

УДК 130.2:37.013.73

Марія КУЛТАЄВА**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПОВОРОТ У
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТА
ПРАКТИЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті на матеріалі сучасної західної філософії освіти пропонується аналіз теоретико-методологічного потенціалу і практичних можливостей, які культурологічний поворот відкриває для філософії освіти та педагогічної науки у її широкому розумінні. Розглядаються перспективи утворення міждисциплінарних синтезів, комунікативним посередником яких виступає філософія освіти.

Ключові слова: культурологічний поворот, філософія освіти, міждисциплінарний синтез, культури знання, соціокультурні контексти, дитиноцентризм, інтеркультурна комунікація, еволюційна педагогіка.

Осмилюючи нові реалії і контексти, до яких пристосовується і у яких розвивається сучасна освіта, філософська думка зосереджує свою увагу на їхньому культурологічному вимірі, намагаючись у цій площині знайти відповіді на питання, що виникають у процесі становлення культури інформаційного суспільства з появою нових культурних технік, та під тиском культурної глобалізації та викликів мультикультуралізму.

Варто зауважити, що філософія завжди намагалась знайти адекватні відповіді на запити духу часу, не є винятком й виклики тієї ситуації, що склалась через прискорення соціокультурних трансформацій постіндустріального зразка, які в свою чергу вплинули на стан і тенденції розвитку сучасної освіти. Усе це обумовило інтерес до її культурного виміру. Цей момент аналізується в працях В. Андрущенко, В. Беха, С. Клепка, В. Кременя. І. Предборської, І. Степаненко та ін. Але культурологічний поворот, що намітився в останні десятиліття у філософії освіти і в цілому у гуманітаристиці, як буде показано далі, обумовлений не тільки потребою переосмислення релевантності філософської традиції в нових соціокультурних умовах, а й намаганням визначити культурно-антропологічні наслідки прискореного потоку культурних

інновацій різного рівня, встановити їхній вплив на формування людини, на її життєві стратегії і зрештою — на долю людської цивілізації.

У цій статті основна увага буде зосереджена на аналізі теоретико-методологічного потенціалу і практичних можливостей, які цей поворот відкриває для філософії освіти та педагогічної науки у її широкому розумінні, тобто такої, що синтезує досягнення сучасного людинознавства у широкому і багатовимірному проблемному полі формування сучасної людини. Окреслене поле постійно розширюється через введення до нього культурно-семіотичних, культурно-антропологічних, культурно-історичних, культурно-процесуальних, культурно-ареальних (просторових), культурно-соціологічних, культурно-психологічних, культурно-екологічних, ксенологічних і культурно-комунікативних та інших проблем, де значну роль починають відігравати сучасні соціокультурні контексти, зокрема ті, що виникають внаслідок становлення культури інформаційного суспільства та його репрезентацій як суспільства знання та суспільства ризику.

Метафора повороту є просторовою. Традиційно, коли існував тільки єдиний визнаний потік в історії ідей, так званий *mainstream*, поворот означав радикальну зміну напрямку руху думки. Але за умов легітимації світоглядного, ідеологічного, культурного та політичного плюралізму повороти не настільки радикальні. Радше вони є пошуками нових можливостей для поєднання різних дискурсів з метою відкриття нових ресурсів для вирішення практичних проблем, які виникають внаслідок прискорення темпу цивілізаційного процесу і торкаються підвалин людського буття. Коли у сучасній філософській думці йдеться про поворот, то мається на увазі не стільки зміна теми комунікації, скільки підключення до інших комунікативних мереж, які розширюють можливості комунікаторів.

Тут буде не зайвим нагадати, що сама метафора «повороту», якщо розуміти її в окресленому вище сенсі, націлює на встановлення симбіотичних зв'язків між різними гуманітарними та природничими науками з метою посилення їхнього евристичного потенціалу. Культура тут виступає змістовною складовою предмету дослідження у визначеній тематичній площині, його фундаментальною, контекстуальною та інструментальною умовою. Адже будь-який поворот у теоретичному мисленні, в тому числі й культурологічний, як свідчить історія науки, особливо теоретичної педагогіки, не є самоціллю, а завжди залишається продиктованим логікою розвитку як окремих наук, так і суспільства у цілому, яке відчуває гостру потребу в опрацюванні тих можливостей, що відкриваються внаслідок радикальних зрушень у культурі. А це, в свою чергу, вимагає посилення морально-етичної складової духовного виробництва, ствердження культури свободи та культури відповідальності.

Цьому відповідає стратегія гуманітаризації освіти, що є проявом дієвості європейської ідеї університету, яка сприяла прискоренню процесу диференціації

та наступної інституалізації гуманітарних наук, створенню міждисциплінарних синтезів тощо. Як приклад у площині філософсько-освітніх і педагогічних досліджень тут можна навести порівняльну педагогіку, етнопедогогіку, гендерну педагогіку, інтеркультурну педагогіку, педагогічну антропологію, козацьку педагогіку в Україні, плюралістичну релігійну педагогіку у Німеччині, критичну педагогіку в США, компенсаторську педагогіку, аналітичну філософію освіти у Великобританії тощо.

Слід зазначити, що в англо-американській науковій традиції культурологічний поворот, окрім усього сказаного вище, також вказує на посилення ролі емпіричних культурологічних досліджень (cultural studies) у розробці актуальних проблем сучасної освіти. Такий поворот в свою чергу був відповіддю на запити мультикультурного суспільства, різні можливості осмислення якого виявилися у дебатах між лібералізмом та комунітаризмом, що мало безпосереднє значення для освітніх й виховних практик [12, с.428]. Зокрема у дискурсі мультикультурного суспільства теоретично ствердилися і набули визнання критична, субкультурна і гендерна педагогіка. В свою чергу, американський досвід інтеграції емпіричних культурологічних досліджень у предметному полі гуманітаристики взагалі і педагогіки зокрема вплинув на континентальні дослідження людиновимірності культури й освіти.

