УДК 101.8: 37.01



Марія КУЛТАЄВА

АНТРОПОТЕХНІЧНИЙ ПОВОРОТ ТА ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ТА ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІМПЛІКАЦІЇ У ТЕОРЕТИЧНИХ РОЗВІДКАХ П. СЛОТЕРДАЙКА

Вичерпна передмова до соціальної та освітньої філософії П. Слотердайка пов'язана з його дослідженнями. Проаналізовано в контексті антропотехніческого повороту концепти вправ, звичок, інертності і пост-пасивності в якості основи освіти, яка може змінити людину. Простежено зв'язок філософії та освітніх практик від стародавніх греків до сучасності у версії Слотердайка. Поворот філософії до життя розглядається як актуалізація пайдейї, що активізує її освітній потенціал. Пояснюється конструювання нової ролі реальності в освіті. Тенденція педагогічного вторгнення в політику виступає домінуючим мотивом міркування Слотердайка на кордонах відкритої педагогічної галузі знання як місця інтенсивної педагогічної взаємодії. Показані суперечності між резоном школи й резоном держави та їх наслідки. Дослідження Слотердайка в освітній та політичній сферах можуть бути застосовані до аналізу українських реалій.

Ключові слова: *соціальна філософія, П. Слотердайк, освіта, paideia, антропотехніческій поворот, еготехніка, вправи, школа, вчителі, зміна, політика.*

Антропотехнічний поворот сучасної західної філософської думки не належить до крутих віражів. Він радше нагадує вихід на обхідний шлях її культурної та суспільно-політичної історії, щоб, спираючись на нові досягнення біології, медицини, інформаційних технологій, здійснити ревізію усього попереднього досвіду спекулятивного, а також практично орієнтованого людинознавства. Безперечно, філософській марафон на теренах проблеми людини не може бути масовою акцією, бо його метою є пригадування майбутнього людини, яке часто відкривається лише тоді, коли спостерігач знаходиться на певний історичній відстані.

Одним з таких філософських марафонців є відомий німецький філософ П. Слотердайк, який часто здійснює забіги в історію людства, намагаючись там, в уявних і почасти реконструйованих соціокультурних контекстах здійснити верифікацію своїх власних поглядів на можливості зміни начебто не змінюваної людської природи. Критичний аналіз таких спроб є метою цієї статті.

В рамках антропотехнічного повороту, заявленого Слотердайком у його фундаментальній праці «Ти мусиш змінити своє життя» (2009), психополітичні інтуїції доповнюються аналізом взаємопроникнення політики і педагогіки у мікроплощині людського буття. Наведемо авторське розтлумачення цієї назви: «Ти мусиш змінити своє життя! — так звучить імператив, якій підіймається над альтернативою гіпотетичного і категоричного імперативів. Такого роду абсолютний імператив є звичайним метанойєтичним наказом. Він є ключовим словом революції у другій особі однини» [Sloterdijk, 2009, 47]. Слотердайк і сам бере участь у таких революційних діях, закликаючи «розпочати страйк проти самого себе» та «відпустити поводи». Свої досягнення у цій боротьбі за власну гідність у численних страйках та акціях спротиву проти себе він оцінює досить критично. Про це красномовно свідчить його порівняння себе з «невдалою комуналкою, де богемна людина змушена співмешкати з атлетом», або ж успішна людина-працелюб приречена ділити кімнату з особою, що полюбляє відтягтись [Sloterdijk, 2012, S. 38]. Таке роздвоєння особистості, на його думку, створює революційну ситуацію у її внутрішньому світі, продуктивне використання якої вимагає озброєння індивідів комплексом вправ, щоб ті вступили у боротьбу проти лінощів усередині самих себе — у загальному вигляді це відбувається через письмо, логіку, гімнастику, музику і мистецтво. Такі битви на екзистенціальному фронті є не менш запеклими, ніж воєнні дії і тривають упродовж всієї історії цивілізації. Історія філософії та світової літератури рясніє описами поразок на фронтах самоудосконалення та багатообіцяючими закликами до вічного бою за самого себе.

Слотердайк як ідеолог такої мікрореволюції спирається на антропотехнічну інтерпретацію процесу психо- і соціогенези людства, історико-антропологічне обгрунтування якої було дано ще Н. Еліасом [Elias, 2007, 45–47]. На відміну від останнього, Слотердайка цікавить передусім специфіка переходу від природи до культури, а також конструкція мосту, що перекидається між ними. Таким мостом він називає життя, зосереджене на виконанні вправ (das übende Leben), що можна розглядати як своєрідну конкретизацію тези про заданість людського буття, притаманну кантівським трансформаціям [Sloterdijk, 2009,25]. Через це до багатьох своїх визначень людини (людина як автодидакт,

істота, що ширяє, робить вправи, homo immunologicus, homo artista, homo mirabili, homo repetitivus, homo faber, homo bourdivinus тощо) Слотердайк додає ще її дефініцію як живої істоти, що перекидає мости (das pontifikale, d.h. brückenbauende Lebewesen). При цьому він проголошує цю здатність людини вагомим чинником антропосоціогенези. На його думку, люди як такі сформувались «через побудову мостів» (Brückenbau): „Людина — це понтифікальна жива істота, яка вже на ранніх етапах своєї еволюції будує мости, перекидаючи між тілесними балками арки з культурних програм, узгоджених з традицією. Із самого початку природа і культура об'єднані через широке посередництво втілених практик…. Проміжкову зону між ними утворює багатий на форми, варіабельно-стабільний регіон, який достатньо чітко описується за допомогою загально прийнятих понять, таких, як виховання, звичай, звичка, формування габітусу, тренування та виконання вправ» [Sloterdijk, 2009, 25].

Цей регіон, якому Слотердайк приділяє значну увагу, на нашу, думку, цілком виправдано у німецькій традиції називається педагогічною провінцією, або «садом людського» (Garten des Menschlichen), який наповнений професорами de facto та de iura, вчителями, письменниками, журналістами, пасторами тощо у якості тренерів людства [Sloterdijk, 2009, 464–465]. Наведену метафору Слотердайк запозичив у відомого німецького фізика К.Ф. фон Вайцзекера і вважає, що прогулянки по такому саду дають ключ для до розшифрування утаємничених кодів доступу до антропологічних передумов культурних, суспільних та економічних криз, а також поглиблюють розуміння загроз існуванню людства, що походять від самих людей, точніше — від їхніх експериментів з власною самоорганізацією. Як приклад тут можна навести спостереження Слотердайка над феноменом варварства і варвара у XX столітті. Він зауважує: «Для новітнього Модерну було і залишається типовим демонструвати перед широким загалом союз між варварством та успіхом, спочатку у формі галопуючого імперіалізму, а сьогодні — у костюмах агресивної вульгарності, яка через знаряддя масової культури проникає практично в усі сфери. Той факт, що навіть представниками високої культури варварська позиція Європи XX-го століття досить довго визнавалась орієнтиром у вигляді месіанізму неосвіченості або ж навіть утопії нового початку на пустій дошці зарозумілості, ілюструє масштабність цивілізаційної кризи, яка поширювалась на цьому континенті за останні 150 років — включаючи культурну революцію сповзання униз, яка у наших широтах охопила 20-те століття і відкидає свою тінь на 21-ше» [Sloterdijk, 2009, 25].

