

Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Куртий Олег Ярославович

УДК 165.242.1:37.01:[130.2:7.01](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
**САМОПІЗНАННЯ ЯК КАТЕГОРІЯ ФІЛОСОФСЬКО-
ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ**

033 Філософія
03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело.

_____Олег Куртий

Возняк Володимир Степанович,

Науковий керівник
доктор філософських
наук, професор

Дрогобич – 2026

АНОТАЦІЯ

Куртий О.Я. Самопізнання як категорія філософсько-освітнього дискурсу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 03 Гуманітарні науки за спеціальністю 033 «Філософія». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2026.

Дисертація присвячена теоретичному дослідженню самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що кризовий, буквально катастрофічний стан української сфери освіти гостро потребує адекватного філософсько-теоретичного осмислення, оскільки наявні суперечності, що накопичуються, не отримуючи поступового розв'язання, у своєму розгортанні набувають форм відвертого антагонізму. Бездумне і постійне реформування заводить всю сферу навчання і виховання у глухий кут. За таких умов особлива роль належить філософсько-освітньому дискурсу, у якому, на жаль, переважають поверхово-емпіристські побудови. До недоліків цього дискурсу належить і нехтування власне категоріальним рівнем дослідження. Через це філософія освіти втрачає можливості адекватно орієнтувати педагогічну теорію та педагогічні практики на розв'язання накопичених суперечностей.

Зокрема, поза увагою залишається такий феномен як самопізнання, який до того ж часто-густо тлумачиться вузько-психологічно. Проте увесь процес освіти під певним кутом зору можна розкрити як ситуацію, подію, стан істинного пізнання себе, – як з боку учнів, так і з боку вчителя, якщо уникнути обмеженого, звуженого тлумачення самопізнання, яке широко представлене у педагогічній та психологічній літературі. На нашу думку, серйозне падіння мотивації до навчання у системі сучасної освіти зумовлене тим, що учні не вбачають у змістові навчання ту реальність, через яку вони крок за кроком впізнають самих себе. Прагматизм, вкорінений у сучасному суспільстві та

освіті, орієнтує їх на споживання лише тих знань, які згодом знадобляться в житті. Тим самим освіта втрачає свій людиноутворювальний потенціал.

Метою дослідження є розкриття змісту самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу у контексті нового педагогічного мислення.

Проаналізовано стан розробки теми у сучасній педагогічній, психологічній та філософсько-освітній літературі. Виявлено недостатню глибину аналізу феномену самопізнання.

В роботі насамперед використано діалектико-логічний метод, який забезпечує розуміння категоріальності як у науковому пошуку, так і в здійсненні освітньої діяльності. Цей метод змістовно інтегрує такі принципи наукового дослідження: об'єктивності, системності, розвитку й історизму, сходження від абстрактного до конкретного, єдності логічного та історичного, феноменологічний та герменевтичний методи.

Досліджено питання про природу самої категоріальності у межах філософсько-освітнього дискурсу, розглянуто дослідження концепту «пізнай самого себе» в історії світової та вітчизняної філософії.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у реалізації цілісного філософського дослідження самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу у параметрах нового педагогічного мислення.

Новизна наукових результатів дисертаційного дослідження конкретизується у таких положеннях:

вперше:

- обґрунтовано необхідність введення самопізнання саме як категорії філософсько-освітнього дискурсу;
- здійснена аналітика самопізнання саме як «впізнання себе» в освітньому процесі;
- розгорнуто розуміння самопізнання як впізнавання себе у вимірах нового педагогічного мислення;

уточнено:

- розуміння процесу навчання і виховання як становлення людської суб'єктивності в ракурсі впізнання людиною себе у світі;
- розуміння продуктивної уяви як способу впізнавання самого себе у світі через бачення самого себе очима інших та світу – очима інших, зрештою – усього роду людського;
- розуміння етичного та естетичного вимірів виховання як способів реального самопізнання;

набуло подальшого розвитку:

- теоретичне тлумачення поняття «нове педагогічне мислення» через аналітику категорії «самопізнання»;
- розуміння діалектики не тільки як логіки, але й як мислячої педагогіки;
- теоретичне бачення концепту «педагогічний простір» крізь призму змісту категорії «самопізнання».

Теоретичне значення дослідження визначається тим, що його положення та результати, методологічні підходи, наукові поняття, теоретичні висновки можуть бути використані для подальшого вивчення проблем стосовно категоріального ладу педагогічного мислення, тим самим сприяючи розвиткові філософсько-освітнього дискурсу.

Практичне значення дослідження може полягати у тому, що його результати здатні істотно вплинути на процес виходу сучасної освіти в Україні із ситуації системної кризи.

Водночас ми усвідомлюємо, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Зокрема, подальшого дослідження потребують питання взаємозв'язку самопізнання та самосвідомості, душевно-духовних вимірів самопізнання як впізнавання самого себе.

Ключові слова: людина, самопізнання, діалектика, освіта, філософія освіти, нове педагогічне мислення, особистість, ідентичність, пам'ять, екзистенціальне, спілкування, культура, етичне, естетичне, мистецтво.

ABSTRACT

Kurty O.Ya. Self-knowledge as a category of philosophical and educational discourse. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of 03 Humanities, specialty 033 «Philosophy». Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2026.

The dissertation is devoted to the theoretical study of self-knowledge as a category of philosophical and educational discourse.

The relevance of the study is due to the fact that the crisis, literally catastrophic state of the Ukrainian sphere of education is in dire need of adequate philosophical and theoretical understanding, since the existing contradictions that accumulate, without receiving a gradual solution, in their development take the form of frank antagonism. Thoughtless and constant reforming leads the entire sphere of education and upbringing into a dead end. Under such conditions, a special role belongs to the philosophical and educational discourse, in which, unfortunately, superficial empiricist constructions prevail. The shortcomings of this discourse also include neglect of the categorical level of research. Because of this, the philosophy of education loses the ability to adequately orient pedagogical theory and pedagogical practices to resolve acute contradictions.

In particular, such a phenomenon as self-knowledge remains out of sight, which is often interpreted narrowly psychologically. However, the entire process of education from a certain point of view can be revealed as a situation, an event of true self-knowledge, both on the part of students and on the part of the teacher, if we avoid the limited, narrow interpretation of self-knowledge, which is widely presented in pedagogical and psychological literature. In our opinion, a serious decline in motivation to learn in the modern education system is due to the fact that students do not see in the content of learning the reality through which they step by step recognize themselves. Pragmatism, rooted in modern society and education, orients

them to consume only that knowledge that will later be useful in life. Thus, education loses its human-forming potential.

The purpose of the study is to reveal the content of self-knowledge as a category of philosophical and educational discourse in the context of new pedagogical thinking.

The state of development of the topic in modern pedagogical, psychological and philosophical and educational literature is analyzed. The insufficient depth of analysis of the phenomenon of self-knowledge is revealed.