У дискусії щодо евристичного потенціалу культурологічного повороту у гуманітаристиці, яка розгорнулася на сторінках видання «Information Philosophie», зроблено такий підсумок: «Якщо говорять про «поворот», то мається на увазі спроба нового визначення профілю, тематичної сфери та завдань гуманітарних наук з метою їхнього нового визначення або реформування. ... Новим тут є визнання певних аспектів зворотного зв'язку між власною культурою та більш широким культурним контекстом і визначенням відповідної культурної перспективи для релевантної тематизації, а також постановка питання про надкультурні та транскультурні універсалії, яким притаманна така культурно специфічна оптика» [7, с.20].

Отже, культурологічний поворот у гуманітаристиці за своїм змістовним наповненням має характер теоретичних розвідок у різних тематичних аспектах. Для розкриття, урахування і використання його потенціалу у педагогічних науках важливо розрізнявати між теоретико-методологічним і практичним аспектами тих змін, що сьогодні відбуваються у комплексі наук про людину. Ці аспекти тут виділяються лише з аналітичною метою, бо вони не тільки пов'язані між собою, а й взаємообумовлені й на рівні репрезентацій постають як єдність.

Розгляд цих обох аспектів почнемо з аналізу запитів до освіти з боку сучасного суспільства, яке принципово через ускладненість організації і функціонування називають суспільством ризику. Амбівалентність настанов такого суспільства, яке за своїми технологіями визначається як інформаційне або суспільство знання, обумовлена двома протилежними потребами. Так, з одного

боку, таке суспільство вимагає прискорення темпів духовного виробництва, бо технологічні інновації і нові знання та нові культурні техніки забезпечують його життєдіяльність, а з іншого — воно потребує стабільності, налагодження зв'язку між генераціями, культурної спадкоємності, забезпечення умов свого стійкого розвитку.

Складність цього завдання полягає у тому, що без ризикованих інновацій, в тому числі в культурі, таке суспільство втрачає свою життєздатність. Ці ризики, що є наслідками розвитку сучасної культури, зафіксовані її постмодерною рефлексією. Серед них передусім треба назвати легітимацію множинності культур, відмову від «високої культури» як орієнтиру духовного розвитку, а відтак — дезорієнтацію, плюралізацію моделей життєтворчості, кожна з яких висуває домагання на визнання. За умов інтенсифікації інтеркультурних контактів навіть філософія набуває плюрального інтеркультурного виміру. Мається на увазі визнання можливості співіснування та визнання у спільній комунікативній площині різних філософських культур і традицій. Зауважимо — і це має значення, насамперед, для філософії освіти як сфери філософського знання з підвищеною відповідальністю за його гуманістичний зміст —, що інтеркультурна філософія у парадоксальний спосіб заявляє про себе у транскультурних практиках філософування. Розвиваючи цю думку, Г. Й. Зандкюлер стверджує: «Має сенс розглядати філософування як транскультурну практику у гетерогенних культурах знання, де ми просунемось уперед через пізнання і соціальну практику за умов, якщо навчимося застосовувати природні та спеціалізовані мови. Вранці можна читати Спінозу, а ополудні дискутувати про нейробіологічні передумови пізнання, німецький ідеалізм, конфуціанство чи права людини. Іншими словами, порівняння між філософськими традиціями здійснюється завжди, бо існує не «одна певна філософія», а плюралізм філософських питань і аргументів, який варто оберігати. Порівняльним масштабом тут є ті проблеми, які розуміються як нагальні: гідність, життя і смерть, справедливість і несправедливість тощо. Інтеркультурна філософія робить або не робить те, що треба робити філософії. Якщо самовизначення «інтеркультурна» навіює, що існує щось інше за філософію, то це є шкідливим, якщо ж це розуміти як вимогу до відкриття невідомого з метою навчання, то тоді вона є незамінною» [24, с. 36]

Усе це розширює можливості філософії освіти, але водночас значно ускладнило практичні завдання виховання та навчання у ситуації Постмодерну. Окрім згаданої вище процедури відкриття невідомого, змінюються уявлення про часові та просторові параметри постсучасної освіти і сприйняття часу взагалі. Узагальнюючи культурний досвід сприйняття часу, Ф. Регайс підсумовує: «У премодерній культурі час мав циклічну форму і задавався Богом або природою людини, під нього треба було підстроюватись. А у Модерні і ще більшою мірою у Постмодерні людина сама розпоряджається своїм часом,

вона прискорює його, уповільнює і навіть марно витрачає. Якщо у Модерні час є лінійним або векторним, то у Постмодерні на передній план висувається пунктуативність часу. Процеси не тільки скорочуються або прискорюються, вони все більш розпадаються на частки. Багато у чому, наприклад у передачі інформації зі швидкістю звуку, прискорення вже досягло своїх меж. Застосування часу у Постмодерні, поруч із прискоренням та деритмізацією, передбачає перекривання процесів, його ідеалом є одночасність. Людина Постмодерну, визволена з-під залежності природних часових циклів, сама змушена керувати своїм часом. Вона змушена вільно розпоряджатись своїм часом і через це все більш відчуває себе знесиленою» [14, с. 120].

Культуральному аспекту часу, темпоральній структурі сучасної освіти приділяється все ще недостатньо уваги. Через це виникають непорозуміння і хибні уявлення, наприклад про темпорально визначену безперервність освіти у суспільстві знань. Адже освіта упродовж життя має більш складну часову структуру, її радше можна описати як пульсуючу, деритмізовану і локально не закріплену, бо тільки у такий спосіб вона може існувати у постмодерній культурі, відповідаючи викликам швидкого старіння знань і децентралізації його виробництва у культурі мережевого суспільства. Ці міркування і багато інших, які можна було б навести, вказують на те, що культурологічний поворот, передусім у філософії освіти та філософській антропології, треба розглядати як низку теоретичних розвідок, які дозволяють м'яке введення культурних інновацій до тих освітніх інституцій, що забезпечують існування виховних та дидактичних практик. Разом з тим, як зазначається у сучасних філософських та педагогічних дослідженнях, «перехід з премодерної культури у модерну давався набагато важче, ніж від Модерну до Постмодерну» [14, с.120].