Можливе і дійсне, бажане і належне, необхідне і випадкове є рефлексією тих умов, в опціях яких формується людина, задається її біографія, відкривається перспектива трансценденції. У світлі таких далеко не

оригінальних завдань Слотердайк розглядає людину як «модальну тварину» (das modale Tier), розширена дефініція якої витримана в дусі модерних кантівських трансформацій. Вже згадана вище кантівська теза про заданість людського буття тут доповнюється перспективою «відкритого майбутнього», конституювання якого через наповнення подіями і вчинками вимагає також і забезпечення рамкових умов саморозвитку людини, а саме: перспективу можливого і ресурси дійсного. Знищення можливого дійсним або дійсного можливим, на думку Слотердайка, має катастрофічні наслідки, бо через це розхитуються підвалини людської цивілізації. На рівні індивіда запобіжним заходом проти такої руйнації можна вважати еготехніки, які зберігають культурну ауру емпіричного Я. Прикладом еготехнічних медіумів, за допомогою яких індивіди у різні культурні епохи здійснюють самоспостереження і самоаналіз, є дзеркала, щоденники, листи, автобіографії, родинні архіви [Sloterdijk, 2012, 37]. Цей перелік можна продовжити, бо людина як автодидакт сама створює знаряддя свого фізичного і духовного розвитку. Так, за Слотердайком, «універсальним домашнім тренажером» є записна книжка, а також заняття філософією, суспільна і культурна роль якої зростає у постсекулярному суспільстві [Sloterdijk, 2012, 38–39].

Виховний потенціал філософії є потужним чинником духовного оновлення сучасних суспільств. Через це вістка про «повернення філософії» у повсякденне життя західних соціумів вселяє надію на вироблення імунітету проти спокус споживання і розважання. Повернення філософії — це передусім реставрація довіри до розуму, визнання необхідності навчатись мислити, долати ідеологічні стереотипи та упередження здорового глузду, а також рішучість розпрощатись з ілюзіями і міфологемами, які тішать наше самолюбство і паралізують волю. За Слотердайком, філософія лише тоді чогось варта, якщо вона активізує свої атлетичні здібності. «Поза усяким сумнівом,— вказує він,— слово «філософія» є прихованим натяком на дві найважливіші атлетичні чесноти, які у часи платонівської інтервенції користувались широким схваленням. По-перше, воно вказує на аристократичну позицію «філотимії», любові до *time*, тобто до звитяжного авторитету, який мали переможці у змаганнях; по-друге,— на «філопонію», що означає любов до *ponos*, тобто до старання, навантажень, турботи» [Sloterdijk, 2009, 305].

Та філософія, якої потребує сучасна людина, повинна зійти з постаменту академічної дисципліни. З бранки університетів, з пихатої королівни езотеричного задзеркалля і стиліста на постмодерних модних показах вона має перетворитись на філософській modus operandi життя, роздумів, наукового виробництва, політики тощо. Тут Слотердайк — як послідовник Фуко — покладається на маніфестацію філософського габітусу життя, що

само здійснює рефлексію над собою і може стати методологічним і навіть методичним посібником для змін життя пересічної людини, якщо вона відважиться на революцію гідності усередині себе. Такі рекомендації надавались ще з часів античності, а в останні десятиліття у західній філософській думці тематизуються під рубрикою «мистецтво жити» (М. Фуко, П. Вацлавік, Г. Шміт, Д. Прехт, Ш. Кляйн, та ін.). Прориви до нових форм життєтворчості і досягнення самоудосконалення не можна поставити на потік. У цьому Слотердайк поділяє думку К. Ясперса, що існує провалля між досягненнями окремих індивідів і масою, але ці досягнення на межі людських можливостей у непрямий спосіб змінюють усіх [Sloterdijk, 2009, 301–302]. Життєтворчість, що досягає рівня мистецтва жити як мистецтва самоперевершення зростає на грунті таких досягнень. Така вертикалізація життєтворчості, за спостереженнями Слотердайка, знаходить прояв навіть у вокабулярі філософії 19–20-го ст., які рясніють неологізмами з префіксом «над-» (Über-), або «супер-». Тільки у Ніцше, окрім вже хрестоматійної надлюдини (Übermensch) він налічив 20 інших неологізмів з цим префіксом [Sloterdijk, 2009, 203].У 21-му ст. префікс «супер-» вже перетворився на самостійну лексичну одиницю молодіжного сленгу, з якої навіть утворюються похідні, наприклад «суперово». Ідея самоперевершення, зафіксована у цьому префіксі, є привабливою у двох сенсах. З одного боку, вона фіксує феномен антропологічно або соціально закладеної нерівності. Для маленької дитини батьки, вчителі і взагалі дорослі люди є прикладами реально існуючої «надлюдини». Королі-тирани і президенти демократичних держав, видатні особистості і так звані «світські леви, разом з левицями, у цій оптиці зливаються у діамантовому полиску суспільної верхівки, яка магнетизує пересічну людину своєю недосяжністю. Але Слотердайка більше цікавить інший аспект, а саме: антропологічні неімовірності. Інтуїціями щодо них рясніє антична філософія, але вони розчиняються у модерній культурі. «Модерн,— стверджує Слотердайк,— це доба найвищої мобілізації людських сил під знаком праці і виробництва, в той час, як античними називаються усі життєві форми, де надзвичайна мобілізація проголошується в ім'я тренування та досконалості» [Sloterdijk, 2009, 329]. З метою виводу сучасних суспільств з гіпнозу споживання він пропонує практики нелінійних повернень до незвичайності, або постмодерне відтворення античності у вигляді відкритої педагогічної провінції.

Зазначимо, що Слотердайка цікавить не мистецтво жити само по собі і не передовий досвід віртуозів життєтворчості, а суто кантівське питання: як можлива життєтворчість, які механізми покладені в її основу, а також яку роль відіграють в ній освіта і виховання. Історія філософії та історія культури дають багатий матеріал для узагальнень щодо цього. Але його

селекція, здійснена Слотердайком, заслуговує на увагу як спроба синтезу філософсько-педагогічних рефлексій та культурно-антропологічних узагальнень в рамках культурологічного повороту (cultural turn) сучасної філософської думки, який прояснює передумови антропотехнічного повороту. Саме у цій площині Слотердайк пропонує переосмислити історію філософії, педагогічним і культурно-просвітницким досягненням якої все ще приділяється недостатньо уваги. Він зауважує щодо цього: «Якщо ми дотепер все ще маємо підстави звертатись до витоків філософії у греків, то передусім тому, що через цю філософію у розвинутих суспільствах-полісах почала стверджуватись школа як латентна світова сила, яка продовжує панувати над нами і скеровувати нас у хибних напрямках. З появою філософа на сцену виходить вибагливий тип вихователя, який не бажає, щоб молодь у містах й надалі зростала на підпорках умовностей, а пропонує формувати її за продуманими і штучними мірками, які є універсальними за своєю формою» [Sloterdijk, 2011, 16].

Говорячи про суспільні і культурні дезорієнтири, які час від часу продукує школа, Слотердайк, на відміну від представників сучасних теорій дешколяризації, вважає цей інститут еволюційним досягненням людства і спрямовує свою критику проти руйнації антропологічного підґрунтя виховних практик. Отже, школа в античності, виконуючи свої соціокультурні завдання завжди спиралась на людську природу, що зробило її трансісторичним інститутом. Концептуалізація школи як життєвого простору також походить з античної традиції, зокрема від софістів. У сучасних соціокультурних контекстах їх виховна програма відкриває свій прихований план. Так, велика інтуїція софістів, на його думку, полягає у тому, що вони «хотіли зробити з людини істоту, яка здатна протистояти найбільшій загрозі людського буття — *амеханії*. У перекладі з грецької це — безпорадність, обумовлена тим, що людина вже не має *mechane*, тобто хитрощів, трюків, допоміжного приладдя. Амеханія — це стан, у якому ніколи не повинна знаходитись людська істота. Усе виховання — це подолання амеханії» [Sloterdijk, 2012, 41]. У цьому сенсі він сам називає себе софістом. «Якщо софіст — це прототип вихователя, а сутність виховання полягає у тому, щоб запропонувати людині допоміжні засоби проти занедбаності у німоті і безпорадності, то я — софіст душею і тілом» [Sloterdijk, 2012, 41].

