

1. Шуба О. ...Перед Богом і власною совістю: Хроніка прийняття положень нової Конституції України з релігійно-церковних проблем // Людина і світ. – 1996 - №9. – С. 2 – 8.
2. Цыганков А.П., Цыганков П.А. Плюрализм или обособление цивилизаций?: Тезис Хантингтона о будущем мировой политики в восприятии российского внешнеполитического сообщества // Вопросы философии. - 1998. - № 2. - С. 18 - 34.
3. Рибачук М.Ф., Кирюшко М.І. Розмаїття релігій – розмаїття культур: Реалії українського буття // Учитель. – 1998. – №11 – 12. – С. 2 – 6.
4. Здіорук С. Церковно-державні відносини як об'єкт дослідження і як навчальна дисципліна // Свобода віровизнання. Церква і держава в Україні: Матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 28 – 30 вересня 1994 р. – К.: Право, 1996. – С. 111 – 119.
5. Анисимов В. Кто надул папу римского? // Независимость. – 1996. – 31 янв.
6. Плохий С. Долаючи минуле: Перспективи відокремлення церкви від держави в Україні // Свобода віровизнання. Церква і держава в Україні: Матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 28 – 30 вересня 1994 р. – К.: Право, 1996. – С. 41 – 52.
7. Казанова Х. Моделі відокремлення Церкви від держави у США та Західній Європі // Свобода віровизнання. Церква і держава в Україні: Матеріали Міжнародної наукової конференції. Київ, 28 – 30 вересня 1994 р. – К.: Право, 1996. – С. 94 – 101.
8. Сланський В. Конституцію прийнято. Що далі?: Про напрями розвитку української системи церковно-державних відносин // Людина і світ. – 1996. – №9. – С. 9 – 13.
9. Кравчук А. Митрополит Андрій Шептицький та Іван Франко про християнську соціальну акцію // Соціальна доктрина Церкви: (Збірник статей). – Львів: Свічадо, 1998. – С. 248 – 274.
10. Батищев Г.С. Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности / Деятельность: теория, методология, проблемы. - М.: Политиздат, 1990. - С. 21 - 34.
11. Здравомыслов А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 286 с.
12. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность. – М.: Наука, 1987.
13. Тойнби А.Дж. Постигание истории: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991.- 736 с.
14. Дойч М. Разрешение конфликта: (Конструктивные и деструктивные процессы) // Социально-политический журнал. – 1997. – № 1. – С. 202 – 217.
15. Хомчук О. Міжцерковний конфлікт в Україні – у всесвітньо-історичному контексті кінця ХХ сторіччя // Сучасність. – 1997. – № 10. – С. 85 – 94.
16. Сперанский В.И. Управление и менеджмент в конфликтных ситуациях // Социально-политический журнал. – 1997. – № 2. – С. 133 – 140.
17. Серебрянников В.В. Гражданский мир и согласие в России // Социально-политический журнал. – 1997 - №1. – С. 46 – 59.
18. Губар А. Взаємовідносини Української держави та церкви: Проблеми сучасного законодавства // Свобода віровизнання. Церква і держава в Україні: Матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 28 – 30 вересня 1994 р. – К.: Право, 1996. – С. 184 – 186.
19. Інформаційний звіт Державного комітету України у справах релігій за 1998 рік «Про стан та тенденції розвитку релігійної ситуації, державно-церковних відносин в Україні» // Людина і світ. – 1999. – № 2. – С. 25 – 31.
20. Яроцький П. Об'єднані єдиною долею українського народу: (Українське православ'я і греко-католицизм) // Свобода віровизнання. Церква і держава в Україні: Матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 28 – 30 вересня 1994 р. – К.: Право, 1996. – С. 19 – 24.

*КОРЖЕНКО В.В.*

## **СУПЕРЕЧНОСТІ «ЗДОРОВОГО ГЛУЗДУ» ТА ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗМУ**

В сучасних філософсько-культурологічних дослідженнях прийнято виділяти принаймні два сутнісних підходи щодо визначення пріоритетів у відношенні *людина – суспільство* (одиничне – загальне). У зв'язку з цим виникають цікаві для осмислення питання: коли з'являється і стверджується у суспільній свідомості та суспільній практиці відомий західний індивідуалізм і які причини цього явища? Відповідь на ці непрості питання певною мірою диктується, на наш погляд, соціальним усвідомленням проблеми виховання людини.