The work primarily uses the dialectical-logical method, which provides an understanding of categoriality both in scientific research and in the implementation of educational activities. This method meaningfully integrates the following principles of scientific research: objectivity, systematicity, development and historicism, convergence from the abstract to the concrete, unity of the logical and historical, phenomenological and hermeneutic methods.

The question of the nature of the very categoriality within the philosophical and educational discourse is investigated, the study of the concept of "know thyself" in the history of world and domestic philosophy is considered.

The scientific novelty of the obtained results lies in the implementation of a holistic philosophical study of self-knowledge as a category of philosophical and educational discourse in the parameters of new pedagogical thinking.

The novelty of the scientific results of the dissertation research is specified in the following provisions:

for the first time:

- the need to introduce self-knowledge as a category of philosophical and educational discourse is substantiated;
- an analysis of self-knowledge as "knowing oneself" in the educational process is carried out;
- the understanding of self-knowledge as knowing oneself in the dimensions of new pedagogical thinking is developed;

clarified:

- understanding of the process of learning and education as the formation of human subjectivity in the perspective of a person's recognition of himself in the world;

- understanding of productive imagination as a way of recognizing oneself in the world through seeing oneself through the eyes of others and the world through the eyes of others, ultimately - the entire human race;

- understanding of the ethical and aesthetic dimensions of education as ways of real self-knowledge;

further developed:

- theoretical interpretation of the concept of "new pedagogical thinking" through the analytics of the category of "self-knowledge";

- understanding of dialectics not only as logic, but also as thinking pedagogy;

- theoretical vision of the concept of "pedagogical space" through the prism of the content of the category of "self-knowledge".

The theoretical significance of the study is determined by the fact that its provisions and results, methodological approaches, scientific concepts, theoretical conclusions can be used for further study of problems related to the categorical system of pedagogical thinking, thereby contributing to the development of philosophical and educational discourse.

The practical significance of the study may be that its results can significantly influence the process of modern education in Ukraine emerging from a situation of systemic crisis.

At the same time, we realize that the conducted study does not exhaust all aspects of the specified problem. In particular, further research is required on the issues of the relationship between self-knowledge and self-awareness, the spiritual and mental dimensions of self-knowledge as self-knowledge.

Keywords: person, self-knowledge, dialectics, philosophy of education, new pedagogical thinking, personality, identity, memory, existential, communication, culture, ethical, aesthetic, art.

СНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у наукових фахових виданнях групи Б

1. Куртий О. Самопізнання в освіті: етичний вимір. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, 2025. № 29. С. 102–107. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philosophy/article/view/4472>
2. Куртий О. Роль продуктивної уяви в самопізнанні: філософсько-освітній вимір. *Людинознавчі студії*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія». (51). С. 207–217. <https://doi.org/10.24919/2522-4700.51.12>
3. Куртий О. Самопізнання в освіті: естетичний вимір. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2025. № 57. С. 41–46. URL: <http://apfs.nuoua.od.ua/57-2025>
4. Возняк, В., Возняк, С., Куртий, О. Взаємозв'язок принципів і законів діалектики: філософсько-освітній контекст. *Людинознавчі студії*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія». (50). С. 11–23. <https://doi.org/10.24919/2522-4700.50.1>

Опубліковані праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Куртий О.Я., Возняк В.С. Світоглядна освіта як самопізнання. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів: Матеріали міжнародної наукової конференції, третіх академічних читань імені професора Романа Арцишевського*. Луцьк, 2023. С. 33–38
6. Куртий О. Я., Возняк В.С. Освіта як спосіб самопізнання. *Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. Пам'яті Валерія Григоровича Скотного. : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. Дрогобич, 2023. С. 85–88 URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3214>
7. Куртий О.Я. Самопізнання як невичерпний ресурс людини. *Матеріали Міжнародного науково-методичного семінару «Людина / світ на роздоріжжі: технології, ресурси, соціальні інституції». Практичні студії*. 4–6 травня 2023 р. Харків, НТУ <<ХПІ>>. 2023. С. 35–36.

URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/fcc98461-9264-4b92-9a68-fe9751fc60d9/content>

8. Куртий О.Я. До питання про місце самопізнання у вихованні. *Збірник тез і доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції «Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії», присвяченій Дню Європи (The First International Scientific and Practical Conference «European Future: Philosophical and Educational Studies»)* 9-10 травня 2024 року. м. Херсон, м. Хмельницький. 2024. С. 58–60. URL: https://www.academia.edu/122358930/EUROPEAN_FUTURE_PHILOSOPHICAL_AND_EDUCATIONAL_STUDIES
9. Куртий О.Я., Возняк В.С. Чи може освіта бути не світоглядною? *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів: Матеріали міжнародної конференції – четвертих академічних читань імені професора Романа Арцишевського (26–27 черв. 2024 р., м. Луцьк).* Луцьк, 2024. С. 17–18.
10. Куртий О.Я. Освіта як спосіб самопізнання. *Філософія в сучасному світі: матеріали 5-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 листопада 2024 р.* Харків, 2024. С. 103-105. URI: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/83959>
11. Куртий О.Я., Возняк В.С. Культура як школа і наша справжня домівка. *Матеріали всеукраїнської щорічної наукової конференції з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO) «Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності» (м. Дніпро, 22 – 23 листопада 2024 р.)* URI: <http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPRX13/paper/view/32187/18869>
12. Куртий О., Возняк В. Освітній простір як топос самопізнання. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів: Матеріали міжнародної наукової конференції – п'ятих академічних читань імені професора Романа Арцишевського 20-22 червня 2025 року.* Луцьк, 2025. С. 21–24.
13. Куртий О.Я. Філософсько-освітній вимір совісті. *Гуманізм. Людина. Совість: Матеріали XXXII-х Міжнародних людинознавчих філософських читань.* Частина друга. Дрогобич, 2025. URL: <http://www.ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8218>

ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ	
ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Ступінь розробленості проблеми самопізнання в наукових дослідженнях	18
1.2. Методологічні засади дослідження	30
1.3. Питання категоріальності філософсько-освітнього дискурсу....	42
Висновки до розділу 1	46
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ КОНЦЕПТУ «ПІЗНАЙ САМОГО СЕБЕ»	
(АБО САМОПІЗНАННЯ) В ІСТОРІЇ СВІТОВОЇ	
ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ	
2.1. Становлення ідеї самопізнання в історії світової філософії	48
2.2. Проблема самопізнання в українській філософській традиції	82
Висновки до розділу 2	89
РОЗДІЛ 3. РОЗУМІННЯ ОСВІТИ ЯК САМОПІЗНАННЯ	
У КОНТЕКСТІ НОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ	
4.1. Основні характеристики нового педагогічного мислення	91
4.2. Освіта як спосіб самопізнання	96
4.3. Розгортання самопізнання в освітньому просторі	114
Висновки до розділу 3	124
РОЗДІЛ 4. ЕТИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ	
ВИМІРИ САМОПІЗНАННЯ В ОСВІТІ	
4.1. Етичний вимір самопізнання в освіті	126
4.2. Естетичний вимір самопізнання в освіті	134
4.3. Роль продуктивної уяви у процесі самопізнання	138
Висновки до розділу 4	141

