цей проект, про який пише Гелер, адаптуючи його до німецьких умов, набув поширення не тільки в так званих успішних західних, а й в соціалістичних країнах і залишився домінуючим на пострадянському просторі. Хоча соціалістичні і постсоціалістичні суспільства не можна у суворому сенсі віднести до суспільств добробуту, неогумбольдтіанська ідея незупинного саморозвитку людини, віра у її безмежний творчий потенціал, можливості гармонійного і всебічного розвитку були і залишаються в них вагомими складовими стратегій виховання.

Щоб уникнути непорозуміння, варто одразу ж зазначити, що ця ідея має потужну силу ініціативи, здатна мобілізувати людину і суспільство на самоперевершення. Але разом з цим її гіперболізація має негативні наслідки, на які все частіше вказують дослідники практичного втілення проектів життєтворчості, в основу яких були покладені гумбольдтіанські ідеї. Так, на думку Гелер, на цих ідеях зросла сучасна кар'єрна культура і відповідний ідеал європейської успішної людини, який дещо відрізняється від такого ж образу, створеного на засадах американського прагматизму. Так, американський кар'єрист з дитячих років сам прораховує стратегію свого успіху і привчається не боятися ризикувати і брати на себе відповідальність за свої рішення. Європейська ж ментальність, зокрема німецька, намагається, по можливості, або мінімізувати ризики на цьому шляху, спираючись на батьківський культурний капітал [15, 166—168], або ж припускає різного роду «повстання духу» проти ув'язнення вимогами сірої повсякденності.

Варто зазначити, що через культурну глобалізацію ці моделі життєтворчості стають дифузними. Так, відомий американський дослідник стилю життя еліти Нового світу Д.Брукс констатує, що сьогодні типовий представник цієї еліти є гібридом прагматика, що дотримується вимог традиції і моралі, і богемної молоді: «Вперше богема і буржуазія змішалися між собою ... У більшості людей, принаймні тих, що відвідували коледжі, бажання соціального зростання не виключає бунтарських поглядів. Попри усякі очікування і всупереч усякій логіці на ґрунті контркультури 60-х років і прагненні до успіху у 80-х утворилася їхня спільна соціальна етика. ... Нематеріальний світ інформації переплавився з матеріальним світом грошей. Утворилися нові поняття, де усе це тісно переплітається, наприклад «інтелектуальний капітал» або «культурна індустрія». Ми живемо у часі, який є ідеальним для людей, що можуть робити з ідей продукти, а це здебільшого освічені люди, які стоять однією ногою у світі богемі і креативності, а з іншого — дуже міцно на буржуазному ґрунті, якому притаманні честолюбство та матеріальний успіх. Представниками нової еліти інформаційної доби є богемна буржуазія» [7, 11].

Слід зазначити, що богемна буржуазія, або «бобоз» (цей неологізм ввів до обігу Д.Брукс як скорочення від *bohemien* та *bourgeoise*) успішно глобалізується. Такі еліти є в кожній країні, що не хоче або не може залишатися осторонь глобалізаційного потоку. Адже, як підкреслює Д.Брукс, «саме вони задають тон у нашу добу. Вони — це новий істеблішмент. Їхня гібридна культура створює атмосферу, якою ми усі дихаємо. Їхні статусні символи панують у повсякденності, їхні моральні цінності задають масштаб нашим міжлюдським взаєминам» [7, 11].

Якщо ж оцінювати такі національні і водночас екстериторіальні еліти не за критеріями успішності глобалізаційних гравців, а за загальноцивілізаційними стандартами, до яких, як відомо, відноситься ступень самоконтролю, рівень здатності до соціального навчання, рівень освіче-

ності та розвитку моральної свідомості, то ці нові еліти, за вимірюваннями західних соціологів, є більш просвіченими, ніж попередні верхівки суспільства, вони намагаються зберігати принаймні зовнішню цивілізованість. Інтерес до етикету, правил доброго тону тощо стає частиною сучасної бізнесової етики. Але стратегія життєтворчості саме в цих елітах продовжує визначатися ідеалами споживацького суспільства, що задає зміст принципу дитиноцентризму у суспільстві споживання. «Діти, — пише Гелер, — стають тут фігурами, що підтверджують батьківську матеріальну потенцію. Усе, що діти мають, можуть і вивчають, стає ствердженням престижу батьків, ілюструє їхню владу. Діти перетворюються на виконавців батьківського честолюбства, часто вони перевантажуються і позбавляються можливості самовизначатися» [13, 181].