На зламі епох Відродження і Нового часу в європейській духовній культурі відбуваються динамічні зміни в напрямку сутнісного перегляду концепції навколишнього світу і людини в ньому [див.: 2, с.28-36]. То був час своєрідного переплетення гуманістичного світоглядного компонента в суспільній свідомості з його гуманістично-єгоцентричними і гуманістично-колективістськими відтінками та природничо-наукової філософської парадигми, що потужною ходою проривається до людської свідомості. Природничо-наукова філософська парадигма виражала погляди так званого **раціоналізму**, пов'язаного з визнанням *всеомогутності розуму*, як основи пізнання і поведінки людей, ефективного перевлаштування суспільства.

Нові ринкові відносини, що зароджуються і поступово набувають сили, вимагають індивідуаліста. Його утвердженню сприяє і дух протестантизму (М.Вебер), адже з цим духом стають реально можливими *свобода і відповідальність* окремого людського «Я». «Лисиці» (нова політична еліта. – В.Парето) набувають готовності йти на «крайні» заходи (соціальна революція), щоб позбавити влади пануючих «левів», проїнятих «благородними» лінощами щодо творчого помислення і адекватних змін суспільного буття.

Відтак, предметом особливої уваги мислителів поступово стає людина як дійсне, справжнє джерело суспільного прогресу і усі інші складові буття окремого людського «Я».

Одночасно і негативною реакцією на раціоналізм Р.Декарта та Б.Спінози, і безсумнівним поглибленням раціоналізму стає, з нашої точки зору, вчення про виховання людини видатного англійського мислителя Джона Локка - найбільш помітної фігури в дослідженні проблем виховання після Я.А.Коменського.

Локк, як і Коменський, високо оцінює роль виховання у підготовці людини до життя, адже "кожна людина повинна раніше чи пізніше бути наданою самій собі, своєму власному керівництву, отже хороша, добродійна та здібна людина має бути внутрішньо вихованою такою". Саме виховання, а не щось інше, на його думку, робить людину доброю чи злою, корисною чи некорисною. Проте, *метою виховання* Локк вважає не просто підготовку людини до життя, як вбачав Коменський, а набуття нею вміння "керувати" або "володіти собою", спираючись на *здоровий глузд* - "голос розуму". Можна наважитись на твердження, що вся його концепція виховання спрямована на вирішення саме цього завдання. Лише "самокерованість" здатна дозволити людині у власній життєдіяльності своїми силами удосконалювати знання, полегшувати життя, успішно виконувати покладені на неї нелегкі життєві справи [див.: 1, с. 145, 154, 192].

У розв'язанні багатьох проблем виховання Локк пішов значно далі Коменського. Разом з тим, його концепцію виховання не можна вважати цілісною, закінченою та несуперечливою. Звичайно, сам Д.Локк так не думав. У своїх теоретичних викладках він прагнув, за його словами, ухилитися від двох речей: (1) крайнощів, які не сприяли розгляду предметів чи явищ в їх цілісності, зв'язках і послідовності та (2) діалектичних *pro* і *con(tra)* в мисленні, що заважали ясності розуму, заплутували проблему та її вирішення [див.: 1, с. 182-184, 192].

Помітною відмінністю у поглядах двох великих мислителів є їх специфічне ставлення до проблеми "всезагальності" або універсальності виховання. Д.Локк не заперечує необхідність *гармонійного виховання* людини. Навпаки, він ґрунтовно доводить і захищає свою вихідну тезу: "Здоровий дух в здоровому тілі - ось короткий, але повний опис, - на його погляд, - щасливого становища у цьому світі" [1, с. 145]. Втім, його гармонія у вихованні стосується лише "виховання джентельмена", яскравої індивідуальності, а не загалом громадян держави (як у Коменського).

Гармонійне виховання джентельмена є неможливим, вважає Локк, за умов "колективного виховання". Він в різних виразах пише щодо цього: «Я не можу спокійно думати про те, що молодого джентельмена вважають за необхідне вкинути до загального стада і потім підганяти його різкою і батогами із класу в клас» [1, с. 170]. «Колективне виховання», перш за все, робить нездійсненним індивідуальний підхід. "Той, хто має справу з дітьми, повинен ґрунтовно вивчити їх вдачі і здібності", - зауважує він, природні нахили тощо, щоб легко зорієнтуватись, кому що прийнятне і яку із якостей дитини можна ефективно розвивати далі [див.: 1, с. 159].