ВИСНОВКИ	143
-----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	145
---	------------

ВСТУП

Актуальність дослідження. Кризовий, буквально катастрофічний стан української сфери освіти гостро потребує адекватного філософсько-теоретичного осмислення, оскільки наявні суперечності, що накопичуються, не отримуючи поступового розв'язання, у своєму розгортанні набувають форм відвертого антагонізму. Бездумне і постійне реформування заводить всю сферу навчання і виховання у глухий кут. За таких умов особлива роль належить філософсько-освітньому дискурсу, у якому, на жаль, переважають поверхово-емпіристські побудови. До недоліків цього дискурсу належить і нехтування власне категоріальним рівнем дослідження. Через це філософія освіти втрачає можливості адекватно орієнтувати педагогічну теорію та педагогічні практики на розв'язання накопичених гострих суперечностей.

Отже, актуальність теми зумовлена тими чинниками, які пов'язані зі станом нинішньої освіти і недостатністю теоретичної глибини в осмисленні цього стану. Зокрема, поза увагою залишається такий феномен як самопізнання, який часто-густо тлумачиться вузько-психологічно. Проте увесь процес освіти під певним кутом зору можна розкрити як ситуацію, подію істинного пізнання себе, – як з боку учнів, так і з боку вчителя, якщо уникнути обмеженого, звуженого тлумачення самопізнання, яке широко представлене у педагогічній та психологічній літературі. На нашу думку, серйозне падіння мотивації до навчання у системі сучасної освіти зумовлене тим, що учні не вбачають у змістові навчання ту реальність, через яку вони крок за кроком впізнають самих себе. Прагматизм, вкорінений у сучасному суспільстві та освіті, орієнтує їх на споживання лише тих знань, які згодом знадобляться в житті. Тим самим освіта втрачає свій людиноутворювальний потенціал.

На нашу думку, саме через змістовне розуміння самопізнання та його місця і ролі в освітньому процесі можна вийти на ті параметри осмислення та продуктивного переосмислення усієї освіти, які крок за кроком виведуть її на належний рівень.

Ступінь науково-теоретичної розробки проблеми. Теоретичну основу дисертації складають класичні та сучасні філософські праці, у яких осмислюється феномен самопізнання, природа педагогічного мислення та категоріальний лад філософсько-освітнього дискурсу. Науково-теоретичними джерелами роботи слугують твори філософів від античності до сучасності, а також вітчизняні й зарубіжні дослідження у галузі філософії освіти.

Проблема самопізнання привертає стабільну увагу дослідників у різних галузях гуманітарного знання, оскільки це поняття є глибокосутнісним і важливим для осмислення різних проявів людського буття. Проте, слід відмітити, що різні галузі гуманітарного дискурсу розглядають самопізнання під своїм специфічним кутом зору, що зумовлює строкатість наявного теоретичного доробку. Для філософсько-освітнього дискурсу ці дослідження є важливими, бо дозволяють подивитися на проблему з різних боків. Але, водночас, їх недостатньо, оскільки немає цілісної концепції самопізнання як категорії.

У вітчизняному науковому просторі переважає психолого-педагогічне тлумачення самопізнання в освіті: Л. Подкоритова та В. Гаврилькевич зводять його до рефлексії та самоаналізу, В. Огневюк – до знання про психічні стани, А. Аносова – до складової комунікативної культури. Ці підходи не піднімаються на власне філософський рівень. Глибшим є підхід І. Д. Бека, котрий трактує самопізнання як ключову передумову духовного розвитку особистості, та М. Култаєвої, яка крізь призму ідей Г. Сковороди та Й. Фіхте показує його як відкриття духовної людини в собі.

В англomовному аналітичному дискурсі проблема самопізнання розгортається переважно в епістемологічному ключі. С. Шумейкер обґрунтував концепцію «іmunітету до помилки через хибну ідентифікацію» та особливий

статус самопізнання як нередукованого до перцепції типу знання. А. Бірн розвинув транспарентну модель, К. Кассам наголосив на обмеженій раціональності реальної людини та ролі критичної рефлексії у глибокому самопізнанні, А. Коліва обстоює епістемічний плюралізм щодо різних типів ментальних станів, Б. Гертлер критикує спрощені інтроспективні теорії, а С. Голдберг демонструє, що самопізнання формується у взаємодії з мовним і соціальним середовищем.

Особливе місце серед вітчизняних дослідників посідають праці В.С. Возняка, у публікаціях якого вперше системно розроблено концепцію нового педагогічного мислення, обґрунтовано діалектику як логіку освітньої діяльності й осмислено категоріальність філософсько-освітнього дискурсу – ці ідеї є важливою теоретичною основою дисертації.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження відповідає профілю досліджень, які проводяться на кафедрі філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного Дрогобицького державного педагогічного університету імен. Івана Франка в рамках наукової теми «Багатоманітність філософських дискурсів сьогодення» (протокол засідання кафедри філософії імені професора Валерія Скотного від 27 жовтня 2020 р.).

Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради від 13 жовтня 2021 року, протокол № 3.

Об'єкт дослідження: освітній процес у власне філософському розумінні як становлення людської суб'єктивності, як процес входження індивіда у людську сутність.

Предмет дослідження: пізнання самого себе як «вузловий пункт» дійсної освіти та його теоретичного осмислення.

Мета дослідження: розкрити зміст самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу у контексті нового педагогічного мислення.

Завдання дослідження:

- окреслити у теоретичному вимірі проблему природи категоріальності та категоріального ладу філософсько-освітнього дискурсу;
- проаналізувати зміст концепту «пізнай самого себе» в історії світової та вітчизняної філософії;
- піддати критичному аналізу широко розповсюджені уявлення про самопізнання в педагогіці та психології;
- окреслити зміст поняття «самопізнання»;
- виокремити особливу роль самопізнання у контексті нового педагогічного мислення;
- обернути зміст дослідження у напрямку радикального оновлення сучасної освіти.

Теоретико-методологічна основа дослідження. В роботі насамперед використано діалектико-логічний метод, який забезпечує розуміння категоріальності як у науковому пошуку, так і в здійсненні освітньої діяльності. Цей метод змістовно інтегрує такі принципи наукового дослідження: об'єктивності, системності, розвитку й історизму, сходження від абстрактного до конкретного, єдності логічного та історичного, феноменологічний та герменевтичний методи.

Інформаційною основою роботи стали класичні та сучасні філософські праці з історії філософії, філософії освіти.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у реалізації цілісного філософського дослідження самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу у параметрах нового педагогічного мислення.