Філософія виховання античності є потужним імпульсом для осмислення становища людини у ситуаціях культурних і соціальних зламів. *Paideia*, центральне поняття цієї філософії, є не тільки ключовим словом античної філософії, а й «маніфестацією її програми як політичної практики», що підготувало «появу нової форми світу, насиченої ризиками і владою, тобто тим, що сьогодні називається формою урбаністичних культур та

імперій» [Sloterdijk, 2011, 16]. Філософія як *paideia* із самого початку заявила про себе як про школу універсального синтезу. З одного боку, вона давала відповідь на питання, як осягнути різноманітний і незнайомий світ у його цілісності, як убезпечити людину у ситуаціях перманентних ризиків, а з іншого — пропонувала певний набір виховних практик, так звану «нову дресуру людини», щоб зробити її придатною для життя у місті і державі. «Філософія,— пише Слотердайк,— поставила перед собою мету перетворити недоладних дітей міста на дорослих громадян світу, зробити з внутрішніх варварів цивілізованих державних людей, із сп'янілих фанатів гадок — розважливих прихильників знання, з похмурих рабів пристрастей — радісних людей, здатних опановувати себе. На самому початку європейської педагогіки були часи, коли слово «школа» означало школу шляхетності» [Sloterdijk, 2011, 23]. Але треба визнати, що школа шляхетності ніколи не була масовою у її сучасному розумінні, це радше необхідний суспільний ексклюзив у вигляді теплиці для вирощування авангарду європейського людства. Її завдання полягало не у наданні освітніх послуг з метою роздавання населенню гуманітарної допомоги у вигляді щоденних порцій розумності, а генерування і випромінювання розумності, дефіцит якої у сучасних суспільствах робить їх, за спостереженнями Р. Дарендорфа, не захищеними перед спокусами несвободи, які у наш час стають все більш рафінованими [Dahrendorf, 2006, 73].

Школа шляхетності лише тоді може здійснювати еманацію педагогічного розуму, коли на чолі її стоїть філософ такого формату, як Сократ і Платон, або Кант чи Фіхте, або інші велетні філософської думки, бо кожний з них є модератором свого часу і водночас провісником майбутнього. Щоправда, потужність філософського голосу залежить від сили і впливовості мислення його володаря. Дует, або, за Слотердайком, «упряж» Сократа і Платона «знаменує собою прорив нової ідеї виховання; вони виступають проти конвенціоналізму та опортунізму вчителів риторики і відстоюють нове широке розуміння формування людини. …. Це дає підстави стверджувати, що класична філософія була логічним та етичним ритуалом ініціації еліти молодих людей, а у рідких випадках — також і жінок; цей ритуал треба було здійснювати під керівництвом передового магістра, щоб подолати те, що було сформовано родиною чи родом, на користь далекоглядного і широко мислячого людства у державі чи царстві» [Sloterdijk, 2011, 16–17]. Народження вчителя із лялечки homo sacer є не менш значною подією, ніж народження учня. «Секуляризація психіки — це ніщо інше, як поява нового мистецтва вправності, завдяки якому одержимості перетворюються на диспозиції, якими можна маніпулювати. У процесі такого переходу чарівники розчакловують самих себе і перетворюються на вчителів. Вони є провокаторами, що будують катапульту для кидків у надзвичайне»

[Sloterdijk, 2009, 301].

Продовження античної традиції Слотердайк детально простежує на матеріалі філософії Середньовіччя, Нового часу, доби Просвітництва, німецької класичної філософії, марксизму і сучасної філософської думки, а також східної філософської традиції, аналізуючи їх виховний потенціал. Його особливу увагу привертає Кант. Філософія виховання і філософія права тісно переплетені у кантівській філософії та у її інтерпретаціях, запропонованих Слотердайком. «Для Канта,— зауважує Слотердайк,— патерналізм Бога був так само незносним, як і настирність інстинктивної природи людини, бо тільки діяльне самовизволення від обох крайностей ставить людину у громадянську середину, яка є місцем її свободи, адже ніде інде індивід не зможе успішно слідувати своєму покликанню, тобто займатись спонтанним самоформуванням» [Sloterdijk, 2011, 68].

Філософськими ідеями можна користуватись як скарбом або як капіталом. Скарби зазвичай ховають в скринях і достають на свята чи ювілеї, а капітал вкладають в справу. Кант, як відомо, зробив значні інвестиції у філософське господарство. Продовжуючи такий метафоричний ряд, Слотердайк порівнює Канта з бізнесменом: «Його компас безпомилково вказує на суверенітет, і як мудрий бізнесмен, що переструктуровує своє майно у часи кризи, Кант виводить свої активи із збанкрутілого підприємництва метафізики, щоб інвестувати їх у більш солідний бізнес з підвищеною прозорістю. У світі, де занадто часто здійснюються процедури експропріації, треба користуватись власним розсудом як невідчужуваним майном» [Sloterdijk, 2011, 69].

Отже, коли тріада «Бог-світ-людина» зазнає редукції комплексності і зводиться до фундаментального зв'язку «людина і світ», розум залишається єдиним гарантом гідного існування людини у ненадійному світі, який занадто швидко змінює ситуації і правила гри. Здоровий глузд у таких умовах вже не може виконувати покладені на нього педагогічні зобов'язання, бо він навчає старому і у старий спосіб, виховує людей для минулого, не помічаючи змін. Ніцше таких людей називав «бувшими», в той час, як «надлюдина» перевершує себе, тренуючись для виконання неймовірних завдань, тобто для свого самоперевершення. Ідеальний тип акробата-канатохідця розкриває принципову відмінність виховання «бувшої людини» і надлюдини, якщо скористатись термінологією Ніцше. Зовсім не обов'язково остання є так званою «людиною майбутнього», бо у цій справі не існує ніяких гарантій. Слотердайк за допомогою улюбленої метафори Ніцше — канатохідця — так пояснює ризики відриву від безпечного ґрунту: «Той, хто хоче ходити по канату, мусить усякий крок повторювати десятки тисяч разів, але кожний крок там нагорі робиться начебто вперше. Той, хто вчиться ходити по канату, тому потрібна вже така *paideia*, яка усуває ґрунт з-під земних

звичок. Ходити по канату означає зібрати докупи усе бувше, що залишилось у сучасності. Тільки так імператив «Ти мусиш змінити своє життя!» можна трансформувати у серію щоденних вправ. Акробатичне існування детривіалізує життя, ставлячи повторення на службу неповторюваного. Тут усі кроки є першими, бо кожний з них може виявитись останнім. Для нього існує тільки одна етична позиція: обійти усі обставини через підкорення неймовірного» [Sloterdijk, 2009, 305]. Але для цього, як вже зазначалось вище, необхідна активізація розуму.

Генераторами, охоронцями і повно уповноваженими представниками розуму на теренах суспільства у таких його резиденціях, як агора, держава, право і судочинство, школа, університет і мас-медіа були і залишаються філософи. Через них та в них розум активізує свій виховний, точніше людинотворчий, потенціал. До складових індексу людського розвитку (HDI) в тій чи іншій країні можна додати ще такий показник, як статус філософа у державі. Дефіцит критичного мислення у суспільній свідомості, нездатність суспільств здійснювати процедури самоопису або принаймні самокритики, релігійний і політичний фанатизм вказують на те, що або філософи не виконують належним чином своїх зобов'язань перед суспільством, або ж само суспільство, сприймаючи власну деградацію чи стагнацію за поступ, знищує філософію і ліквідує філософів, усуваючи тим самим загрозу появи незалежного мислення і взагалі — свободи. Озираючись назад, можна зробити невтішний висновок, що встановлення диктатур починається з «чисток» і скорочень філософського корпусу.