У певному сенсі постмодерну культуру можна назвати вибірково пригадуванням приємних вражень від романтично стилізованої зустрічі з Премодерном. Це, зокрема, дає Б. Латуру підстави для висновку, що «ми ніколи не були модерними», бо минуле, яке витісняється зусиллями радикальних культурних революцій, завжди повертається і до того ж це відбувається не очікувано. «Минуле, — пише він, — не зникає і навіть виходить на поверхню.. Ми вже переконались у власній нездатності хоч би десь зробити революцію, будь то наука, техніка, політика чи філософія. Але ми ще залишаємось модерними доти, доки інтерпретуємо цей факт як розчарування — начебто наплив архаїчного може усе затопити; або ж — як розпач від того, що вже більш не існує сміттєзвалища для минулого, куди можна викидати те, що ми вже витіснили. Ми також все ще є постмодерними, бо намагаємося подолати це розчарування, створюючи колаж з елементів усіх часів, з елементів, які вже залишились позаду і перетворились на старомодні [11, с.93]

Цей песимістичний діагноз Латура означає, що сучасні і постсучасні суспільства потребують нового ставлення до своєї духовної історії як історії

ідей. Теоретичні розвідки у цьому напрямку багато в чому ініційовані тими можливостями, які відкриває культурологічний поворот для філософії світи. Так, він дозволяє здійснити синтез або ж створити гібридні форми історико-філософського та історико-педагогічного знань, що дозволяє не тільки реанімувати ідеї, актуальні для сьогодення, а й надати імпульсів для їх автопоезису. На думку відомого німецького освітнього філософа і педагога-теоретика А. Тремля, ця процедура дозволяє культуральне посилення педагогічної пам'яті. Він акцентує при цьому такий момент: «Педагогічні ідеї не можна спостерігати безпосередньо, бо вони не зберігаються у предметній формі (як руїни, амулети, пергаменти). Педагогічні ідеї передаються від однієї генерації до іншої виключно через комунікацію. Існує тільки те, що зберігається через неї,.. це торкається також і педагогічних ідей. Це передбачає наявність пам'яті. У даному випадку ця пам'ять є не церебральною, а виключно тримається на письмовій культурі. Тільки те, що зберігається у книжках і бібліотеках як зміст комунікацій (топос) і репродукується через взаємоузгоджені інструкції, може потім заслуговувати на те, щоб називатись педагогічною ідеєю. Тут діє старий юридичний принцип «Чого не має в текстах (актах), того й не існує!» [20, с.21].

Саме культурологічний поворот у філософії освіти акцентує важливість розгляду педагогічної пам'яті, як культурного феномену, який уможливорює дискурсивні практики. У межах такого культурологічного обґрунтованого неотрадиціоналізму починає оформлюватися своєрідна феноменологія старого, яке зберігається завдяки культурі пригадування (*Erinnerungskultur*). Розбудова й удосконалення цієї культури визначає якісні також характеристики інноваційного педагогічного мислення. Акт пригадування сам по собі містить елемент інноваційності, бо нове відкриття старого, його продуктивна реінтерпретація перетворюють досвід і знання, приховані у запасниках історії, на різновид віртуальної сучасності, відкриваючи тим самим для неї перспективу майбутнього. «Старе, — як слушно зауважує Тремль, — це ґрунт, на якому ми «стоїмо» в сучасності і з якого ми вибігаємо у майбутнє. З минулого походять розрізнення, за допомогою яких ми мислимо і діємо. Якщо ми забуваємо про цей ґрунт, наші думки та дії стають безґрунтовними. Якщо ми бажаємо зрозуміти нас самих та нашу сучасність, слід зануритися далеко у минуле» [22, с. 76].

Адже історія культури зберігає лише незначну частину смислів, які активізуються через пригадування. «Тільки те, що успішно зберіглось через комунікацію, — наголошує Тремль, — може називатись колективною пам'яттю культури, до якої окрема людина може підключатись тільки селективно. Впливова семантика культури віддає нам у розпорядження простір спогадів, який через постійне оновлення балансу між збереженням і забуттям підпорядковується еволюції, — отже, є змінюваним. Наша культура і є збережена у такий спосіб історія цього еволюційного процесу» [20, с. 22].

Як приклад тут можна навести педагогічні ідеї, які набули визнання в Європі і надають поштовху для філософсько-освітнього осмислення ідеї Європи. Це ідеї свободи, людської гідності, рівності і справедливості, визнання фундаментальних прав людини і дитини. Тим самим культурологічний поворот у філософії освіти сприяє залученню до неї філософії географії, яка в свою чергу перетворюється на освітню. Адже ті педагогічні ідеї, які підтвердили свою релевантність у сучасній Європі — від Платона до Руссо та Канта, а від них — до сучасних і постсучасних педагогічних теорій — зіграли значну роль у формуванні європейської духовної ідентичності «Тим самим, — зазначає Тремль — було зроблено важливе просторове відмежування, яке можна обґрунтувати через посилення на просторові межі культур. Щоправда, на цих межах завжди існували і існують культурні контакти, отже, про Європу у ніякому разі не можна говорити як про однозначно і назавжди географічно закріплений простір. Адже Європа як колективна пам'ять, важлива для безперервної комунікації, не ідентична європейському географічному просторові, а є сховищем, де зберігається спільна духовна історія, якою живляться спогади. Відтак я виступаю не за нову культуру пам'яті, а за таке поняття культури, яке дозволяє розглянути ці обидві рівноправні і необхідні сторони її еволюції. Якщо визначити у такий спосіб Європу як культуру, то треба переосмислити склад її «плавильного казану», який не може обмежуватись середньоземноморською культурою, бо до нього ще слід додати давньоєврейську і давньоєгипетську культури» [20, с.22–23]. Саме з них Тремль починає філософську історію європейських педагогічних ідей, актуальних для нової об'єднаної Європи. Залишимо осторонь питання, чому сюди не включені східноєвропейські філософсько-педагогічні ідеї, бо це тема не стільки філософсько-освітнього, скільки філософсько-політичного дискурсу, але звернемо увагу на такий момент. Освітні простори й освітні місця у контекстах духовної культури мають певну ієрархічну структуру не тільки за рейтингами університетів, а й за їх внеском до культурної історії людства, репутацією, його духом [19, с.30–31].