Новизна наукових результатів дисертаційного дослідження конкретизується у таких положеннях:

вперше:

- обґрунтовано необхідність введення самопізнання саме як категорії філософсько-освітнього дискурсу;
- здійснена аналітика самопізнання саме як «впізнання себе» в освітньому процесі;

- розгорнуто розуміння самопізнання як впізнавання себе у вимірах нового педагогічного мислення;

уточнено:

- розуміння процесу навчання і виховання як становлення людської суб'єктивності в ракурсі впізнання людиною себе у світі;
- розуміння продуктивної уяви як способу впізнавання самого себе у світі через бачення самого себе очима інших та світу – очима інших, зрештою – усього роду людського;
- розуміння етичного та естетичного вимірів виховання як способів реального самопізнання;

набуло подальшого розвитку:

- теоретичне тлумачення поняття «нове педагогічне мислення» через аналітику категорії «самопізнання»;
- розуміння діалектики не тільки як логіки, але й як мислячої педагогіки;
- теоретичне бачення концепту «педагогічний простір» крізь призму змісту категорії «самопізнання».

Теоретичне значення дослідження визначається тим, що його положення та результати, методологічні підходи, наукові поняття, теоретичні висновки можуть бути використані для подальшого вивчення проблем стосовно категоріального ладу педагогічного мислення, тим самим сприяючи розвиткові філософсько-освітнього дискурсу.

Практичне значення дослідження може полягати у тому, що його результати здатні істотно вплинути на процес виходу сучасної освіти в Україні із ситуації системної кризи.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є одноосібною, самостійною, дослідницькою роботою. Основний текст, положення наукової новизни та висновки зроблені автором особисто. Всі 3 опубліковані статті у фахових виданнях групи «Б» за темою дисертаційного дослідження є одноосібними.

Апробація результатів дисертації. Головні положення дисертаційної роботи було оприлюднено у доповідях та тезах на всеукраїнських та міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: XXX Харківські міжнародні сковородинівські читання «Мандрівник трьома світами Григорій Сковорода: творчість Сковороди в контексті світової філософії. До 300-річчя з дня народження» (Харків, 9 жовтня 2022 р.); XXXII Міжнародні людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Совість» (Дрогобич, 22-23 жовтня 2022 р.); Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Творча спадщина Григорія Сковороди: філософсько-педагогічний вимір» (в рамках відзначення 300-річчя від дня народження видатного українського філософа, просвітителя-гуманіста, поета, педагога Григорія Сковороди). (Переяслав, 28 жовтня 2022 р.); Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція з міжнародною участю «Лише той Учитель, хто живе так, як навчає», присвячена Всесвітньому Дню філософії (Полтава, 17 листопада 2022 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Полілог культур: освітній, філологічний, культурологічний аспекти» (Чернігів, 28-29 квітня 2023 р.). III Міжнародний науково-методичний семінар «Людина / світ на роздоріжжі: технології, ресурси, соціальні інституції» (Харків, 4–6 травня 2023 р.); Міжнародна конференція – треті академічні читання імені Романа Арцишевського «Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів» (Луцьк, 23–24 червня 2023 року); Міжнародна наукова онлайн-конференція «Сучасна освіта: соціологічний, філософський, педагогічний дискурс» пам'яті професорки, докторки соціологічних наук Світлани Щудло (Дрогобич, 16 жовтня 2023 року); Міжнародний філософсько-методологічний Круглий Стіл на честь Всесвітнього дня філософії «Лабораторія філософського мислення». Перше засідання: «Філософія: традиція і перспектива» (Київ, 24 жовтня 2023 року); XXXIII-і Всеукраїнські (з міжнародною участю) людинознавчі філософські читання «Гуманізм. Людина. Честь» (Дрогобич, 4-5 листопада 2023 року); XXXI Харківські міжнародні сковородинівські читання «Метафізика серця в українській та західноєвропейській філософії» (Харків, 3 грудня 2023 року); Міжнародна

науково-практична конференція «Полілог культур: освітній, філологічний, культурологічний аспекти» (Чернігів, 18-19 квітня 2024 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Філософія Імануїла Канта і сучасність» (Дрогобич, 20-21 квітня 2024 року); I Міжнародна науково-практична конференція «Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії», присвяченій Дню Європи (The First International Scientific and Practical Conference "European Future: Philosophical and Educational Studies") (Херсон, Хмельницький, 9-10 травня 2024 року; Всеукраїнська (з міжнародною участю) наукова конференція «Філософія Людвіга Андреаса Фойєрбаха (1804-1872) і сучасність» (до 220-річчя з дня народження філософа) (Дрогобич, 22 червня 2024 р.); Міжнародна конференція: Четверті академічні читання імені професора Романа Арцишевського «Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів» (Луцьк, 26-27 червня 2024 року); XXXIV-х Всеукраїнських (з міжнародною участю) людинознавчих філософських читань (постійнодіючий філософський семінар) «Гуманізм. Людина. Інший» (Дрогобич, 12-13 жовтня 2024 р.); Круглий стіл на честь Всесвітнього дня філософії «Історія філософії як методологія філософського мислення» (Київ, 22 жовтня 2024 р.); VII Міжнародна наукова конференція «Права дитини в соціально-правовому вимірі – до 100-річчя проголошення прав дитини» (Дрогобич, 20 листопада 2024 р.); Всеукраїнська щорічна наукова конференція з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO) «Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності» (Дніпро, 22 - 23 листопада 2024 р.); V Міжнародна науково-практична конференція «Філософія в сучасному світі». Філософські читання, присвячені Всесвітньому Дню філософії та 140-річчю заснування Харківського політехнічного університету (Харків, 22-24 листопада 2024 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Полілог культур: філологічна та культурологічна освіта в контексті сталого розвитку». (Чернігів, 24 – 25 квітня 2025 р.); Міжнародна наукова конференція – П'яті академічні читання імені професора Романа Арцишевського «Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів» (Луцьк, 20–22 черв. 2025 р.); Гуманізм. Людина. Душа. XXXV-і Всеукраїнські (з міжнародною участю)

Людинознавчі філософські читання (постійнодіючий філософський семінар) (Дрогобич, 12-13 жовтня 2025 року); Щорічні засідання філософсько-методологічного Круглого столу на честь всесвітнього дня філософії «Філософський досвід: теоретичний і практичний аспекти». Центр гуманітарної освіти НАН України (Київ, 6 листопада 2025 року); II Міжнародна науково-практична конференція «Філософсько-освітні студії», присвячена Всесвітньому дню філософії (World Philosophy Day) (Херсон, Хмельницький, 20-21 листопада 2025 року); Щорічна наукова конференція «Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності», з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO) (Дніпро, 21-22 листопада 2025 року).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження, а також матеріали, що мають безпосередній стосунок до теми дослідження, оприлюднені у 13 наукових публікаціях, серед яких 4 статті опубліковано у фахових виданнях України (група Б) з філософських наук (з них 3 одноосібні) та 9 публікацій в збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, Вступу, 4-х розділів, 10-ти підрозділів, Висновків, Списку джерел. Загальний обсяг дисертації 161 сторінки, з них 144 сторінок основного тексту. Список використаних джерел складається з 178 найменувань. Структура дисертації обумовлена специфікою дослідження, логікою розкриття проблеми, метою та завданнями роботи.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Ступінь розробленості проблеми самопізнання в наукових дослідженнях

Проблема самопізнання посідає особливе місце в сучасному гуманітарному знанні, оскільки виходить за межі окремої наукової дисципліни та постає як міждисциплінарний феномен, що досліджується у філософії, педагогіці, психології, а також у суміжних галузях соціально-гуманітарного знання. Така багатовимірність зумовлена складністю самого феномену самопізнання, який охоплює когнітивні, ціннісні, екзистенційні та діяльнісні аспекти людського буття.