Спроби інтенсифікувати процес розвитку дитини у добу прискорення суспільних трансформацій і загальноцивілізаційних зламів, супроводжуються численними ризиками, про які все частіше говорить педагогічна громадськість. Так, у німецькому освітньо-філософському дискурсі в останні десятиліття на передній план висувається проблема наслідків «антиавторитарного занедбання дитини». Гасло «мужність до виховання» (*Mut zur Erziehung*), вперше висунуте ще у 80-х рр. представниками емансипаторської педагогіки і критичного раціоналізму, стає у ХХІ столітті вимогою до сучасних виховних і освітніх практик, які хочуть зберегти свій гуманістичний потенціал. Адже формули, на які покладалася німецька педагогічна громадськість у 60-х рр. і які в останні десятиліття стали стереотипами педагогічного мислення на пострадянському просторі попри закладеного в них значного гуманістичного потенціалу (схема суб'єкт—суб'єктних відносин, педагогіка співробітництва тощо), не є панацеями і чарівними паличками, що в мить здатні перетворити освітній універсум на краще. Але нагадаємо, що ці формули діють лише за умов, коли кар'єри батьків і педагогів не робляться за рахунок дітей, коли існує справедливість у розподілі життєвих шансів між генераціями.

У контексті цих умов і обставин в останні роки у німецькому освітньо-філософському дискурсі пропонується переглянути принцип дитиноцентризму саме з позицій гідності дитини, яка існує й існуватиме у бурхливому і постійно змінюваному суспільстві, отже — у суспільстві ризику. Замість гумбольдтіанської інтерпретації цього принципу в останні роки пропонується його екзистенціально-прагматична версія. Ідея поєднати екзистенціалізм з прагматизмом не є новою. Методологічні можливості такого синтезу обговорювалися як американськими, так і європейськими теоретиками. Але якщо раніше проголошувалася вимога екзистенціалізації прагматизму, яка розглядалася як контингентна методологічна перспектива, тобто така, яка може бути і так само може не бути, то в останні роки в рамках німецького дискурсу вже пропонуються освітні й виховні проекти, побудовані на засадах прагматизованого екзистенціалізму.

Це дозволяє, по-перше, модернізувати принцип дитиноцентризму, посилити його валідність щодо реалій суспільства ризику, а по-друге, — виявити і описати педагогічний вимір нової культури свободи. Так, Гелер у впровадженні такого оновленого принципу дитиноцентризму вбачає можливість збереження у суспільстві ризику антропологічного значущого ядра системи загальнолюдських цінностей, які руйнуються у суспільстві споживання. Дитина, на думку дослідниці, є «охоронцем цінностей», вона виконує у сучасних високо диференційованих суспільствах подвійну роль, є нашим адвокатом і суддею» [13, 195]. Разом з цим визнання принципу дитиноцентризму означає насамперед визнання «дитини такою програмою», що перевантажує дорослих у конструктивний спосіб, бо «обидві сторони мають з цього свій зиск і отримують нагороду за свої зусилля» [13, 197].

Розглянута з цих позицій культура свободи ґрунтується на усвідомленні «влади дітей». Владний примус дитини у суспільстві ризику має інший зміст, ніж влада дорослих., що володіють політичними, економічними, культурними і не в останню чергу педагогічними ресурсами. Влада дитини є антропологічно обумовленою владою. «Поява дитини, — зауважує Гелер, — є запуском довгострокової програми, яка перекреслює усі короткострокові програми батьків. Наш наймолодший і безпорадний партнер, тобто дитина, починає з нами історію, що триває протягом усього життя, з якої не можна вийти» [13, 194].

Така антропологічно обумовлена довгострокова програма, в основу якої покладено владний баланс між дитиною і дорослими, є умовою сталого розвитку соціальних систем, але водночас вона криє у собі цілу низку ризиків.

Усі ці ризики пов'язані з небезпекою відтворення споживацьких ціннісних орієнтацій, що перетворюють дітей на додаток до світу дорослих, «життєвим варіантом якого виступає дитина». Як вказується у сучасних дослідженнях, інфантильність часто-густо стає лише стратегією приховування геронтологізації суспільства [10, 194—195].