Галерея філософів-вчителів у Слотердайка є надзвичайно довгою. Усі вони, передусім згадані вище, зробили свій внесок у примноження виховного потенціалу філософії. Досвід саморефлексії філософії свідчить про неабиякі педагогічні амбіції більшості філософів, які намагались виховувати і перевиховувати не стільки людину, скільки уявне людство. У певному сенсі можна говорити про філософсько-педагогічну естафету західно-європейських філософів, але така естафета має свої особливості, бо передбачає час від часу повернення до витоків, зміну етапів і навіть розташування самої дистанції, стрибки вгору і в довжину. Так, формування поняття Bildung (освіта, культура) упродовж кількох десятиліть є прикладом такої естафети, воно формувалось представниками різних генерацій німецької класичної філософії [Bolbeck, 1994]. На відміну від активізму, закладеного в це поняття і у відповідні філософсько-антропологічні концептуалізації людини, Слотердайк у своєму аналізі навчальних і виховних практик звертається до звичок і лінощів, але розглядає їх не як статичні формальні характеристики людини, а радше вдається до методології історичної антропології, що відкриває перспективу пізнання людської природи у контексті психо- і соціогенези людства.

Обґрунтовуючи антропологічний статус звичок, він розглядає їх як матеріал, з яким працювали перші педагоги і тим самим робили внесок до цивілізаційного процесу: «Експлікація звикання, звичкоподібного (das Gewohnheitsmäßige), психосоматично втіленого — про це вже йшлось вище з посиланням на етику як на Першу Теорію — є частковим феноменом процесу, який я називаю розділенням одержимості на пристрасті і звички. Ця зміна відбулась під тиском перших педагогів, які за своєю природою були також першими носіями етично-аскетичного наступу на існуючі психосоматичні умови» [Sloterdijk, 2009, 294].

Першим педагогам, що ініціювали зміни самої людини і суспільного життя, Слотердайк віддає особливу пошану. Але при цьому на передній план висуваються не стільки якісні риси їхньої особистості та таємниці харизматичності у постаті вчителя, скільки наслідки їхньої діяльності, зокрема політична антропологія виробництва, трансляції та засвоєння знань. Владний потенціал педагогічних відносин, разом із новими світоглядними настановами, стає рушійною силою соціо- і психогенези людства. Наведемо міркування Слотердайка щодо цього: «Те, що означає тиск на людство з боку вчителів упродовж двох з половиною століть, стає зрозумілим, якщо подивитись, під яким кутом почала відбуватись атака тих, що знають, і на тих, що ще не знають. Тільки там, де на порядку денному — як у одиничного, так і у колективах — стояла секуляризація психіки, ті, що навчають, почали усвідомлювати внутрішню інертність тих, кого вони навчають. Саме вони, як зараз стає зрозумілим, виявили, що люди не здатні беззаперечно дотримуватись настанов своїх нових етичних директорів» [Sloterdijk, 2009, 294].

Аналіз антропологічного підґрунтя трансформацій психіки людини Слотердайк починає з визначення людини як інертної істоти, яка намагається успішно пристосовуватись до наявних умов, щоб не приносити себе у жертву задля незрозумілого і неясного майбутнього. Лінощі, притаманні людині, не можна розглядати як наслідок її облаштування у комфортному гніздечку культури. Нагадаємо, що ця теза є однією з основоположних тез компенсаторської антропології (А. Гелен), де інституції забезпечують розвантаження людини і послуговують їй чимсь на зразок милиць. З цієї точки зору, «уся політична культура починається із розрізнення між кайданами і милицями» [Sloterdijk, 2009, 96]. Милиці, а це інституції, передусім держава, родина, школа, мораль, право допомагають людині зручно облаштовуватися в світі. Не випадково саме компенсаторська антропологія та її педагогічна версія органічно вписуються у стереотипи консервативного політичного мислення.

Революційний пафос Слотердайка руйнує логіку консервативного мислення. Він вважає, що людина має не пестити і виправдовувати

свої лінощі, а переробляти їх на енергетичний резерв, необхідний для антропотехнічних тренувань. Через це він зосереджує свою увагу не на феноменології та психології лінощів, а розглядає їх як психополітичні характеристики агентів та адресатів виховання. Адже можна скільки завгодно реформувати суспільне життя, ставити людину у нові рамкові умови, але без радикальних змін у її свідомості та психіці будь-які зміни, принесені ззовні приречені на занепад.

Психополітичний аспект педагогічної діяльності у добу античності певною мірою прояснює ситуацію, що склалася у сучасних суспільствах. Слотердайк зауважує: «Коли перші філософи-педагоги несамовито висловлювались щодо звичок, то це відбувалось в рамках аналізу опору. За допомогою цього вони намагались зрозуміти, чому те, що вже має людина — hexis, habitus, doxa (у вісімнадцятому столітті до цього ще додається упередженість) …— ускладнює і навіть унеможливлює сприйняття Нового, тобто сприйняття філософського етосу, експліцитного логосу, чистої математики і проясненого методу. «Звичка» як слово і як діло означає фактичну одержимість психіки, яка через блокування захищає здобуті, більш-менш незворотньо втілені властивості, разом з й без того інертною масою привнесених гадок. Доки цей блок залишатиметься непорушним, неможливо починати нове навчання» [Sloterdijk, 2009, 295].

Це спостереження Слотердайка стосується не тільки античного суспільства, а й усієї подальшої еволюції суспільного життя, включаючи добу Модерну, не є винятком й гіпотетичне суспільство знань, яке також потребує фанатичних вчителів для просування нового знання серед пересічних бранців звичок та їхніх одержимих захисників. Тут не можна обійтись без певного методологічного застереження. Адже прорив нового крізь звички не можна зображувати як битву світла і темряви чи зіткнення консерваторів та реформаторів на арені політичних боїв без правил. Можна погодитись з відомим представником еволюційної педагогіки А. Тремлем, що «нове століття з його ідеями не вирішує проблеми старого, а нова ідея — навіть якщо ми до нестями віримо в неї — сама по собі не краща за стару ідею, бо вона є тільки іншою» [Treml, 2005, 309].

Нове навчання, якому присвячували життя перші педагоги, також не могло обійтись без звичок як стабілізаторів нових знань. У статусі «нових» ці звички виробляються через антропотехніки, тобто відповідні комплекси вправ, виконання яких, за Слотердайком, є невід'ємною рисою людського буття. Комплекс вправ для оздоровлення людини і суспільства також формується із звичок. Вони проходять процедуру селекції, своєрідний відбірковий конкурс на кращу тренувальну програму, яка закріплюється у ході психо- і соціогенези людства. Механізм дії антропотехнік є різновидом своєрідної антропологічної константи: «Виконання вправ діє

як трансформатор між активністю і пасивністю. Що нового приніс Модерн світові? Концерт, виставку, оперу, читання романів, театр, кіно, спорт як видовище,— але форми вправ демонструють завжди одну й ту саму фігуру: щоб спромогтись бути активним, треба спочатку перетворитись на пасивного» [Sloterdijk, 2014, 54]. З метою унаочнення цієї настанови Слотердайк наводить рекламу фітнес-центру, яка у дещо дивний спосіб збігається з його власним розумінням діалектики активного і пасивного у формуванні людини. На цій рекламі зображена жінка, яка, лежачи на спині вигукує: «Фітні мене!» (Fit mich) [Sloterdijk, 2014, 54].