У вихованні джентельмена для Локка абсолютно не існує так званого трудового виховання дітей. Само собою зрозуміло, що кожна людина приречена доходити добробуту власною діяльністю або працею. Відтак, її не обов'язково з раннього віку залучати до реальної "дорослої" праці (згадаймо А.С.Макаренка). Якщо для Коменського працьовитість, як людська якість, пов'язується з наслідуванням, дією, механічним досвідом праці [див.: 1, с. 80-81, 92], то для Локка поєднання ручної праці з вихованням розуму дитини є корисним спрямуванням її природної схильності до діяльності і може розглядатись як зміна видів діяльності, як активний відпочинок, що знімає втому, збільшує енергію для подальшого навчання, зміцнює здоров'я - і не більше того.

Поряд з цим, у своєму проекті "Про робітничі школи" Д.Локк однозначно захищає ідею виховання у праці і для праці дітей незаможних, які зобов'язані продуктивною працею відшкодувати витрати на свою освіту. Здається, тут його не засмучує і неможливість обминути колективне виховання, навпаки, він вважає його єдинодоцільним. Подібні суперечності в поглядах Д.Локка не можна вважати недоречностями чи прикрими випадковостями. Сам він не безпідставно пише, що людина часто є поставленою в ситуацію суперечності, коли *розум* радить одне, а *обов'язок* вимагає протилежного. І в цьому, на його думку, полягає сутність нашого життя [див.: 1, с. 156]. Ось чому він навіть не намагається бодай звести до купи розбіжності «здорового глузду».

Показовим також, щодо суперечностей в поглядах Д.Локка, є його розуміння людської свободи, зокрема свободи у вихованні індивідуальності. Можна спостерігати навіть його душевні страждання з приводу неможливості послідовного і логічного вирішення цієї проблеми. Він без будь-яких умовностей підкреслює *гідність* свободної людини творити себе завдяки власному зусиллю і вважає, що "щастя і нещастя людини... справа її власних рук" [1, с. 145]. Ця **довіра людині** для нього є абсолютно виправданою.

Із власних спостережень мислитель виніс дві суттєвих якості людини, які можуть легко перетворюватися у її власні вади без своєчасного і відповідного втручання вихованням:

Людина більш схильна у своїх діях керуватися егоїзмом, ідеями і образами, пов'язаними з чуттями і почуттями, а не з розумом і роздумами [див.: 1, с.166, 179]. Зрозуміло, чуття не потребують особливої напруги чи **зусилля**, в чуттях усе дається людині само собою, навіть без її на те бажання. Чуття є безпосередньою ланкою, що пов'язує навколишній світ з внутрішнім духовним світом людини. Навпаки, для сприйняття світу розумом потрібне зусилля волі [див.: 1, с. 182].

Усі люди від народження різняться своїми **здібностями**, саме за здібностями немає і не може бути однакових людей [див.: 1, с. 179]. Таке спостереження могло б стати виправданням природної нерівності людей, але Д.Локк не йде цим шляхом. Навпаки, він акцентує на безмежних, не завжди плідно використаних потенційних можливостях людини для здійснення себе тим, ким вона хотіла б бути. Отже, хоч і спостерігається нерівність природних здібностей дітей, немає і не може бути **нестачі** здібностей. І якщо людина не змогла задовольнити свої людські потреби в житті, щоб відбутися і бути людиною, винна в цьому не природа, не "природний хист". Успіх людині у житті може бути гарантованим виключно її власними зусиллями, старанністю і бажанням прикласти власні зусилля [див.: 1, с. 179, 181-182, 192].

Не можна недооцінювати цих ідей відомого мислителя. *По-перше*, в них закладене істинне розуміння людської свободи, як свободи активно здійснитися людиною і поширювати людське у власному існуванні завдяки своїй волі і зусиллям, а не наполягати на рівності людей від природи чи від Бога, сходячи до рівності-зрівнялівки. *По-друге*, своїми ідеями про людську свободу Локк йде значно далі усталеного раціоналізму з його "загносеологізованою" свободою (свобода зображувалася як пізнана необхідність)<sup>1</sup>.