Слід також нагадати, що тенденція продовження фази дитинства притаманна так званим «суспільствам добробуту». За нею приховується інструментальне ставлення до дитини, а це блокує її волю і привчає до безвідповідальності [13, 182]. Набуття дитиною досвіду свободи і засвоєння культури свободи є різними процесами. Адже першим досвідом свободи дитини може стати необмежене споживання за підтримки дорослих. Тиранія інфантилізму здатна бути такою ж нелюдяною, як і тиранія дорослої людини. Дитяча злочинність є навіть більшою загрозою суспільству, ніж злочинність дорослих. Тому Ф.Екхардт пропонує покласти в основу своєї концепції «стійкої свободи» міжпоколінну справедливість із урахуванням прав дитини [10, 134].

Конструктивні владні примуси, що походять від дитини як «охоронця антропологічно значущих цінностей», як бачимо, можуть послаблятися суспільством і навіть зводитися нанівець, якщо матеріальне і духовне

споживання стають пріоритетами у життєтворчості. Граничним випадком такого послаблення стає взагалі відмова від дитини. У західних суспільствах збільшується кількість людей, що свідомо обирають стиль життя singles (тобто одинаків), або подружніх пар, які взагалі не хочуть мати дітей (стратегія childless). Тим самим вони намагаються мінімізувати владний ресурс дітей у суспільстві. Адже проголошення прав дитини і захист цих прав не є гарантією того, що буде здійснюватися гуманізуючий вплив дітей на суспільство.

На перший погляд, посилити владний баланс дорослих у стосунках «діти—дорослі», досить просто: дітей можна і не народжувати. Про це, зокрема, свідчить демографічна ситуація в Європі. Але таке посилення є позірним. «Влада дітей, — підкреслює Гелер, — не закінчується з їхньою відсутністю. На дорослих, які починають вільно плавати у своєму довгостроковому проєкті, чекають різного роду катастрофи» [13, 194], бо лише діти здатні постійно тримати перед ними компас загальнолюдських цінностей, отже, змушувати дорослих до позитивної свободи.

Прагматизація екзистенціально-антропологічно обґрунтованого принципу дитиноцентризму надала поштовх переосмисленню змісту політики щодо підтримки родин. Так, у Німеччині в останні роки все частіше лунають пропозиції «замінити кількісно орієнтовану політику розвитку і підтримки родин на якісну, більш пов'язану з культурою свободи. Ця політика «має орієнтуватися не на чисельність народжуваності, а на те, щоб забезпечити дітям, які живуть сьогодні і будуть жити завтра, базис для фізичного і автономного існування.. Саме тому, що сьогодні ми вперше в історії чисто за свободним вибором народжуємо дітей, ми маємо забезпечити їм гідне існування. Тільки із урахуванням цього наша родинна політика буде служити стійкому розвитку» [13, 198]. Цей стійкий розвиток пов'язується також із «стійкою свободою».

Нагадаємо, що таку стійку свободу О.Ф.Больнов пов'язував з подоланням «закоснілості екзистенціалізму», який «не знає вдячності», що дається взнаки у його понятті свободи [6, 134]. Нове ж, екзистенціально-антропологічне поняття свободи Больнов пов'язує з відкриттям горизонту вдячності, яка дозволяє переглянути смислове наповнення темпоральності: «Довіра, надія і вдячність відповідно взаємопов'язані як теперішність, майбутнє і минуле [6, 135]. Цей зв'язок, на його думку, має принципове значення для освіти й виховання. Повернення сучасних теоретиків до ідейного скарбу педагогічної антропології О.Ф.Больнова обумовлено пошуками теоретичного обґрунтування нової освітньої політики, від якої безпосередньо залежить рівень культури свободи у суспільстві.

У західному освітньо-філософському дискурсі ці пошуки зосереджуються навколо проблем нової антропології школи (Л.Дункер), стійкого розвитку освіти, гігієни та екології часу [21, 9—12]. Усі ці проблеми тісно пов'язані з вимогами впровадження культури свободи в широке освітнє поле.

Варто нагадати, що ідея автономії університету вже містить у собі постійне нагадування про те, що освіта вимагає не будь-якої свободи (абстрактної чи конкретної), а презентованої у її окультурених формах. Це ж саме торкається і школи. Л.Дункер у своїй новій антропології школи, розвиваючи погляди класиків німецької педагогічної антропології Г.Ноля і Т.Літта, вважає, що антропологічний статус школи визначається тим, що вона здійснює не тільки функціональний, а й сутнісний зв'язок між культурою і індивідом, займаючи місце проміж ними. Школа, як пише Дункер, «є перевалочним пунктом для старого і нового, ...важливим колесом у механізмі змін, що вирішує, що можна забути і де має здійснитися інновація» [9, 11–12].