Сила повторення, що накопичується у процесі виконання вправ, ґрунтується на подвійній його природі. Наведемо аргументацію Слотердайка: Повторення «може бути повторювальним повторенням (wiederholte Wiederholung) і повторюючим повторенням (wiederholende Wiederholung). У суб'єкті це — патетично піднесене розрізнення між активними і пасивними станами. … Шанс завжди криється у Partizip Aktiv Präsens (активному дієприкметнику, ця аргументація ґрунтується на граматиці німецької мови — М.К.). У цій граматичній формі підноситься активована людина, яка самотужки стає такою, що відчуває, тренується та представляє себе, на відміну від її антиподу — чуттєвої, тренованої, кимсь представленої людини. Через це поступово суб'єктна людина замінює об'єктну людину — якщо можна у даному випадку взагалі застосувати ці когнітивні терміни, які занадто віддають Новим часом. У другому випадку людина залишається, як була — пасивною, повторюваною, зданою без бою, у першому ж — навпаки людина стає пост-пасивною (der Post-PassiveMensch), вона сама здатна повторювати, давати відсіч» [Sloterdijk, 2009, 310].

Таку педагогічно відкриту, насичену енергією пост-пасивність, своєрідну розминку людського тіла і душі, необхідну для переходу до активних дій, Слотердайк називає екзистенціальною. Її креативний потенціал, окрім профілактики розриву м'язів та струн душі, має широкий діапазон, який, щоправда, повною мірою розкривається у модерній культурі, хоча цей тип пасивності заявляє про себе набагато раніше. Наведемо спостереження Слотердайка щодо цього: «Модерн здебільшого під приводом дії шукає спосіб засвоєння екзистенціальної пасивності. Через це, починаючи з 14-го ст., у містах починає приділятись така велика увага містиці, яка у цей час переживає свій розквіт. Містика не має нічого спільного із саморозчиненням …. Вона є формою майстерності ведення пристрасного життя, а відтак — тренувальною формою пристрасті. Середньовічним місцем пристрасті був монастир — на початку Нового часу страждання переносяться до майстерень та місць праці. Виникає єдність пристрасті і компетентності. Це релігія міст, з якої вийшла

реформація» [Sloterdijk, 2014, 35]. Отже, містик і ремісник, християнин і підприємець зливались у єдине через послідовне виконання вправ у стані збудженої екзистенціальної пасивності. Такі вправи можна робити не тільки з тренером, а й самотужки, на самоті з собою, що підготувало появу автодидакта як вільного учня у структурно ускладненій ситуації свого учнівства. До речі, модерний учень також формується через описане вище злиття страстотерпця і ремісника. «Тоді,— зауважує Слотердайк,— було винайдено модерного учня: дитину-ченця з шкільним ранцем. Починаючи з Нового часу, навчання у школі означало обов'язок страждання у формі всезагальної обов'язкової шкільної освіти. Залишок демократично-містичної ідеї страждання, запропонованої широкому загалу, приховується у німецьких уявленнях про освіту» [Sloterdijk, 2014, 35].

Інститут школи займає центральне місце у теоретичних розвідках Слотердайка. Він розглядає його репрезентації на різних рівнях та у різних вимірах, у статиці й динаміці. Але історична реконструкція школи, виділення її інваріантних структур і функцій у нього підпорядковані завданню прояснення механізму антропосоціогенези. Людина і суспільство для свого розвитку потребували інституалізації процесів навчання і виховання. Суспільна диференціація завжди мала свій аналог в освітніх інституціях. «Ранні школи,— пише Слотердайк,— зазвичай були базовими таборами, очільники яких мали великі амбітні задуми сходження до верхівок гір, навіть якщо ці верхівки визначались у специфічно школярський спосіб. Кожне шкільне підприємництво спонтанно розвиває внутрішню вертикальність і рано чи пізно утворює систему ступенів, з якої починається становлення «класового» суспільства — при цьому стає зрозумілим, що поняття «клас» походить з неполітичного утворення ступенів. Одначе школа на ранніх етапах свого виникнення ще довго зберігатиме природну екстравертність» [Sloterdijk, 2009, 295]. Цей висновок Слотердайка є спірним і суперечить історичним фактам, але його можна розглядати як своєрідну методологічну провокацію, яка застосовується з метою акцентування відносної автономії школи. Принцип автономії зазвичай закріплювали лише за університетом, але Слотердайк усі освітні інституції підводить під рубрику «школа», яка розглядається не на емпіричному, а на метатеоретичному рівні.

Проблемні блоки «школа і суспільство», «школа і політика», разом з відповідними антропотехніками, привертають особливу увагу Слотердайка. Розглядаючи функціональний потенціал школи, він констатує певну суперечливість у її розумінні своїх власних завдань. Самоізоляція школи, її перетворення на педагогічну провінцію є побічним ефектом зростання значущості духовного виробництва у житті сучасних соціумів. Школа спочатку «орієнтується на завдання, трансцендентні її заняттям,— будь то підготовка учнів до майбутніх професій і державної служби або

досконаліть, яка перевершує школу, будь то формування особистості, просвітлення, панування філософів або ж великі постріли у блакить. Більш пізня школа, навпаки, усуває трансцендентні претензії і чинить спротив уявленню, що за межами школи може існувати щось реальне. Ось тоді вона перетворюється на базовий табір, де навчають тільки переміщенням усередині цього табору,— саме це відповідало первинній інтуїції Бурдйо, коли він у своїх описах ігор амбіцій у класовому суспільстві визначає їх як псевдо-вертикальні зусилля, спрямовані на досягнення більших або менших ілюзорних переваг задля виділення» [Sloterdijk, 2009, 296].

Суперечність між достеменним і самопроголошеним призначенням школи, між функціональністю та дисфункціональністю провокує забуття школою своєї історії, через що вона зосереджується виключно на власних горизонтальних структурах. Для конституювання школи як «базового табору» важливого значення набуває розрізнення між нею та зовнішнім світом. Процедура ідентифікації та її результат — встановлення ідентичності, за Слотердайком, є «апологією лінощів» [Sloterdijk, 2009, 296]. Свою думку він пояснює тим, що встановлена ідентичність начебто призупиняє розвиток людини і культури, до того ж вона вдається до возвеличення і навіть сакралізації свого ціннісного ядра як засобу забезпечення власної недоторканості, що гальмує і навіть унеможливлює сходження «до нових висот». Так званий «режим ідентичності у базовому таборі » призводить до суспільної стагнації. Остання спричинюється «девертикалізацією сукупних енергій, які передаються до реєстратури. Звідти усе потрапляє до перманентного колектора, де вже не існує ані «прогресуючої прив'язаності», ані еволюційних ступенів. У горизонті базового табору усі ідентичності рівноцінні. Внаслідок цього ідентичність надає супергабітусу усім, хто хоче бути такими, якими вони стали на основі своєї локальної сформованості, і вважають, що це добре. У такий спосіб ідентичним вдається знаходитись за межами чутного. Це для того, щоб до їхніх вух ніколи і ніде не потрапив імператив «ти мусиш змінити своє життя!» [Sloterdijk, 2009, 297].