У філософському дискурсі самопізнання традиційно розглядається як фундаментальна проблема, пов'язана з осмисленням природи суб'єкта, свідомості та умов можливості пізнання. Воно постає водночас як онтологічна проблема, оскільки стосується способу буття людини у світі; як епістемологічна, адже пов'язане з питанням доступу суб'єкта до власних ментальних станів і підстав достовірності такого знання; а також як філософсько-антропологічна, оскільки розкриває специфіку людської самосвідомості та здатності до рефлексії. У межах різних філософських традицій самопізнання інтерпретується або як внутрішнє споглядання, або як мовно-логічний аналіз, або як екзистенційний досвід, що свідчить про відсутність єдиного концептуального бачення цього феномену.

У більшості вітчизняних публікацій самопізнання в освітньому процесі розглядається зазвичай достатньо поверхово. Зокрема, дослідники В.Подкоритова та В.Гаврилькевич [79] виокремлюють такі компоненти самопізнання, як самосприймання, рефлексія, самооцінка, самоспостереження і самоаналіз, що засвідчує вузько-психологічне тлумачення самопізнання в освіті. Огневюк В. більш розгорнуто тлумачить самопізнання як знання про особливості психічних станів, в тому числі про свої переконання, бажання і відчуття. Цей термін також використовується для позначення зусиль особистості самотійно набути нових знань і навичок, постійно удосконалювати свою індивідуальність. Самопізнання постає шляхом до досконалості. Самопізнання – це вивчення особистістю власних психічних, фізичних і духовних особливостей, осмислення нею самої себе. Самопізнання реалізується за допомогою сприйняття й осмислення своєї поведінки, дій, переживань, результатів діяльності. Складність самопізнання полягає в його орієнтованості на внутрішній світ, багатий індивідуально-суб'єктивними, самотніми моментами. Розвиток самопізнання дозволяє людині, пізнаючи свій внутрішній світ і переживаючи внутрішні відчуття, розуміти його і певним чином ставитись до самої себе. Тобто, самопізнання – не тільки раціональний, але й емоційний процес, часто неусвідомлюване ставлення до себе. «Самопізнання має украй важливе значення для освіти, оскільки без розуміння людиною самої себе, свого потенціалу та устремлінь, тобто своєї внутрішньої сутності та її відношення до світу, вкрай важко визначати пріоритети в освіті» [79, с. 30]. Аносова А.В. аналізує самопізнання та самовдосконалення як складові процесу формування комунікативної культури індивіда [2].

Найбільш глибокою нам видається стаття Марини Култаєвої, де розглядається зв'язок виховання та самопізнання крізь аналіз ідей Григорія Сковороди та Й. Фіхте [50]. Дуже цікавим є ствердження авторки, що «освітні інституції, передусім у Європі, на думку Г.С. Сковороди, або забули про свою виховну гуманістичну місію, або спотворили її зміст у гонитві за модними нововведеннями. Адже головним завданням і зобов'язанням людини перед

собою і суспільством є трансформація матеріального у духовне, тваринного у людяне» [50, с. 19]. Самопізнання – це насамперед відкриття в собі духовної людини, що передбачає серйозну роботу над собою [50, с. 19]. Важливо підкреслити важливість висновку авторки: «Концептуалізація самопізнання у педагогічній площині, як свідчать теоретичні розвідки Сковороди і Фіхте, поглиблює розуміння ролі самовиховання і самоосвіти у самореалізації особистості» [50, с. 32].

Варто виокремити монографію І.Д. Беха [6], у якій автор інтерпретує самопізнання не лише як пізнавальний процес, а як ключову передумову духовного розвитку особистості, центральний елемент педагогіки духовності. Його концепція базується на уявленні про «Я-духовне» – вищу форму самосвідомості, яка відкриває людині можливість діяти у відповідності до вічних цінностей, що не залежать від ситуативних чи зовнішніх чинників. Автор відкидає спрощене розуміння самопізнання. Натомість, самопізнання у його трактуванні постає як дія, в якій індивід виявляє зв'язки між власними духовними утвореннями (цінностями, мотивами, переконаннями) і визначає свою внутрішню позицію щодо них. Це дає підстави говорити про Бехівське осмислення самопізнання у дусі філософського перформативізму, де акцент зроблено на перетворювальний потенціал суб'єкта. Самопізнання розглядається як механізм подолання розбіжності між знанням і поведінкою, де Я стає джерелом дії. Таким чином, у рецепції І.Д. Беха категорія самопізнання набуває філософсько-педагогічного наповнення: вона поєднує екзистенційну глибину з практичною виховною спрямованістю. У концепції «Я-центрованого» виховання самопізнання функціонує як ключовий механізм духовного самотворення, що активізує внутрішні ресурси особистості й забезпечує її моральну автономію. Цей підхід може стати основою для побудови ефективних освітніх стратегій, спрямованих на формування суб'єктності, рефлексивності й духовної зрілості особистості.

Звернемось до англomовних досліджень. Аналітична філософія зосереджується передусім на епістемологічному статусі самопізнання,

аналізуючи його як знання суб'єкта про власні переконання, бажання та інші ментальні стани. Представники цього напрямку розглядають проблеми авторитету першої особи, прозорості самопізнання, а також співвідношення інтроспекції та раціонального обґрунтування. Натомість континентальна філософська традиція акцентує увагу на досвідному та екзистенційному вимірах самопізнання, пов'язуючи його з життєвим світом, тілесністю, смислотворенням і саморозумінням суб'єкта. У результаті самопізнання у філософії постає як багатогранне явище, яке не зводиться до суто когнітивного процесу.

Розглянемо епістемологічний підхід, притаманний представникам аналітичної філософії. Самопізнання – це знання про власні ментальні стани, яке має особливу епістемічну природу (наприклад, привілейований доступ, достовірність без верифікації). Це автономна здатність суб'єкта знати власні ментальні стани. Взаємодія з іншими – не обов'язкова умова. І в цьому сенсі представники аналітичної філософії мають протилежний погляд на природу Я та самопізнання, ніж в представників діалогічної філософії, традиція яких міцно вкорінена в сучасній філософії, починаючи від М. Бубера.