Локк наполягає на **розумовому** вихованні як визначальному у становленні людини людиною. Для нього розум, як і для Р.Декарта, є останньою інстанцією в сутності людини, бо людина претендує на "найвищий щабель досконалості". **Розум** - це "здатність душі", що може мати "природні дефекти", які підлягають виправленню шляхом виховання; свобода розуму - необхідна сутнісна умова людської екзистенції і людське "Я" прагне свободи для того, щоб його визнали розумним творінням [див.: 1, с.154, 179-180, 192].

Поряд з цим, не можна і переоцінювати ідеї Локка з приводу свободи людини, особливо стосовно виховання. Більше того, можна наполягати на тому, що він не знав, як виховувати свободну людину засобами свободи. "Рабська дисципліна", на його погляд, може створювати лише рабський людський характер, тому не можна навчати примусово, «різками», "грубою дисципліною". Однак, "свобода і потурання не приносять користі дітям" і зразком виховання може бути жорстке **управління** дітьми задля того, щоб зробити їх "слухняними підданими", виховати душу дитини слухняною, покірною **дисципліні** і **розуму** [див.: 1, с. 151, 153, 155-157, 160-161, 167].

Наявна суперечність у визначенні природної людської свободи і неможливості у повному обсязі скористатися "свободою виховання" знаходить у Локка певне виправдання. З одного боку, виходячи із більш широких філософських поглядів, він вважає, що людині не можна взагалі мати більше, ніж потрібно для життєдіяльності, бо прагнення до більшого є сутністю усіх людських негарздів, з іншого - Локк зводить сутність дисципліни до звички; несвобода у вихованні є лише тимчасовим засобом навчити людину любити свободу, тому що все *природне* у характері людини досягається виключно звичкою і багаторазовим повторенням [див.: 1, с. 157, 165-166, с. 191-192].

Виходячи із цих двох положень, в якійсь мірі, можна пояснити своєрідне (не логічне) ставлення Локка до процесу **навчання**. Він, без всякого сумніву, ставить навчання ("читати і писати, навчати наукам") на останнє місце як допоміжний засіб виховання. Від його міркувань віє явним сарказмом з приводу навчання людини, як "набування інтелектуальної культури" («ad capiendam indenii cultum»). Саме виховання, а не навчання, на його погляд, значно полегшує життя людини, але є надзвичайно важкою справою, бо пов'язане з трансляцією людині доброчесності і мудрості.

Проте, зловживаючи вихованням у протигагу навчанню і різко протиставляючи їх, Д.Локк досить глибоко і послідовно висвітлює низку проблем, пов'язаних як з істиною взагалі, так і з істиною в процесі навчання. Він вважає, що існують основні істини як фундаментальне знання, яке може доповнюватись множиною інших істин. До основних істин Локк відносить закони І.Кеплера і І.Ньютона, що розкривають сутність і дають дійсне розуміння великої будови Сонячної системи, збагачують розум людини. Для нього знання, істина не є готовими і завершеними. Він досліджує управління розумом у власному русі розуму до знання. При цьому, цінним є не знання саме-в-собі, а істина, незалежно від того, є вона загальновизнаною чи ні. Істина, на думку мислителя, не дається відчуттями, а осягається розумом. Щоб здобути істинні знання, не можна керуватись лише авторитетом джерела знань. Авторитет, вважає Локк, не вирішує питання істинності або неістинності. Насправді є лише один спосіб випробування для знання на істинність - перевірка міркувань і доказів [див.: 1, с. 191, 185-187].

Не менш важливим є й те, що Локк виступає проти спекуляцій, пов'язаних з перенесенням корисного і необхідного в одній науці, на інші науки (редукціонізм), а також виявляє незгоду з «помноженням смислів», безмежним введенням в науку нових термінів. Він називає «знання про ніщо» ті знання, які не стали для людини розумінням [див.: 1, с. 186, 188].

Виділення виховання, як предмета науково-педагогічного аналізу, пов'язане з поступовим усвідомленням суспільною думкою того, що, по-перше, без спеціально організованого виховання людей стає

<sup>1</sup> Уявімо собі раба, який усвідомив соціальну необхідність рабства. Чи можна його назвати свободним?

проблематичним нормальне функціонування суспільства (суспільство поступово «доростає» до необхідності педагогічного пізнання як сфери соціального пізнання). По-друге, виховання, як реальний процес людського буття, набуває того ступеня всеосяжності в суспільстві, коли воно вже не може ігноруватись науковим мисленням, бути предметом лише окремих спекулятивних думок чи утопічних пропозицій. З'являється потреба в глибокому вивченні цього процесу задля успішного його здійснення.