Ідентичність шкільної чи академічної спільнот, якщо простір їхнього існування є замкнутим на собі, з одного боку, неминуче призводить до суб'єктивних критеріїв визначення приналежності до цієї ідентичності, а з іншого,— завжди будуть знаходитись люди, які більш за будь-яких інших вписуються у рамки ідентичності. Особливо це торкається національної ідентичності у політичному, культурному та освітньому просторах, де ідентичність забезпечує певну обраність своїм ідеологам, надаючи їм наказ «ані кроку уперед!». Тим самим ледарство, яке слід виправляти, підноситься до ціннісного феномену. На цій підставі Слотердайк пропонує свою феноменологію ідентичності: «Моя ідентичність складається

з комплексу моїх незаперечних особистісних і культурних лінощів. … Власники ідентичності говорять: я є тим, що мене має. Дійсність мого буття через це гарантується тим, що володіє мною. Ідентичні особи сприймають себе як готові до вжитку (ready- made) і самі крокують до течки з документами під широким дахом цінностей з домаганнями на визнання. Вони представляють собою інертні системи і вимагають свого піднесення, наділяючи статусом найвищої культурної цінності усе інертне, що в них осіло» [Sloterdijk, 2009, 296].

Для Слотердайка ідентичність є зупиненим часом. Це виключає можливість її застосування в активних виховних практиках, орієнтованих на самоперевершення людини. «Якби античні стоїки, розмірковує він,— побажали присвятити своє життя постійному тренуванню удавати з себе статую, то навколо їхнього найкращого «Я» утворився б невидимий мармур — сучасні ж люди знаходять себе у готовій пластиковій упаковці для зберігання лінощів, виставляючи себе у парку ідентичностей, байдуже, чи оберуть вони для цього етнічне крило або займуть відкриту індивідуалістичну площадку» [Sloterdijk, 2009, 297]. Таке виправдання лінощів, на думку Слотердайка, є симптомом деградації сучасних розвинутих суспільств. Адже школа раннього Модерну, на його думку, була «клітиною амбіцій світу, що змінюється, інкубатором усіх подальших еволюцій» [Sloterdijk, 2009, 547]. Але ідентичності у тому вигляді, якому він їх зображує, підкладають у цей інкубатор штучні яйця, а зародки подальших еволюцій у кращому випадку переносять до морозильної камери або взагалі викидають на смітник. Імітація різного роду еволюцій та революцій у добу пізнього Модерну, за спостереженнями Слотердайка, стає поширеною практикою. Не є винятком й освітній простір, де постійно здійснюються педагогічні перевороти, активізуються сили антипедагогіки, впроваджуються інновації і проголошуються реформи.

У Німеччині такі процеси ускладнюються ще й тим, що кожна з федеральних земель має своє бачення реформ і може вносити корективи в освітню політику країни [Bildungskommission Nordrhein-Westphalen, 1995, 2–3]. Але у цілому занепокоєння суспільства станом освіти завжди посилюється, коли порушується її зв'язок з життям, передусім коли педагогічна провінція стає самопроголошеною метрополією. Саме на тлі такої тенденції з'являються провокуючі заяви щодо «загальної користі неосвіченості, або чому освіта шкодить свободі і демократії» [Burri, 2012, 36]. Але на увазі тут мається не освіта взагалі, а ті її організаційні форми та дидактичні практики, які ускладнюють самореалізацію людини. Поява таких форм певною мірою є симптомом вибіркової рефеодалізації сучасних соціумів, коли держслужбовці, до яких у ФРН належать також і вчителі, демонструють своє панування через непрозорість своєї діяльності

або схильність до репресивної комунікації. Німецька педагогічна громадськість констатує: «Наслідком автономії вчителя є герменевтична закритість навчального процесу, від якої потерпає багато учнів. Адже через недостатню прозорість не можливо виправити несправедливість, недбалість, халтурництво. Вчителі і батьки знаходяться у полоні уявлень, що вчителі можуть їм помститись за критику. … Ми потребуємо такого законодавчого акту, щоб дозволити зняти двері з усіх навчальних приміщень. Ось тоді кожний вчитель побачить, що у його колег також не все те, що блищить, є золотом. … Ось тоді вони самі організують взаємодопомогу» [Bueb, 2009, 52].

Але досягти максимальної прозорості педагогічних дій, які, щоб бути відповідальними, потребують також й довіри, можна лише у випадку авто дидактичних практик, які необхідні в усякому віці як інструмент самоудосконалення людини і водночас задають шлях її самореалізації. Проілюструємо це на прикладі з життя західних політичних еліт. Загально відомо, не усі західні політики закінчили університет або здобули науковий ступень. Так, колишній досить успішний міністр зовнішніх справ ФРН Йошка Фішер не має навіть повної середньої освіти, що не завадило йому стати університетським лектором і професором Принстонського університету. Але це не є свідченням девальвації дипломів. Навпаки, майже до кінця XX століття у Німеччині науковий ступень вносився до паспортів, а підпис без абревіатури Dr. вважався не чинним. Європейські політичні еліти у цілому мають високий рівень освіти [Hartmann, 2007, 237]. Само собою напрошується питання, чому Фішер не вчинив так, як, скажімо, Янукович, тобто не придбав диплома через використання адмінресурсу? Адже постмодерне рабовласництво (термін Р. Дарендорфа) у духовному виробництві є, на жаль, поширеною практикою у світі. У західних демократіях, щоправда, на перешкоді цьому акту стоїть громадськість і чесна конкуренція серед педагогічної та академічної спільноти, яка відстежує плагіат і обурюється махінаціями у справах роздавання дипломів, сертифікатів, відзнак тощо. Ті ж посадовці, яких викрили у плагіаті або академічній нечесності, здебільшого самі подають у відставку, не очікуючи вироку комісій з парламентської етики. Але випадок з Фішером тут наведено дещо з інших міркувань, адже він за рівнем своєї гуманітарної підготовки і володіння іноземними мовами міг би, як говорять німці, стати «академіком», тобто мати завершену університетську освіту, але не зробив цього, мабуть, з двох причин. Перша — це бажання відокремитись від зарозумілих мешканців педагогічної провінції у вигляді віддалених від життя освічених бюргерів (Bildungsbürgertum), які цілком вписуються в просвітницький ідеал освіченої людини. Друга — він організував університет усередині самого себе з жорсткою самодисципліною

і самоконтролем, хоча час від часу влаштовував собі вакації.

Це політико-біографічне інтермецо у вигляді імовірних, але незвичайних припущень, підкріплює висновок Слотердайка щодо перспективи зростання ролі і статусної позиції автодидактів у різних сферах сучасного суспільного життя. Цю тему він розвивав у своїх виступах в рамках телевізійних програм «Філософський квартет» (ZDF) та «Зоряний час філософії» (3Sat). Гібридні автодидакти, тобто такі, що після закінчення навчального закладу продовжують вчитись самостійно, не використовують диплому як своєрідної охоронної грамоти, а постійно здійснюють випробування своїх знань на їхню релевантність суспільним і життєвим викликам. Вони здатні вчитись новому, не відриваючись від своєї професійної діяльності і за великим рахунком — від життя. Безперечно, не усяка людина здатна повернути власну «педагогічну одержимість» на саму себе. Але навіть автодидакт не може обійтись без вчителів, а також освітніх інституцій, які створюють педагогічні передумови для появи модерних автодидактів.