Основними представниками є американські філософи Сідні Шумейкер, Алекс Бірн, Аналіза Коліва та сучасний британський філософ Куассім Кассам.

Одним з перших філософів у 20 столітті, який осмислює проблему самопізнання в аналітичній оптиці є Сідні Шумейкер. 1963 виходить його монографія «Самопізнання та самоідентичність» [167], в якій філософ задається такими ідеями:

- Що означає знати себе?
- Чи можливо знання про себе без зовнішніх доказів?
- Який зв'язок між самопізнанням і особистою ідентичністю?

У 1960-х роках осмислення подібних питань були під впливом логічного позитивізму, тому робота Шумейкера була радикальною: вона захищала автономію суб'єкта, не редукуючи її до фізичних або поведінкових фактів.

Основна ідея книги: «Я» не потребує ідентифікації. Це ядро ідеї «Immunity to Error through Misidentification» («імунітету до помилки через хибну ідентифікацію»), вона вперше чітко проговорена саме тут, згідно з якою в судженнях від першої особи питання ідентифікації суб'єкта взагалі не постає, а отже, виключається можливість помилки щодо того, кому належить відповідний ментальний стан. Отож, коли я кажу «я думаю», я не ідентифікую себе як «Я» – я вже цим є. Отже, неможливо помилитися в тому, хто саме думає. Це революційна ідея, яка стала класикою.

За Шумейкером самопізнання – це не перцепція. Він відкидає уявлення про те, що ми «спостерігаємо себе зсередини» (як внутрішній театр), а доводить, що самопізнання – це форма знання, але не основана на перцепції або інтерпретації сигналів. Він критикує «перцептивну модель» інтроспекції, згідно з якою ми нібито «спостерігаємо» власні думки так само, як зовнішні об'єкти. Якщо самопізнання – не спостереження, тоді воно має інший епістемологічний статус, ніж звичайне знання. Воно є *особливим типом знання*, а не просто ще одним когнітивним актом. Отже, ми можемо помилятися щодо причин, інтерпретацій, значень, але не так, як у випадку зовнішньої ідентифікації суб'єкта. Самопізнання постає не як форма внутрішнього спостереження, а як особливий тип раціонального доступу суб'єкта до власних ментальних станів, що ґрунтується на першоособовому авторитеті, мовній артикуляції досвіду та часовій самототожності суб'єкта. Такий підхід дозволяє розглядати самопізнання не лише як епістемологічний феномен, а як необхідну умову раціональної діяльності та особистісного розвитку.

У праці «Self-Knowledge for Humans» [113] британський філософ Кассам пропонує інноваційний підхід до проблеми самопізнання, який кардинально відрізняється від традиційної раціоналістичної парадигми. Основна ідея автора полягає в тому, що більшість філософських теорій виходять із уявлення про людину як «Homo Philosophicus» – ідеального, раціонального суб'єкта, здатного до безпомилкового самоспостереження. Натомість Кассам наголошує: реальні

люди – це Homo sapiens, обмежені у своїй раціональності, схильні до упереджень, самообману та когнітивних спотворень.

Кассам розрізняє два типи самопізнання: «тривіальне» (наприклад, знання про те, що я зараз думаю або відчуваю) і «суттєве» – глибше пізнання власного характеру, цінностей, мотивацій. Саме останній тип становить найбільший виклик, оскільки не є автоматичним або безпосереднім. Кассам доводить, що більшість такого пізнання досягається не через інтуїтивну прозорість свідомості, а через індукцію, спостереження за власною поведінкою, роздуми та критичну рефлексію.

Книга британського філософа є спробою побудувати теорію самопізнання, яка враховує психологічні реалії. У цьому сенсі автор наближає філософський дискурс до емпіричних наук – психології, когнітивістики, навіть моралі. Ідеї Кассама мають велике значення для філософсько-освітнього аналізу, оскільки показують, що розвиток самопізнання – це не лише акт усвідомлення, а й складна епістемічна практика, яка вимагає зусиль, часу та особистісної чесності. Праця Кассама демонструє, як сучасна філософія намагається інтегрувати реалістичне уявлення про людину в осмислення ключових категорій самосвідомості.

Звернемось до ідей Алекса Бірна, сучасного американського представника аналітичної традиції, прихильника натуралістичних підходів до ментальних станів, який активно працює у сфері філософії мови та свідомості. Він відомий як системний захисник «транспарентної моделі» самопізнання. У монографії «Прозорість та Самопізнання» Алекс Бірн [112] розгортає аргументацію на користь транспарентної моделі самопізнання – концепції, згідно з якою знання про власні ментальні стани (зокрема, вірування) досягається не шляхом внутрішньої інспекції, а через звернення до зовнішнього світу та його осмислення. Ключова теза автора: «Щоб з'ясувати, чи я вірю в те чи інше твердження, я не заглядаю вглиб себе, а міркую про саме твердження: якщо я вважаю його істинним, звідси випливає, що я в нього вірю».

Цей підхід називається транспарентністю (transparency), бо питання про мій ментальний стан «прозоре» для мене крізь зміст мого ставлення до об'єкта.

У першій частині книги автор критично аналізує точку зору, яка стверджує, що самопізнання має особливий епістемічний статус, – як безпосередній доступ до змісту свідомості. Бірн демонструє, що такий погляд не пояснює когнітивні помилки, самооманність чи неповне знання про себе, тоді як транспарентний підхід дозволяє це врахувати.

Друга частина книги містить розгорнутий аналіз заперечень до транспарентності: проблема самоомани, непрозорих бажань, змішаних переконань. Берн вдається до логічно структурованої відповіді, вказуючи, що транспарентність працює лише для певного класу ментальних станів, зокрема висловлюваних переконань.

У третій частині автор співвідносить свою теорію з іншими підходами – інтуїтивістським, внутрішнім доступом, «сенсорним» моделям свідомості. Бірн надає концептуально чітку модель, яка поєднує мінімалізм щодо ментального доступу та натуралістичний опис когнітивних процесів.

Аналіз монографії Анналізи Коліви «The Varieties of Self-Knowledge» [116] показує, що авторка послідовно розробляє концепцію епістемічного плюралізму у сфері самопізнання. Вона доводить, що самопізнання не є уніфікованим явищем, яке має єдину природу чи пояснюється одним когнітивним механізмом. Навпаки, різні типи ментальних станів – вірування, відчуття, емоції, перцепції – мають специфічні способи, за допомогою яких суб'єкт отримує про них знання.

Коліва аналізує класичні теорії самопізнання (інтроспекціонізм, транспарентність, виражальні підходи тощо), але критично ставиться до їхніх претензій на універсальність. Вона підкреслює, що транспарентний підхід (здатність дізнатися про власні вірування через аналіз змісту судження, як у теорії Бірна) може бути прийнятним для раціональних переконань, однак не застосовується до тілесних чи емоційних станів, які часто усвідомлюються іншим шляхом – через експресію, афективну реакцію, рефлексивну оцінку. Так,

біль, страх чи сором не пізнаються через логічне міркування, а скоріше через безпосередній досвід і феноменологічну інтуїцію.