Отже, антропологічна перспектива дозволяє усвідомити і унаочнити ту обставину, що школа безпосередньо займається процесом культуротворення. При цьому важлив є збереження пропорцій між творенням нового (у випадку школи — нової генерації суспільства з певним габітусом, звичками та культуротворчим потенціалом) і відтворенням (традиції, моральних норм, цінностей тощо), а також «подолання конкуренції між рівністю та свободою» [4, 326–327]. Розвиваючи цю думку, Дункер вважає, що обов'язкове шкільне навчання створює необхідний для існування складних суспільств «мораторій на дитинство і юність», адже у школі підростаюче покоління має розглядатися як ще відкритий потенціал, бо воно є не тільки гарантом наступності, а й носієм сподівань на зміни» [9, 12]. Школа має навчити підростаюче покоління культурі свободи, вміню змінювати суспільство без травмуючих наслідків. Водночас ця гуманістична вимога потребує створення певних педагогічних механізмів для забезпечення і підтримки міжпоколінного діалогу в освітніх процесах. Ф.Регайс вважає, що таким механізмом може бути нова часова політика у школі, яка б ґрунтувалася на екології часу як складовій нової соціальної екології. Школа, за Регайсом, є «часовою зоною, що має свої власні якісні характеристики, які активно впливають на її моделі у культурі і суспільстві. Так само, як і усі інші підсистеми культури і суспільства характеризуються через специфічне акцентування їхніх взаємодій із довкіллям, що визначаються їхніми специфічними процесами синхронізації і резонансу, так само і школа потребує більш детальної характеристики її темпорально-екологічної специфіки. Якщо, наприклад, економіка ... ззовні здебільшого характеризується її взаємодією з природою та її ресурсами, що задає її ритм, то підсистема «школа» сконцентрована на відносинах з індивідом. Суперечливість школи, на яку не перестають скаржитися, багато у чому обумовлена тим, що притаманна їй темпоральність нав'язана їй часовою структурою капіталістичного модерну» [21, 250].

Припущення Регайса не є безпідставними. На їх користь свідчить те, що дотепер не припиняються намагання удосконалити освітні заклади так, щоб вони працювали на зразок фабрик чи підприємств. Функціоналістський напрямок в філософії і соціології освіти взагалі віддає пере-



вагу цій моделі. вважаючи її орієнтиром для розробки реформаторських проєктів. Всупереч функціоналістському напрямку представники нової антропології школи вважають необхідним поєднувати макро- і мікроперспективу для демаркації часової зони у школі. Для цього необхідно враховувати макро- і мікроперспективи.

Макроперспективи означають бачення функціонування школи з позицій суспільства. Суспільство дефіциту, наприклад, намагається економізувати школу, встановлюючи жорсткий контроль насамперед за її часовим ресурсом. Зворотним боком цього контролю стає узурпація робочого і вільного часу учнів, користуватися яким вони повинні були навчитися у школі і навіть більше за це — принести у суспільство нову культуру часу, яка є складовою культури свободи.

Лібералізація часової політики у школі також може сприяти марнотратству часу, створюючи враження свободи від часового стресу. Культура свободи тут передбачає здатність балансування між часовими ритмами суспільства і навчальних закладів. Адже, якщо школа та університет житимуть лише за своїми ритмами, тобто «триматися виключно у своїй часовій зоні», то прискорені темпи суспільного життя можуть виявитися непридатними для існування освіченої людини, яка почне «випадати» із суспільства, стилізувати своє життя на зразок або аутсайдерів або лідерів споживання.

Одним із шляхів подолання таких темпоральних дисбалансів Регайс вважає необхідність синхронізації освітнього часу з життєвим часом індивіда та суспільства. Безперечно, це має бути досить складною темпоральною структурою, але Регайс пропонує тут здійснити своєрідну редукцію комплексності, наслідки якої, на нашу думку, заслуговують на увагу, бо тут ураховується перспектива безперервного навчання. Отже, він намагається, принаймні теоретично, узгодити між собою тривалість навчання і періодичність відновлення освітніх ситуацій у житті людини, тобто структурувати не тільки на макрорівні, а й на мікрорівні процес навчання упродовж усього життя [21, 252]. Окрім цих формальних моментів слід також брати до уваги часовий вимір дидактичних цілей і змісту навчання. Тут, як зауважує Регайс, «йдеться також про здатність підключати вивчене у школі до подальшого навчання в інституціях освіти та поза їх межами, щоб мати змогу навчатися упродовж життя, а також про суттєву передумову такого навчання — здатність перевчатися і розумуватися [21, 253].