У цьому зв'язку не зайве нагадати, що гасло «навчатись не для школи, а для життя», яке є дороговказом для автодидактів на шляху безперервної освіти, у сконцентрованому вигляді містить у собі увесь педагогічний досвід людства. Його апробація відбувалась упродовж багатьох століть і дотепер залишається орієнтиром для діяльності школи і як освітньої інституції, і як специфічного життєвого простору, або, за термінологією Слотердайка, «базового тренувального табору». Перспектива освіти упродовж всього життя передбачає розширення такого табору. Якщо він буде закритим, то існує реальна загроза знищення демократії у суспільстві. Намагаючись прояснити, наскільки ця загроза актуальна для західноєвропейських соціумів, Слотердайк приділяє особливу увагу соціальній онтології такої розширеної педагогічної провінції. Вихідним моментом тут виступає положення про наступ школи на життя. Педагогізації соціального універсуму, на його думку, сприяла «конвергенція світового часу і шкільного часу», узгодження життєвих циклів людини з навчальними планами. Перифразуючи Шекспіра і спираючись на схожі висловлювання Я. А. Коменського, Слотердайк пропонує свій ретроінноваційний афоризм, який не гірше за шекспірівський описує нову соціальну і культурну реальність, що конституюється на наших очах: «Увесь світ — це школа, а усі люди — це просто учні. Ми мешканці будівлі, де усе залежить від навчання» [Sloterdijk, 2009, 551]. Безперечно, вчителі займають особливе становище у цій споруді, яка висуває домагання репрезентувати увесь соціальний універсум: «Той, хто захоче викладати, стає членом наймогутнішої організації світу: «вчителі без кордонів» [Sloterdijk, 2009, 551].

Через це педагогічна провінція, за описами якої вимальовуються контури гіпотетичного суспільства знань, перетворюється на світовий

владний центр, а вчителі у перспективі можуть стати постмодерними силовиками. До цього їх змушує принизливе становище навіть у західних суспільствах добробуту. Німці, наприклад скаржаться на те, що «у жодній європейській країні так мало не поважають професію вчителя», яка у них традиційно не належить до престижних і добре оплачуваних [Norbert, 2011, 290]. Студенти гуманітарних факультетів, особливо філософських, також знали, що вони обирають «безхлібну професію» (brotloser Beruf). Але обурення цим становищем з боку емпіричних вчителів, навіть якщо кинути пролетарський заклик «Вчителі усіх країн єднайтесь!», продукує замало революційної енергії, щоб підкорити увесь світ, його ледь вистачає на акції спротиву і демонстрації проти урізання бюджетних видатків на освіту. Ця ситуація є типовою не тільки для ФРН. Люмпенізація шкільних вчителів і університетських викладачів в Україні та інших регіонах Східної Європи також мало бентежить суспільну свідомість, занепокоєну пошуками чудодійних рецептів прискореної або, на крайній випад, наздоганяючої модернізації. Більш того, суспільна свідомість суспільств хронічного дефіциту навмисно робить аутсайдерами носіїв критичного мислення, щоб ті не руйнували банальних мрій її носіїв про раптову появу Ельдорадо на власних теренах. При цьому самі мрійники не хочуть прикладати для цього жодних зусиль і змінювати себе.

Ті сподівання на кращу долю і суспільне визнання, яке дає Слотердайк вчителям, передбачають конституювання вже не закритої, а відкритої педагогічної провінції, де можуть співіснувати різні типи вчителів за умов, що вони беруть на себе відповідальність за долі своїх учнів. Відомий німецький педагог Б. Бюб, розвиваючи цю тезу, зауважує: «Вчителі повинні боротись за своє право лідерства як за право людини. Це право має два аспекти, по-перше, це лідерство як сприятлива форма визнання, по-друге,— це право вести дітей за собою. Але таке право вчителя можуть отримати лише тоді, коли вони усвідомлять, що лідерство є обов'язком і будуть готовими змінити своє саморозуміння» [Bueb, 2009, 31]. Цьому сприятимуть також структурні зміни школи як соціального інституту, симбіоз якого з державою виявився позірним через розбіжності державного і шкільного розуміння цілей і призначення освіти.

Сутички між школою та державою загострюються через опір школи процесу дегуманізації суспільства. Школа як відкрита педагогічна провінція, у якій законсервовані залишки духовності у добу бездуховності, займається «виробництвом і перевиробництвом випускників, які є занадто добрими для цього світу». Це є шкільним резоном (Schulraison). Але, за «державним резоном» (Staatsraison), вона повинна перетворитись на місце, де «людину навчають пристосовуватись до поганої дійсності» [Sloterdijk, 2009, 547]. Така суперечність між цілями школи і держави накладає

відбиток на розуміння школою своїх завдань, а також на очікування суспільства від школи. Нескінченні дискусії щодо освітніх реформ, зазвичай шукають причину їхньої неефективності у зовнішніх факторах. Слотердайк також скептично ставиться до освітніх реформ, вважаючи, що вони усі без винятку приречені на провал саме через розбіжність інтересів школи і держави. «У псевдосимбіозі держави і суспільства,— пише він,— криються найбільш загадкові дисфункціональності сучасної культури — вона продукує несумісності, дисонансний потенціал яких виходить за межі старого симбіотичного дуалізму церкви і держави. Цей наратив мав би показати не тільки те, як численні випускники сучасної школи дотепер все ще систематично ігнорують умови «світу праці»; а й також розповісти про хронічні спроби держави приборкати норовливість «педагогічної провінції», виходячи з прагматичних та утилітарних міркувань. … Часто цитовані освітні реформи, що проводились у XX ст. у Німеччині, будь то реформа 1933 р. або та, що проводилась наприкінці 60-х рр., … вписуються у когерентну картину, якщо вбачати у них неприховану волю держави відвоювати командні висоти у когнітивному виробництві людини, щоб поставити це виробництво на службу світу праці та владної політики» [Sloterdijk, 2009, 550–551]. Німецька громадськість у різних формулюваннях виносить ще більш суворий вердикт: «Оскільки держава не бажає нічого іншого, система продукує не надмір вільних, розумних людей, а ідіотів, made in Germany» [Norbert, 2011, 16]. Причиною такого стану Слотердайк вважає занепад культури виконання вправ та дисципліни, які є необхідними умовами духовного розвитку людини у постсекулярному суспільстві. «Сучасна школа,— зазначає він,— нездатна виховувати ані особистостей, ані громадян, що обумовлено епохально-типовими порушеннями функції встановлення зразків для наслідування та ідеалів розвитку особистості» [Sloterdijk, 2009, 680]. Вирок, винесений Слотердайком багато в чому відповідає дійсності. Школа у різних її формах і профілях поступово упродовж усього проекту Модерну перетворювалась на закриту систему, яка здебільшого переслідує цілі свого самозбереження, бо орієнтується виключно на норми власного виробництва. Наведемо застереження Слотердайка щодо такої школи: «Вона продукує вчителів, які пригадують тільки вчителів, шкільні предмети, які пригадують шкільні предмети, учнів, які пригадують тільки учнів. При цьому школа у пекельний спосіб стає «антиавторитарною», не припиняючи формально виконувати функції авторитету. Оскільки закон навчання через наслідування не можна скасувати, школа йде на ризик і робить взірцем для наслідування своє демонстративне небажання створювати взірці, і це відтворюється у наступних генераціях. … Разом з віддиференціюванням шкільної системи, виник такий стан, коли школа визнає тільки один головний предмет, який називається «школа».

Цьому відповідає лише одна зовнішня ціль навчання: закінчити школу» [Sloterdijk, 2009, 684].

Це завдання радикально змінює життя шкільної спільноти. Воно капсуалізується: вчителі та учні живуть окремим життям. Наслідки цих змін викликають занепокоєння. Наведемо прогноз Слотердайка: «Випускники таких шкіл, які студіювали у них упродовж 13 років, навчились не брати за взірець вчительок та вчителів. Адаптуючись до системи, вони навчились вчитись без глибокого засвоєння матеріалу … і відповідних вправ, які сприяють цьому. Через це виробився габітус імітації навчання (Lernen als ob), яке, захищаючись, робить усякий предмет придатним до засвоєння, виходячи із системно-імунного переконання, що здатність пристосовуватись до наявних форм навчання є й надалі метою усякої педагогіки» [Sloterdijk, 2009,685].