Синтез історико-філософських та педагогічних ідей сприяв поширенню міждисциплінарних досліджень у проблемному полі філософії освіти та теоретичної педагогіки, які все частіше демонструють свою здатність до взаємоінтеграції, особливо на практичному рівні. Говорячи про практичний аспект культурологічного повороту, не зайве нагадати, що прискорення культурної глобалізації у парадоксальний спосіб поживає інтерес до локально визначених організаційних форм навчання і виховання, а також до можливості їхнього змістовного наповнення смислами національної культури.

Поєднання мультикультурної і транскультурної перспектив у дослідженні трансформацій сучасної освіти посилює значення міждисциплінарних досліджень, які дозволяють використовувати потенціал різних культур знання (Wissenskulturen). Говорити про них у множині у філософському і

культурологічному дискурсах починають з 60-х рр. минулого століття на самому початку розгортання культурної глобалізації. У цьому зв'язку німецький філософ Г. Й. Зандкюлер, обґрунтовуючи доцільність введення до обігу цього терміну, вказує на те, що «культурна гомогенність є радше винятком, ніж правилом», а «культури знання репрезентують себе як відносини між культурами як такими» [15, с.69,70]. Отже, «плюралізм культур знання» має емпіричні підстави. Вони показують, як і що ми знаємо, продукують знання та визначають його соціальну валідність. Усяке знання, — зауважує Зандкюлер, — є культурою у горизонті соціального» [15, с.4] Такі культури пропонуються розуміти як відповідні «практики, механізми та принципи соціально організованої пізнавальної діяльності», знання ж визначається як «культура у горизонті соціального» [23, с. 74].

Культури педагогічного знання відтак співвідносяться, але не збігаються з педагогічною культурою у її широкому і загально визнаному сенсі як комплексної характеристики якісного боку педагогічних відносин, духовних і матеріальних умов педагогічного життя, організації процесів навчання і виховання. Це поняття дозволяє охарактеризувати спосіб продукування педагогічних знань, їх методологічний потенціал, епістемологічні властивості та комунікативні можливості, форми існування, відкритість критиці і здатність до критичних само рефлексій, суспільну запитаність та соціальну спрямованість, зрештою — людиновимірність, уявлення про дитину, її місце у суспільстві, про зміст та стилі навчання й виховання. Знання у таких культурах може буде як академічним, так і популярним, їх співіснування та гібридні форми активізують епістемно орієнтований діалог культур з конкуруючими версіями педагогічного знання. Цю тенденція не можна оцінити однозначно, бо, з одного боку, мінімізується небезпека широкомасштабного впровадження у життя ризикових педагогічних теорій, зростає значення експертного знання, яке також існує в плюральних культурних формах.

Культурологічний поворот у філософії не випадково спрямував свою рефлексію на це ще недостатньо досліджене проблемне поле, бо воно все ще залишається прихованим ресурсом сучасної педагогічної теорії і практики. Розглянутий у цьому аспекті міждисциплінарний підхід передбачає пошуки таких методологічних стратегій, що дозволили б якомога ефективно поєднання конструктивних можливостей різних культур знання. Як приклад тут можна навести теоретичні пропозиції щодо інтеграції культур педагогічного і біологічного знання.

Заклики до союзу між педагогікою і біологією, як свідчить історія філософсько-освітніх ідей, періодично повторюється у горизонтах педагогічного мислення. Філософія Нового часу взагалі проголосила стандарти природничих наук еталоном наукових досліджень. Отже, сама стратегія залучення біологічного знання до науки про формування людини не є філософсько-

освітньою інновацією. Така стратегія простежується ще у неогуманістів, які охоче вдавалися до порівняння людини і тварини. Ідея інтегративного природознавства, як відомо, визначила також спрямованість класичної педагогічної антропології, де здатність людини до навчання і виховання виводиться з її природи (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Г. Ромбах та ін.). Марксистська і позитивістська традиції, незважаючи на відмінність своїх засад, також у своїх теоретичних побудовах надмірно експлуатували запозичену з біології ідею еволюції. Педагоги й філософи неогегельянської і неомарксистської орієнтації (Т. Літт, Е. Шпрангер, В. В. Давидов, Е. В. Ільєнков та ін.) підхоплюють і застосовують у своїх теоретичних розробках ідею розвитку. Однак вони не роблять її предметом критичної рефлексії, радше сама ідея розвитку проголошується вагомим аргументом для визнання навчання й виховання конститутивними чинниками соціо- і психогенези. Культурна творчість у її широкому значенні, тобто як корелят філософсько-антропологічного принципу відкритості людини світові, тут проголошується методом, змістом і метою навчання і виховання.

Реалізація таких настанов збагатила педагогічну теорію і практику досвідом гуманізації відносин між учнями і вчителями, але також зумовила появу педагогічних утопій, міфів і сподівань на прискорення самопізнання людини та її саморозвитку, на подолання обмеженості її біологічної конституції через використання надлюдських можливостей та усього арсеналу сучасної культури та техніки. Слід зазначити, що у таких педагогічних утопіях, похідних від просвітницької тези про всемогутність виховання, ідея еволюції залишається лише тлом, на якому відбуваються спроби формування «нової людини», здатної жити повноцінним життям у часи радикальних культурних трансформацій постіндустріального зразка. Розглянемо детальніше взаємопроникнення культур біологічного і педагогічного знання в новій еволюційній педагогіці, яка ґрунтується на визнанні коеволюції людини, природи і культури.

Метою, яку переслідує цей модернізований варіант еволюційної педагогіки, є визволення педагогічного мислення з-під тиску утопізму засобами критичної саморефлексії філософсько-педагогічного мислення. Її представники (А. Тремль, К. Нівайс, Т. Мор, Ф. Вукетітс та ін.), висуваючи домагання на оновлення педагогічного мислення, на його переорієнтацію з утопії на дійсність, поєднують культурологічні напрацювання зі здобутками етології, нейро- і соціобіології [див. 13, 23, 26, 28]. Методологічне кредо останньої виражене у гаслі «культура через природу», яке артикулюється у контекстах описаного вище культурологічного повороту. Через це гасло педагогічні неоеволюціоністи розкривають своє розуміння значення природних підвалин людського буття, пропонують свою версію осмислення еволюційного досвіду тілесності, який постійно втрачала з поля зору або розчиняла в інших проблемах теоретична педагогіка, зорієнтована виключно гуманітарно або виключно соціально.