У книзі пропонується чітка класифікація типів самопізнання за критерієм їхнього епістемічного походження. Цей підхід демонструє міждисциплінарну відкритість філософії свідомості та наближає її до сучасної когнітивної науки, психології та нейронауки. Авторка також враховує соціальні чинники самопізнання – зокрема, роль інтерсуб'єктивності, соціального зворотного зв'язку та публічної мови.

Американська філософія Брі Гетлер теж займається дослідження проблеми самопізнання. Одна з її основних монографій «Самопізнання» [127] розкриває самопізнання як філософську проблему, аналізує різні теорії самопізнання: від класичних (Декарт, Кант) до сучасних підходів (в тому числі Бірна і Шумейкера).

Гертлер розглядає самопізнання як здатність знати власні ментальні стани (переконання, бажання, відчуття) з певним *привілеєм* – тобто набагато надійніше, ніж знання про зовнішній світ. Авторка аналізує різні підходи до того, чи дійсно ми маємо особливий доступ до власних думок, і якщо так – як його пояснити без «скритого механізму» або інтуїтивізму. Важливе питання: чи самопізнання – це внутрішній процес (*інтроспекція*), чи скоріше *поведінковий/емпіричний* доступ (наскільки насправді самі думки «видимі» для нас?). Гертлер критикує надмірно прості теорії самопізнання, які або ґрунтуються на прямій інтроспекції, або кажуть, що самопізнання – це просто форма погляду «зовні» на світ.

Колективна монографія під редакцією Санфорда С. Голдберга «Externalism, Self-Knowledge, and Skepticism: New Essays» [120] є важливим внеском у сучасну аналітичну епістемологію, де ставиться під сумнів традиційне уявлення про апіорність і непомильність самопізнання. Збірник містить низку нових досліджень, що розвивають ідеї семантичного та епістемічного екстерналізму – підходу, згідно з яким зміст наших ментальних

станів частково визначається зовнішніми, нефеноменальними умовами (мовне середовище, соціальний контекст, причинові зв'язки).

Автори збірника, включаючи таких провідних філософів, як Paul Boghossian, Jessica Brown, Richard Fumerton, й інші, аналізують, як екстерналістські уявлення змінюють класичні скептичні сценарії, зокрема пов'язані з сумнівами в достовірності самопізнання. Якщо у внутрішньому доступі (internalism) джерело знання про себе – це виключно свідомість суб'єкта, то екстерналізм ставить акцент на об'єктивних умовах формування ментального змісту, що виходять за межі безпосередньої доступності. У зв'язку з цим переглядається теза про те, що суб'єкт нібито має прямий, апріорний доступ до істинності власних переконань.

Голдберг та інші автори демонструють, що екстерналізм не обов'язково веде до повного скептицизму, але вимагає уточнення меж і обґрунтованості самопізнання. Самопізнання в цьому підході – це не прозора внутрішня інспекція, а частина складної когнітивної взаємодії з оточенням. Таким чином, монографія має особливу цінність для сучасної філософії, оскільки показує, як концепції мови, знання і ментального змісту переглядаються в контексті зовнішніх умов.

Для філософсько-освітнього дискурсу ця праця є показовою: вона ілюструє, що розуміння себе та джерел власних переконань не є внутрішньо замкненим процесом, а формується у взаємодії з інституціями, мовою, соціальним контекстом. Це відкриває шлях до міждисциплінарного підходу до навчання самопізнання як частини когнітивного і культурного зростання індивіда.

Якщо епістемологічний підхід зосереджується на питанні *як можливе знання суб'єкта про власні ментальні стани*, то практично-конститутивний підхід розглядає самопізнання як процес формування особистості через практичну діяльність, моральний вибір і соціальну взаємодію.

Практично-конститутивний підхід до самопізнання виникає на перетині етики, філософії дії та філософської антропології. Його витоки можна знайти в

неокантіанській традиції. Людина розглядається як така, яка пізнає себе не стільки через споглядання або інтроспекцію, як в епістемологічному підході, скільки через практичне становлення – у вчинках, у прийнятті зобов'язань, у самоздійсненні та моральному виборі. Саме завдяки тому, що суб'єкт діє, ставить цілі, розмірковує над вибором і несе моральну відповідальність, він формує своє «Я» – тобто пізнає і створює себе водночас.

Сучасна американська філософія Крістін М. Корсард у праці *«Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity»* [140] розвиває оригінальне неокантіанське бачення проблеми самопізнання, виводячи її за межі класичної епістемології. На відміну від аналітичних підходів, що фокусуються на пізнанні суб'єктивних ментальних станів, Корсард інтерпретує самопізнання як процес самоконституції – формування особистості через морально зорієнтовану практику. В основі цього підходу лежить ідея, що людина пізнає себе не просто як об'єкт розуміння, а як суб'єкт, що формує власну ідентичність через свідомі вчинки, вибір цінностей і прийняття моральних зобов'язань.

У центрі концепції Корсард – поняття агентності, тобто здатності особистості діяти згідно з принципами, які вона сама визнає як раціональні й обов'язкові. Саме завдяки діям, що випливають із таких принципів, людина стає собою – автономною, цілісною і відповідальною. Цей процес авторка називає самоконституцією, підкреслюючи, що моральна дія не лише реалізує суб'єкт, а вибудовує його як моральну істоту. Ідентичність, згідно з цим підходом, – це не фіксована чи «знайдена» структура, а результат постійного зусилля жити відповідно до визнаних моральних критеріїв. Поняття «практичної ідентичності» (practical identity), що позначає цінності, ролі й цілі, з якими особистість себе ототожнює, стає ключем до розуміння того, як людина визначає, ким вона є.

Корсард веде діалог із канонічними філософами – Кантом, Аристотелем і Платоном, – щоб аргументувати, що моральна цілісність (integrity) можлива лише тоді, коли наші дії не суперечать тим принципам, які ми визнаємо як власні. Таким чином, дія, в якій суб'єкт поводить себе згідно з обґрунтованим

моральним принципом, – це не лише виконання обов’язку, а акт самопідтвердження і самоформування. У цьому сенсі, пізнати себе – означає стати собою у дії, що виражає внутрішню єдність і вірність обраним цінностям.