Яскравим прикладом такої імітації він вважає підготовку сучасних фахівців з держуправління, діяльність яких втрачає раціональність колишньої європейської бюрократії, описаної ще класиками німецької соціології (М. Вебер, З. Кракауер). Дефіцит віртуозів у справі державного управління гостро відчувається не тільки в Україні, а й в світі. Розмови про швидке перезавантаження влади, її швидке оновлення, на думку Слотердайка, є нічим іншим, як нерозумінням антропологічної ситуації в держуправлінні. З ним погоджуються далеко не усі його колеги і критикують його провокативні розвідки у площині політики та соціальної філософії (А. Гоннет). Але дамо висловитись самому Слотердайку, який хоче бачити у держуправлінцях віртуозів, а це означає, що їх треба готувати так само, як і артистів, безперечно, у метафоричному сенсі: «Як відомо, Платон хотів показати, що мистецтво державного управління також можна опанувати до досконалості, якщо готувати політичних артистів за допомогою сорокарічного навчального курсу з неможливого, починаючи з п’ятнадцяті років. Здатність управляти державою, керуючись ідеями, а не кульгати зазвичай від однієї ситуації до іншої, як це робить клоун при владній посаді — також, будь на то воля, можна розвинути до майстерного виконання даного ремесла» [Sloterdijk, 2009, 308].

Зауважимо, що Слотердайк усі свої узагальнення і прогнози робить на здебільшого матеріалі німецької середньої та вищої школи. У скандинавських країнах, наприклад, між вчителями та учнями існують більш теплі стосунки, але там пропорційно зменшуються амбіції стосовно домагань на визнання з боку учнів та їхніх батьків. У цілому ж зміна рольової реальності в освітніх інституціях є тенденцією, що домінує у розвинутих суспільствах Заходу.

У підсумку зазначимо, що провокативні соціально-філософські та філософсько-педагогічні розвідки Слотердайка відкривають нові горизонти

в осмисленні перспективи сучасної людини, а також у розумінні ролі освітніх та виховних практик у постіндустріальних соціокультурних контекстах. Педагогізація суспільного і приватного життя у добу пізнього Модерну, симбіоз політики і педагогіки мають амбівалентні наслідки так само, як й інструменталізація процесів навчання і виховання, що приховується за метафоричними гіперболізаціями Слотердайка. Ці тенденції можуть як гальмувати розвиток людини, так і спонукати її рухатись до нових висот. Схильність до перебільшення деталей реального життя, переміщення їх до такого регіону, як педагогічна провінція, є не тільки породженням примхливої фантазії філософа або ефектом його рожевих окулярів, а методологічною стратегією посилання застережень людям, інституціям і цілим суспільствам, які з різних причин не хочуть змінюватись, побоюючись навіть імітацій змін. Імператив «Ти мусиш змінити своє життя!», який прокричав Слотердайк крізь гучномовець потужних культурно-антропологічних метафор, можна вважати закликом приєднатись до змагань у боротьбі з інертністю та закосніліcтю у сучасних суспільствах, щоб вийти звідти переможцем.

Наведені нижче уривки з його праць суворий критик може назвати суцільною провокацією, але притаманна Слотердайку одержимість можливістю злету людини до начебто недосяжного надихає на проголошені ним революційні зміни усередині себе, що конче потрібно усім українцям.

Література:

1. BildungskommissionNordrhein — Westfalen (Hrsg): ZukunftderBildung — Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ZukunftderBildung — Schule der Zukunftbeim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. — Neuwied: Pavo-Verlag. 1995. — 64 S.
2. Bollbeck G. Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. — Frankfurt am Main& Suhrkamp. 1994. — 468 S.
3. Bueb Bernhard. Von der Pflicht zu fuehren. Neun Gebote der Bildung. — Berlin: Ullstein. 2009. — 171 S.
4. Burri Alex. Vom allgemeinen Nutzen der Ungebildetheit. Oder warum Bildung der Freiheit und Demokratie schadet // Bildungstheorie in der Diskussion. — Freiburg-München: Verlag Karl Alber. 2012/ Alex Burri. — S. 36–45.
5. Dahrendorf Ralf. Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung. — München: Verlag C. H. Beck, 2006. — 239 S.
6. Elias Norbert. Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert. — Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. — 555 S.
7. Hartmann Michael. Eliten und Macht in Europa. Ein Internationaler Vergleich. — Frankfurt-New York: Campus. 2007. — 268 S.
8. Norbert Klaus. Idioten made in Germany. Wie Politik und Wirtschaft Bildungsverlierer produzieren. — München: 2011. — 384 S.

9. Sloterdijk Peter. Das Leben ist ein Zehnkampf. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Wolfram Eilenberger// PhilosophieMagazin. N5, 2912. — S.37–41.
10. Sloterdijk Peter. Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken. — Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. — 723 S.
11. Sloterdijk Peter. Philosophische Temperamente. Von Platon bis Foucault. — Münster: Pantheon- Verlag. 2011. — 144 S.
12. Sloterdijk Peter. Zeilen und Tage. Notizen 2008–2011. — Berlin: Suhrkamp, 2014. — 619.
13. Treml Alfred K. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. — Stuttgart: Kohlhammer. 2000. — 304 S.
14. Treml Alfred K. Pädagogische Ideengeschichte. — Stuttgart: Kohlhammer. 2005. — 326 S.

Мария Култаева. **Антропотехнический поворот и его импликации в социальной и образовательной философии.**

Исчерпывающее предисловие к социальной и образовательной философии П. Слотердайка связано с его исследованиями. Проанализировано в контексте антропотехнического поворота концепты упражений, привычек, инертности и пост-пассивности в качестве основы образования, которое может изменить человека. Прослежена связь философии и образовательных практик от древних греков до современности в версии Слотердайка. Поворот философии к жизни рассматривается как актуализация пайдейи, что активизирует ее образовательный потенциал. Объясняется конструирование новой роли реальности в образовании. Тенденция педагогического вторжения в политику выступает доминирующим мотивом рассуждения Слотердайка на границах открытой педагогической области знания как места интенсивного педагогического взаимодействия. Показаны противоречия между резоном школы и резоном государства и их последствия. Исследования Слотердайка в образовательной и политической сферах могут быть применены к анализу украинских реалий.

Ключевые слова: социальная философия, П. Слотердайк, образование, paideia, антропотехнический поворот, эготехника, упражнения, школа, учителя, изменение, политика.

Mariya Kultaeva. **Anthropological-technical Turn and its Implications in Social and Educational Philosophy.**

A comprehensive introduction to P. Sloterdijk's social and educational philosophy is connected with their verifications. It is analyzed in the context of the anthropological-technical turn the concepts of exercises, habits, inertia and post-passivity as a foundation of education which may change the human being. The connection of philosophy and educational practices from the ancient Greeks to Modernity in Sloterdijk's version is traced. The return of philosophy to life is regarded as actualization of paideia that makes its educational potential active. The construction of a new role of reality in the education is explicated. The tendency of pedagogical invasion into politics is a dominant motif of Sloterdijk's arguing on the borders of the open pedagogical province as the place of intensive pedagogical interaction. The contradictions between school raison and state raison and their consequences are showed. Sloterdijk's explorations in the educational and political fields can be applied to analyzing Ukrainian realities.

Keywords: social philosophy, P. Sloterdijk, education, paideia, anthropological-technical turn, egotechnics, exercises, school, teachers, change, politics.