Джерелом теоретичного натхнення нової еволюційної педагогіки, як вже зазначалося вище, стала культурологічно витлумачена соціобіологія. Значущість соціобіологічної перспективи для філософсько-педагогічних розвідок зумовлюється тим, що «соціобіологія здійснила велику за обсягом і важливу просвітницьку роботу. Її виважені підсумки втрат і зисків дають, зрештою, реалістичну картину того, як усе насправді відбувається у природі, незалежно від того, чи задовольняє нас ця картина емоційно, чи ні» [26, с. 19]. Соціобіологічний підхід у його оновленому, культурологічно орієнтованому дозволяє обґрунтувати необхідність комплементарного поєднання різних стратегій виховання, здатних забезпечити виживання людства. Ідея еволюції тим самим позбавляється схематизму, а також жорсткого детермінізму. Її суттєвою характеристикою стає відстоювання багатовимірності розвитку людства, у ході якого продукуються ризики і конфлікти, необхідні для здійснення еволюційної селекції. «Еволюція, — зауважує Вукетітс, — наділила нас певними здібностями для виживання, але не вказала, як можна їх застосувати у нашій цивілізації, що стала дуже ускладненою. І це не дивно, бо цивілізація майже не передбачалася еволюцією. Із позиції соціобіології вона постає лише контингентною подією, яка вписується у план еволюції як щось невизначене. На нашу поведінку впливають схильності, що діють антагоністично, наприклад, схильність слухатися та схильність до неслухняності. Обидві виконують важливу біологічну функцію, але залишаються залежними від ситуації. Коли дитина слухається дорослого, то це означає, що вона рятує своє власне життя. Але коли ціла нація слухається свого диктатора, то це може мати згубні наслідки, що підтверджують історія і сучасність. Еволюція не встановлює, коли слід слухатися, і не попереджає, коли слухняність приведе до згуби. Щоб згодом стати частиною спільноти, дитина має навчитися брати до уваги інших і саму себе, і принаймні час від часу підкорятися її правилам. Адже в іншому випадку вона матиме проблеми у дорослому житті. Водночас для дитини важлива певна міра неслухняності, щоб відстоювати своє Я, своє ego, своє природне право, щоб відрізяти і захищати себе від інших. Наша цивілізація все більше відстоює права дітей, але водночас вона сприяє інфантильності дорослих» [27, с. 41].

Антропологічне підґрунтя культурологічного повороту у сучасній філософії освіти обумовило не тільки появу культурно-еволюційних інтерпретацій освітніх перспектив і ситуацій, а й висунуло запит на мета-антропологічні теорії. Одним з варіантів пошуків у цьому напрямку є динамічна і провокуюча антропологія П. Слотердайка, який так само, як представники нової еволюційної педагогіки шукає ресурси, в тому числі й педагогічні, для оновлення сучасної людини. Зокрема, він вважає доцільним, особливо для культурологів і педагогів, зосередити увагу на тому, що людина передусім є істотою, яка постійно тренується, оволодіваючи численними культурними техніками

виконання вправ [18, с. 642–643]. Звертаючись до своїх сучасників з настановою «Зміни своє життя!», Слотердаjk вимагає здійснити культурологічно обґрунтований «антропотехнічний поворот», в рамках якого передбачається проведення ревізії неогуманістичних поглядів на освіту і виховання, а також уточнення *differentia specifica* людини, до відомих філософсько-антропологічних дефініцій якої додається ще визначення людини як такої, що постійно змушена робити вправи, тренуватись (*Mensch als Übender*), що впливає на «культурний мікроклімат такого тренувального життя» [18, с.356–357]. Але цей момент у даному випадку інтерпретується як такий, що криє у собі ризики, бо механічні антропотехніки і навіть процедурно підготовлені медитації зводять нанівець гуманістично насичену культуру тренування, яка створювалась віками. За цим можна побачити важливу тенденцію сучасної духовної культури, а саме: її захоплення технічним боком самоудосконалення людини. Проявом цієї тенденції він вбачає патологічне посилення соціокультурної значущості спорту, який витісняє гуманістично орієнтовану фізичну культуру. Технізація та інструменталізація освітніх практик у культурі інформаційного суспільства також набуває вигляду суто тренувального процесу (*coaching*). «Розпад культури тренування та деградація свідомого дисциплінування, — застерече Слотердаjk, — призвело до ерозії школи», що «відкриває нову главу довгої історії антагоністичної кооперації між сучасною державою та сучасною школою» [18, с.679]. Цю ерозію він вбачає в усьому. Так, у сучасній школі, на його думку, вивчається «тільки один предмет — це сама школа. Цьому відповідає одна однісінька зовнішня мета навчання: закінчення школи. Випускники таких шкіл протягом тринадцяти років навчались тому, щоб не брати приклад з вчителів. Через пристосування до системи вони навчилися такому навчанню, яке не передбачає глибокого, внутрішнього засвоєння матеріалу, відбувається натаскування без вправ, орієнтованих на його засвоєння. Воно набуло габітусу позірнього навчання (*Lernen-als-ob*), яке нахрапом оволодіває будь-яким предметом,.. вважаючи, що метою усякої педагогіки є пристосування до наявних форм навчання.. Проблема хибних вчителів, яку я розумію у філософських контекстах Сартра, на системному рівні обертається проблемою хибної школи» [18, с.684–685].