Виникнення педагогічного знання, як специфічного соціального знання, означало зміну інтересу до людського «Я», людина поступово набувала якогось іншого, порівняно з тогочасним традиційним, соціального статусу, звідси, певні зрушення в осмисленні її дійсних соціальних ролей. Але педагогіку цікавить не людина взагалі, а **дитинство** та **юність**, *підготовка людини до реального життя в суспільстві*. Це вже не є власним питанням філософії, однак, і філософія на той час ще не дійшла дійсної проблематики людини. В цьому відношенні, педагогіка певною мірою випереджала філософську антропологію, будучи по суті сама філософською антропологією. Відтак, з появою педагогічного наукового знання з'являються проблеми, що певною мірою спричиняють переосмислення усієї філософської проблематики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие.-М.:Педагогика, 1988. – 416с.
2. Корженко В.В. Філософія виховання: зміна орієнтацій. Монографія. - К.: Вид-во УАДУ, 1998.- 304с.

*ШУЛЬГА М.А.*

### **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОЧЕРТАНИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА**

Принято считать, что постмодерн возник как интеллектуальное течение, призванное осмыслить не экономические, а скорее - политические и культурологические проблемы, обосновать приоритет личностного начала перед общественным. «...корни постмодернизма как интеллектуального течения лежат в культурологической плоскости; однако при этом его идеи предполагают не столько анализ культурологической составляющей человеческой жизни, сколько распространение действующих в ее рамках принципов на остальные стороны общественного целого, в обосновании доминирующего значения личностных черт над социальными» (1, 30). Решение этой задачи требовало, в свою очередь, переосмысления соотношения экономического и социального в условиях преобразования современного (модерного) общества в общество постмодерна. (Отправными в этом плане стали идеи Карла Полањи, который еще в 40-х годах XX столетия убедительно показал, что мы переживаем новый этап изменения в балансе соотношения экономики и общества). Постмодернизм поэтому вынужден был осуществить анализ господствующих тенденций в экономике, отбросив при этом исключительно «экономические» характеристики таковых, как то: «постиндустриальное общество», «информационное общество». «общество третьей волны» и т.п. Внимание сосредоточилось на тех серьезных изменениях в процессах взаимодействия экономики с другими сферами общественной жизнедеятельности, изучение которых и позволило бы обосновать «доминирующее значение личностных черт над общественными». Исследуя эти изменения, постмодерн попытался тем самым решить главную проблему модерна, а именно: проблему ничтожного значения личности, человеческой субъективности в современном обществе. Речь идет о проблеме отчуждения человека от общества, чуждости отдельной человеческой жизни миру культуры в целом, или же, по словам Э. Фромма, о проблеме преодоления такого способа восприятия мира, когда человек утрачивает непосредственность и неповторимость собственного «Я» и ощущает себя вещью, исполнителем определенной функции. «Как преодолеть оторванность и обрести единение?» - вопрошает модерн. Поисками экономического подспорья разрешения этого вопроса и занялся постмодерн. Обобщением таких поисков стали категория «political economy of postmodern», широко используемая ныне в современной англоязычной литературе, и такая отрасль социологии постмодерна как экономическая социология, занявшаяся установлением нетрадиционных путей осмысления роли экономических явлений в жизни общества (см., напр., Lash S. Sociologu of postmodernism. L., 1990).

Постмодернизм создал свой экономический проект, обосновав свое видение роли и предназначения экономики в жизни общества и человека. Э. Гидденс, к примеру, определяет этот проект как «систему-последности», устанавливающую социализированную экономическую организацию. Гидденс утверждает, что в условиях, когда основные средства к жизни имеются уже в достатке, рыночные критерии являются не средствами поддержания широкомасштабной бедности, но средствами глобального перераспределения богатства. «Очевидно, что многие люди в экономически развитых государствах испытывают «усталость от развития», и много свидетельств осознания всеми, что продолжающийся экономический рост ничего не стоит, если он реально не улучшает качества жизни большинства» (2,342). Само это качество охватывает не столько «базовые требования телесного существования», сколько «социально определенные требования». Первоочередная необходимость удовлетворения «базовых» потребностей характеризует общество модерна. Поэтому экономика тут не только обслуживает общество с целью поддержания его воспроизводства, но становится самостоятельной и самодостаточной системой, противостоящей и доминирующей над другими