Культура свободи у контекстах темпоральних проблем безперервної освіти передбачає вміння ситуативного оцінювання дефіциту часу та його надміру, прискорення і уповільнення. У сучасній школі, на думку конструкторів і її нової антропологізованої моделі, слід однаково підтримувати стратегії уповільнення і прискорення, бо вміння переключати швидкості є одним з найважливіших умов у суспільстві знань [20, 160; 16, 28—29].

Безперечно, культура свободи в освітньому просторі не зводиться лише до темпоральних структур. Вона торкається багатьох інших проблем, у тому числі й нової педагогічної культури, в основу якої має бути покладена культура свободи у її сучасному розумінні. Її впровадження у педагогічний простір сприятиме посиленню гуманістичної спрямованості виховних й освітніх практик, оновленню змісту сучасної освіти, розширенню її функціональних можливостей, зрештою гуманізації педагогічних відносин, а разом з ними — сучасного суспільства. Методологічні підходи і антропологічні перспективи, розглянуті у цій статті, стимулюватимуть подальші теоретичні розвідки у зазначеному напрямку.

### Література:

1. Кремень В. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. К. 2005.
2. Лях В.В., Пазенок В.С. на ін. Свобода: сучасні виміри та альтернативи. К. 2004
3. Навроцкий А.И. Высшая школа. Теория и практика модернизации. Харьков. 2007.
4. Baumert J. u.a. Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schuelerinnen und Schueler im internationalen Vergleich Opladen. 2001.
5. Beck U. Was zur Wahl steht.. Frankfurt am Main. 2005.
6. Bollnow O.F. Neue Geborgenheit. Stuttgart. 1955.
7. Brooks D. Die Boboss. Der Lebensstil der neuen Elite. Muenchen. 2001.
8. Di Fabio Kultur der Freiheit. Muenchen. 2005.
9. Duncker L. Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm. 1996.
10. Ekhard F. Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. Muenchen. 2005.
11. Elias N. Ueber den Prozess der Zivilisation. Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main. 1992.
12. Fruehwald W. Wieviel Bildung brauchen wir? Berlin. 2007.
13. Hoehler A. Jenseits der Gier. Vom Luxus des Teilens. Berlin. 2005.
14. Jaspers K. Psychologie der Weltanschauungen. Muenchen. 1994.
15. Jungsein in Deutschland: Jugendliche und Erwachsene 1991—1996 / Hrsg. Rainer K.Silbereisen. Opladen. 1997. 166-168.
16. Lieessmann K.P. Theorie der Unbildung. Wien. 2006.
17. Luhmann N. Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen. Frankfurt am Main 1993. S 19.
18. Muench R. Die Struktur der Moderne Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main. 1984.

19. Noelle-Neumann E. Freiheit und Glueck. Ein in der Politik vernachlaessigter Kontext // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 3.07.2002. S. 5
20. Posod B. Schulzeit -Zeitschule. Ein Beitrag zu einem anderen Umgang mit der Zeit. Wien. 1997.
21. Reheis F.. Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Erlangen. 2005.
22. Sloterdijk P. Zorn und Zeit. Frankfurt am Main. 2006.
23. Woessmann L. Letzte Chance fuer gute Schule. Die zwoelf grossen Irrtuemer und was wir wirklich aendern muessen. Muenchen. 2007.

***Мария Култаева. Философско-антропологическое обоснование культуры свободы и его импликации в образовании (теоретический опыт современной немецкой философской мысли).***

В статье анализируется постановка и перспективное видение проблемы культуры свободы в современном немецком социально-философском дискурсе с учетом его импликаций в предметном поле философии образования. Рассматриваемая в рамках этого дискурса проблематика свободы, умение ее поддерживать и применять одновременно является актуальной проблемой философии образования, поскольку культура свободы зависит от качественных характеристик образования и воспитания в обществе. В контексте проблематики культуры свободы в обществах позднего модерна рассматривается содержание принципа детоцентризма, который имеет разное содержание в обществе потребления и в обществе, ориентированном на постматериальные ценности.

***Maria Kultayeva. Philosophical and Anthropological Foundations of the Culture of Freedom and its Educational Implications (Theoretical Experience of Contemporary German Philosophical Thought).***

The analysis of the anthropological foundations of the culture of freedom is proposed in the article. Actual theoretical propositions in the frame of German discourses in the social philosophy and their educational implications are made. The culture of freedom needs for its development further deep transformations in education and in educational policy. It can be founded on the new version of the principle of the child-centrism with orientation on the post-material values.