Запобіжні заходи, здатні простояти змінам у людському та педагогічному бутті, які діагностував Слотердаjk, пропонуються у сучасних філософсько-освітніх концептуалізаціях мистецтва жити та теоретичних обґрунтуваннях стратегії життєтворчості. Одним з фундаторів філософсько-педагогічного напрямку у тематичному полі мистецтва жити є німецький теоретик В. Шмід. Розуміючи у дусі М. Фуко мистецтво жити як «пiклування про себе», він виділяє такі техніки, як заощадження часу, експериментування з різними моделями ведення і організації життя, він виділяє техніку окультурення афектів, техніку подолання суперечностей, техніку раціонального вибору та техніку змінювань і

перетворень [16, с.325—386]. Але тут йдеться не про технізацію життєтворчості, а про людський досвід, закарбований у цих інструментальних техніках. Усі ці техніки, на думку Шміда, повинні стати практичною реалізацією «педагогіки мистецтва жити», сприяючи подоланню проблем і складнощів, що виникають на рівні суспільних і культурних практик.

До проблематики мистецтва жити у його освітніх версіях належить практична проблема виживання людини в умовах криз і катастроф різного рівня. Це стало лише нещодавно предметом філософсько-педагогічної рефлексії. Треба визнати, що педагоги-практики тут набагато випередили теоретиків. Школи виживання існують усюди. Вони стали частиною туристичної і спортивної культури. Спробу узагальнити риси людини, яка здатна виживати, і сформулювати вимоги до її особистості здійснив Б. Шервуд. Він визначив 5 ідеально-типових конструктів особистості тих, хто виживає: Це «борець, віруюча людина, соціально контактна особистість, мислитель, реаліст» [17, с.413], а вижити допомагають такі ресурси, як «інтелект, інтуїція, наявність смислу життя, співчуття» [17, с. 429—433]. Ці настанови є водночас виховними завданнями, які потребують дегероїзації виховного ідеалу, бо виживають не герої, а звичайні люди. Точніше: головна справа виховання полягає у тому, щоб «відкрити супергероя поруч і у собі, тобто визнати себе особистістю, здатною виживати» [17, с.406]. Стратегія солідарності і стратегія індивідуалізації однаково необхідні для забезпечення життєздатності людського роду, адже необхідною передумовою еволюції є варіативність. Оскільки виховання — це не спонтанна, а цілеспрямована діяльність, воно має враховувати варіативний діапазон здібностей, нахилів, уподобань індивідів.

Культурно-антропологічний та педагогічно-антропологічний підходи, які внаслідок культурологічного повороту починають стверджуватися та поєднуватися у сучасній філософії освіти, як бачимо, здебільшого зосереджуються на виховних та освітніх проблемах повсякденного життя, які після відокремлення освітнього простору від домашнього, були витіснені далеко на задній план. Їх введення у площину сучасної філософії освіти в свою чергу спонукає до переосмислення тієї рольової реальності, яка конституюється між дітьми і дорослими. Дослідницькі пріоритети в останні десятиліття все помітніше зміщуються у бік дитини і дитинства, у визначення змісту, а також загальнокультурних та соціальних функцій педагогічних відносин тощо. Разом з цим посилюється значення субкультур і субкультурних контекстів. Адже дорослі і діти навіть у межах спільної культури виступають представниками різних субкультур. Г. Грізе слушно зауважує: «Поняття субкультури має ті ж самі когнітивні функції для аналізу і пояснення людської поведінки в рамках одного й того ж суспільства, як і ідея культури для поведінки людей у різних культурах. Іншими словами, «субкультура — це інтрасуспільне, а культура — інтрасуспільне поняття. ... В обох випадках отже, йдеться про Чужість, тобто

про загрозу, що виникає через можливість іншобуття, невпевненість, страх, непередбачуваність, нерозуміння. Субкультурне дослідження відтак є етнологією у своїй країні або інтракультурним дослідженням Чужого» [9, с.39].

Подолання такої чужості у педагогічних відносинах є принциповим моментом для розвитку особистості як вчителя, так і учня, а також для батьків і дітей. Більш того, як зауважує І. Зязюн, талановита людина, а саме такою має бути справжній вчитель, виступає генератором культури. Він «здобуває визнання лише через своїх прихильників, цілеспрямовано розвиваючи власну субкультуру, пробиваючись до субкультурного центру, несучи до нього інноваційне зруйнування. Цей процес може розвиватися і від центру до периферії, несучи у собі певну стабільність та очікуючи у майбутньому інноваційного зруйнування. У цьому чітко виявляється діалектика життя» [2, с. 15]. Безперечно, таке розуміння субкультури відрізняється від загально прийнятого її визначення у філософії та соціології культури, але воно дозволяє пов'язати процес конституювання субкультур з реалізацією трансцендентної здатності людини до самоперевершення, до креативної самореалізації. У теоретико-методологічній площині це означає здійснення культурологічно-педагогічного синтезу на основі філософської антропології.

Цей міждисциплінарний синтез, так само, як і наведений вище, демонструє можливості культурологічного повороту у поєднанні традиції і теоретичних інновацій. Діалектика субкультурної творчості на рівні особистості, запропонована І. Зязюном, дозволяє поглибити обґрунтування принципу дитиноцентризму, не порушуючи антропологічних передумов педагогічних відносин і педагогічної комунікації. Варто зауважити, що історія філософської і педагогічної думки розкриває довгий шлях ствердження і верифікації принципу дитиноцентризму як основи виховних і освітніх практик. У сучасних умовах цей принцип актуалізується і переосмислюється не тільки у зв'язку з посиленням соціальної значущості освіти та її гуманістичної місії, а й через підвищеної чутливості сучасних суспільств до міжпоколінної та гендерної справедливості, виразом чого є визнання прав дитини та введення її проблем до дискурсивної площини сучасної філософії освіти.

Як зазначає В. Кремень, «на принципах інноваційності і дитиноцентризму має будуватися вся освітня діяльність, вся система відносин у суспільстві, ставлення дорослих до дітей» [3, с. 93]. У цьому зв'язку він говорить також про «культуру дитиноцентризму», наповнюючи її апелятивним змістом, але не торкається передумов її виникнення і розбудови у сучасних соціокультурних контекстах. Становлення цієї культури починається з визнання особливого культурно-антропологічного статусу дитини і подолання тих дезорієнтирів, які виникають з її романтизованого образу та ідеалізації дитинства. Німецька дослідниця Г. Гелер зауважує у цьому зв'язку: «Наші діди проголосили 20-те століття «століттям дитини». Як би там не було, це — велика перемога, бо

вони та їхні діти почали визнавати і досліджувати дитинство як самостійний відрізок життя. Врешті-решт діти вже не розглядались 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 мусять «жити краще». Вони забов'язані зібрати врожай з того, що посіяли батьки. Ось таким був післявоєнний проект кар'єрного зростання» [10, с.177–178].

Цей проект, про який пише Гелер, набув поширення не тільки в так званих успішних західних державах, а й в соціалістичних країнах і залишився домінуючим на пострадянському просторі. На його настановах зросла сучасна кар'єрна культура і відповідний ідеал європейської успішної людини, який дещо відрізняється від цього 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, або ж припускає різного роду «повстання духу» проти ув'язнення вимогами сірої повсякденності. Слід зазначити, що через культурну глобалізацію ці моделі життєтворчості змішуються з іншими, відбувається їх гібридизація. Зокрема, відомий американський дослідник стилю життя американської еліти Д. Брукс констатує, що сьогодні типовий представник цієї еліти є гібридом прагматика, що дотримується вимог традиції та 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 усі очікування і всупереч усякій логіці на ґрунті контркультури шістдесятих років і прагненні до успіху у вісімдесятих утворилася їхня спільна соціальна етика. Нематеріальний світ інформації переплавився з матеріальним світом грошей. Утворилися нові поняття, де вони тісно переплітаються, наприклад, «інтелектуальний капітал» або «культурна індустрія». Ми живемо у добу, яка є ідеальною 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 тримаються на буржуазному ґрунті, якому притаманні честолюбство та матеріальний успіх. Представниками нової еліти інформаційної доби є богемна буржуазія» [5, с. 11].

Слід зазначити, що богемна буржуазія, або *бобу* (цей неологізм ввів до обігу Д. Брукс як скорочення від *bohemien* та *bourgeoise*) успішно глобалізується. Такі еліти є у 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 куль-

тура створює атмосферу, якої ми усі дихаємо. Їхні статусні символи панують у повсякденності, їхні моральні цінності задають масштаб нашим міжлюдським взаєминам» [5, с. 11]. Якщо ж оцінювати такі національні і водночас екстериторіальні еліти не за критеріями успішності глобалізаційних гравців, а за загально-цивілізаційними стандартами, до яких, як відомо, відносяться ступень самоконтролю, рівень здатності до соціального навчання, рівень освіченості та розвитку моральної свідомості, то ці нові еліти за вимірюваннями соціологів, є більш просвіченими, ніж попередні верхівки суспільства, вони намагаються зберігати, принаймні зовнішньо, цивілізованість. Інтерес до етикету, правил доброго тону тощо стає частиною сучасної бізнесової етики.

Але саме в цих елітах спостерігається тенденція до занепаду соціально орієнтованої духовної культури, бо стратегії їхньої життєтворчості підпорядковані ідеалам споживацького суспільства. Це визначає також і зміст принципу дитиноцентризму у модернізованому суспільстві споживання. «Діти, — наголошує Гелер, — стають тут фігурами, що підтверджують батьківську матеріальну спроможність. 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» [10, с. 181]. Вона, як і багато інших дослідників цієї проблематики, закликає до наповнення принципу дитиноцентризму екзистенціально-антропологічним смислом. У цьому вбачається можливість збереження у суспільстві ризику антропологічного значущого ядра системи загальнолюдських цінностей, які руйнуються у суспільстві споживання. Дитина, на думку Гелер, є «охоронцем цінностей», вона виконує у сучасних високодиференційованих суспільствах подвійну роль, є нашим адвокатом і суддею», що водночас означає насамперед визнання «дитини такою програмою», яка перевантажує дорослих у конструктивний спосіб, бо «обидві сторони мають з цього свій зиск і отримують нагороду за свої зусилля» [10, с. 195, 197].

Але такі заклики без належної педагогічної відповідальності, в тому числі й батьківської, можуть мати наслідки, протилежні очікуванням. Серед них критики апелятивних концепцій дитиноцентризму називають ліквідацію дитинства, самоусунення дорослих від напучування дітей та відповідальності за їх фізичне, духовне та душевне здоров'я, внаслідок чого діти стають тиранами [25, с. 11–12, див. також 4.6]. Впроваджуючи відповідальну культуру дитиноцентризму, людина закладає основи реалізації своєї гідності.

Спроби прискорити процес розвитку дитини у часи суспільних трансформацій і загальноцивілізаційних зламів спричиняють кризи людського буття та примножують виховні проблеми, про які все частіше говорить педагогічна громадськість. Так, у німецькому філософсько-освітньому 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, що висувається до сучасних виховних і освітніх практик, які хочуть зберегти свій гуманістичний потенціал. Адже формули партнерства і співробітництва, на які покладала великі надії західноєвропейська педагогічна громадськість у 60-х рр. і які в останні десятиліття стали стереотипами педагогічного мислення на пострадянському просторі (абстрактна схема суб'єкт-суб'єктних відносин, апелятивна, а не практично орієнтована педагогіка співробітництва тощо), не є панацеями і чарівними словами, що в мить здатні перетворити освітній універсум на світ гармонії і толерантності.

Варто нагадати, що привабливі гасла гуманістичної педагогіки зберігають свою значущість лише за умов, якщо кар'єри батьків і педагогів робляться не за рахунок дітей, коли існує справедливість у розподілі життєвих шансів між генераціями. У контексті цих умов в останні роки у німецькому філософсько-освітньому дискурсі пропонується переглянути принцип дитиноцентризму саме з позицій дитини, яка існує й існуватиме у бурхливому і постійно змінювану суспільстві, тобто — у суспільстві ризику. Замість гумбольдтіанської інтерпретації цього принципу в останні роки пропонується його екзистенціально-прагматична версія. Але при цьому на батьків, вчителів та на усіх дорослих членів суспільства покладається обов'язання бути не тільки партнерами для дитини, а й наставниками і керівниками дитини, її толерантними вожатими.

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, то в останні роки в рамках німецького дискурсу вже пропонуються освітні й виховні проекти, побудовані на засадах прагматизованого екзистенціалізму. Це дозволяє, по-перше, розширити зміст принципу дитиноцентризму, посилити його валідність щодо реалій суспільства ризику, а по-друге, — виявити і описати педагогічний вимір нової культури дитиноцентризму як культури свободи.

Безперечно, тут розглянута лише незначна частина тих теоретичних розвідок, які здійснюються у культурологічно розсунутому горизонті філософської думки. Але навіть такий стислий аналіз дає підстави для висновку щодо посилення культурної і соціальної релевантності філософії освіти, імплікації якої успішно застосовуються щодо стану і перспектив сучасних суспільств, культури і людини у нових соціокультурних контекстах. Культурологічний поворот у філософії освіти є багатовимірним. Як теоретико-методологічний і практичний досвід він виявився плідним, бо дозволив по-новому артикулювати необхідність культурного розвитку людини, поглибити розуміння культурного виміру освіти і виховання.

Література:

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. — М. — Ростов-н/Д. 2004. — 576 с.
2. Зязюн І. А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Виховання естетичної культури школярів Навчальний посібник/ І. А. Зязюн, Н. Є. Міропольська. Л. О. Хлебнікова та ін. К. ІЗМН. 1998. — 156 с. — с. 8–15.
3. Кремень В. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. К.: Грамота. 2005. — 458 с.
4. Bollnow O. F. Paedagogische Anthropologie als Integrationskernder allgemeinen Paedagogik// Einführung ins paedagogische Sehen und Denken. Weinheim und Basel: Belz. 2001. — 382 S.
5. Brooks D. Die Bobos. Der Lebensstil der neuen Elite. Muenchen: Beck, 2001. — 364 S.
6. Büb Bernhard. Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung. — Berlin: Ullstein Verlag, 2009. — 171 S.
7. Die Kulturwissenschaftliche Wende. Stellungnahmen von Thomas Göller, Birgit Recki, Ralf Konersmann und Oswald Schwemmer — Information Philosophie. N3, 2005. S- 20–33.
8. Ekhard F. Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. — Muenchen: Lang, 2005. — 242 S.
9. Griese Hartmut M- Jugend (sub) kultur (en): Facetten, Probleme und Diskurse// Roland Roth, Dieter Rucht (Hrsg) Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? — Opladen: Leske&Budrich. 2000. — S. 37–48.
10. — 14. Hoehler Gertrud. Jenseits der Gier. Vom Luxus des Teilens. — Berlin: Akad. Verlag. 2005—248 S.
11. Latour B. Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. — Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. — 205 S.
12. Levinson Meira Mapping Multicultural Education// The Oxford Handbook of Philosophy of Education/ Ed. Harvey Siegel. Oxford: Univers. Prss. 2009. — 549 p. / Meira Levinson —P. 428–485.
13. Nieweis Claudia Die Evolution des Bewußtseins. — Hamburg: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2004 173 S.
14. Reheis Fritz Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. — Baltmannsweiler: Scyneider Verlag. 2005. — 390 S.
15. Sandkühler Hans Jürgen. Kritik der Repräsentation. Einführung in die Kultur der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. — Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009—280 S.
16. 16. Schmid Wilhelm. Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. — Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1999. — 566 S.
17. Sherwood Ben Wer überlebt. Warum manche Menschen in gernysituationen überleben, findere nicht. — München: Riemann Verlag. 2009. — 477 S.

18. Sloterdijk Peter Du mußt dein Leben ändern.— Fankfurt am. Main. 2009.—723 S. 18.
19. Tremml Alfred K. Allgemeine Pädagogik.— Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 2000.— 304 S.
20. Tremml Alfred K. Pädagogische Ideengeschichte.— Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
21. Tremml Alfred K. Evolutionäre Pädagogik.— Umriss eines Paradigmawechsels — Zeitschrift für Pädagogik, N 5, 2002.— S. 652–669. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Tremml.— Münster: Lit Verlag. 2004.— S. 9–30.
22. Tremml Alfred K. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Alfred K. Tremml Hrsg. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Tremml.— 1 Münster: Lit Verlag. 2004.— S. 67–78.
23. Voland Eckart Investition, Manipulation, Delegation — Soziobiologische Gründe dreier Kennzeichen des menschlichen Erziehungsverhaltens// Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Tremml.— Münster: Lit Verlag. 2004.— S. 9–30.
24. Was leistet interkulturelle Philosophie? Antworten von Heinz Kimmerle, Hans Joerg Sandkuehler und Georg Stenger// Information Philosophie. Oktober 2007.— N 4,— S.30.
25. Winterhoff Michael. Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.— Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 2009.— 191 S.
26. Wuketits Franz M. Soziobiologie. Die Macht der Gene und die Evolution sozialer Verhaltens.— Heidelberg-Oxford: Spektrum, Akademie-Verlag. 1997.— 254 S.
27. Wuketits Franz M. Der Affe in uns. Die Ursprünge menschlicher Erziehungsfähigkeit und ihre Konsequenzen. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Tremml.— Münster: Lit Verlag. 2004.— S. 31–46.

Марія Култаєва. Культурологічний поворот в філософії образования: теоретико-методологічні можливості і практичні перспективи.

В статті на матеріалі сучасної західної філософії пропонується аналіз теоретико-методологічного потенціалу і практичних можливостей, які відкриває культурологічний поворот для філософії образования і педагогічної науки, в її широкому розумінні. Розглядаються перспективи створення міждисциплінарних синтезів, комунікативним посередником яких виступає філософія образования.

Ключові слова: культурологічний поворот, філософія образования, міждисциплінарний синтез, соціокультурні контексти, дитяцентризм, інтеркультурна комунікація, еволюційна педагогіка.

Maria Kultraeva. Cultural sciences turn in philosophy of education: theoretically-methodological possibilities and practical perspectives.

The article is devoted to analysis of theoretically — methodological potential and practical possibilities which cultural sciences turn opens for philosophy of education and pedagogy on the material of Western philosophy of education. The perspectives of interdisciplinary syntheses are researched, where philosophy of education is their communicative medium.

Keywords: cultural sciences turn, philosophy of education, interdisciplinary syntheses, cultures of knowledge, socially-cultural contexts, childcenterism, evolution pedagogics