Праця Корсард є важливим внеском у сучасну моральну філософію, адже пропонує бачення самопізнання як активного, динамічного і морально насиченого процесу. Вона поєднує аналітичну чіткість з глибоким етичним змістом і відкриває простір для розуміння особистості як проекту, що постійно твориться у відповідальній дії. Її концепція показує, що справжнє самопізнання – це не лише рефлексія, а вибір бути тим, ким ми вважаємо за належне бути. Особливо варто виділити статтю Себастьяна. Рьодля [161], який розрізняє форми життя за принципом самопізнання, і тоді знання – це не просто складова частина людського життя, але «людське життя – це знання про себе», тобто людину людиною робить освіта, вибудовування людини. Автор пише: «Арістотель використовує термін “мета логос” для характеристики людських продуктивних здібностей (*techne*, *episteme poietike*) та чеснот (*arete*). Про чесноту він каже, що це *hexis* (звичка), схильність волі, тобто не просто *kata ton orthon logon* (відповідно до правильного поняття), а *meta tou orthou logou* (з правильним поняттям). Логос – це поняття, потенційно сформульоване в загальному твердженні. Тут це твердження, яке визначає, як чесно діяти або як діє чеснотна людина. Та, хто є чеснотною, стверджує Арістотель, не лише відповідає цьому логосу; вона не лише діє так, як чеснотна людина. Вона діє так з цим логосом: вона діє, розуміючи себе, щоб відповідати йому. Хтось діє чесно тоді і тільки тоді, коли він діє зі знанням чесноти. Чеснота – це знання самої себе» [161, р.]. Якщо людське життя є пізнанням самого себе, то завдяки цьому характеру людське життя є самовизначальним або вільним. Отже, загальність та одиничність поєднуються в людині особливим чином: людина не є зразком, екземпляром чи зразком виду, природи чи форми життя; вона є своїм власним принципом. Форма її становлення відображає це. Таким чином, навчання є внутрішньою частиною людської свободи [161, р.]. Свобода, яка належить людині в силу знання її життя, позначає контраст із природою:

людина вільна в тому сенсі, що вона не має свого принципу від природи. Якщо нам дозволити це сформулювати парадоксально, ми можемо сказати: людина має свою природу не від природи.

Наступна думка Рьодля заслуговує на увагу: «Знання не є частиною людського життя. Це не означає, що людське життя містить, серед іншого, знання. Швидше, людське життя є знанням про себе. Отже, знання про знання не є частиною, а є самопізнанням людського життя. Тепер це означає, що, навпаки, знання про людське життя не є частиною знання. Це не означає, що знання є, серед іншого, людським життям. Швидше, знання є знанням про людське життя; самопізнання людського життя не є частиною, а є знанням про знання» [161].

Автор далі продовжує: «Те, що людське життя є *meta logou*, означає, що воно універсальне. Якщо ми використовуємо “світ” для позначення цієї універсальності, тоді людина є світом. Як ми вже зазначали вище: те, що людське життя є знанням про себе, означає, що воно є знанням; можна використовувати фразу “про себе”. З цього випливає, що людське самопізнання не можна розуміти як практичне на відміну від теоретичного знання. І з цього випливає, що практичне знання не може відрізнятися від теоретичного знання тим, що має обмежений об'єкт. Дійсно, не може бути різниці між об'єктом теоретичного та практичного знання. Як теоретичне, так і практичне знання є знанням, і тому їхній об'єкт безмежний. Оскільки об'єкт обох безмежний, він однаковий. Різниця між теоретичним та практичним знанням полягає не в їхньому об'єкті. Вона полягає у відповідному способі, яким універсальність та визначеність є одним цілим» [161]. Отже, самопізнання постає єдністю теоретичного та практичного відношення.

Стосовно зарубіжних дослідників слід вказати на глибокі ідеї В.В. Бібіхіна, що містяться у його циклі лекцій «Впізнай себе» [7]. Автор процес самопізнання радикально поглиблює до самовпізнання, а це, на нашу думку, має вирішальне філософсько-освітнє значення. Ідеї В.В. Бібіхіна в подальшому тексті будуть залучатись до висвітлення змісту нашого дослідження.

Проте, на нашу думку, у сучасних наукових дослідженнях відсутнє розуміння самої освіти як самопізнання у глибинному, метафізичному сенсі.

1.2. Методологічні засади дослідження

Дослідження проблеми самопізнання в освітньому контексті повинно ґрунтуватися на комплексі філософських та загальнонаукових методів, оскільки це зумовлено багатовимірністю самого феномена самопізнання та його міждисциплінарною природою. Самопізнання постає не лише як гносеологічна проблема, а як онтологічний, антропологічний та культурно-історичний феномен, який у межах освіти набуває особливого, принципово важливого виміру.

Філософсько-світоглядною передумовою дослідження є розуміння людини як відкритої, незавершеної істоти, що перебуває в процесі становлення та самоконституювання. Освіта у цьому контексті розглядається не як сукупність інституційних практик трансляції знань, вмінь і навичок, а як особливий простір формування людської суб'єктивності, у якому самопізнання виконує смислотворчу та регулятивну функцію. Такий підхід дозволяє вийти за межі суто психологічного або педагогічного тлумачення самопізнання та осмислити його як насамперед філософську проблему.

Варто вказати на доречність використання феноменологічного підходу, який уможливорює аналіз самопізнання як безпосереднього досвіду свідомості. Феноменологічна редукція дозволяє зосередитися на тому, як самість і досвід «Я» постають у структурі освітнього процесу, яким чином суб'єкт освіти переживає власне становлення та рефлексивно осмислює себе. Застосування феноменології є принципово важливим для уникнення редукції самопізнання до зовнішніх поведінкових або інструментальних характеристик. Методологічне значення феноменології як методу ґрунтується насамперед на працях Е. Гусерля, зокрема на його аналізі структури свідомості та інтенціональності. У «Картезіанських медитаціях» Гусерль наголошує, що самість не є емпіричним

фактом, а конститується в актах переживання та рефлексії, що має безпосереднє значення для розуміння самопізнання як процесу [33, §8–12]. Освітній процес у такій перспективі може бути осмислений як специфічне поле інтенціональних актів, у межах яких суб'єкт не лише засвоює знання, а й конститує власне «Я».

Розвиток феноменологічної традиції у працях М. Мерло-Понті дозволяє доповнити аналіз самопізнання тілесно-екзистенційним виміром. У праці «Феноменології сприйняття» філософ показує, що самопізнання не зводиться до раціональної рефлексії, а включає допредикативний досвід буття-у-світі. Це має методологічне значення для розуміння освіти як життєсвітового простору, де формування суб'єкта відбувається через досвід, практики та тілесну залученість.

Важливе місце у дослідженні посідає герменевтичний метод, що дає змогу інтерпретувати тексти філософської традиції, а також сучасні концепції освіти як певні смислові цілісності. Герменевтичний підхід дозволяє простежити історичну змінність розуміння самопізнання, виявити приховані передумови різних теоретичних моделей та реконструювати освітній контекст як поле смислових напружень між суб'єктом, знанням і культурою. У межах цього методу самопізнання постає як процес інтерпретації власного досвіду, опосередкований мовою, традицією та культурними формами. Герменевтичний вимір методології спирається на філософію Г.-Г. Гадамера, насамперед на його працю «Істина і метод» [126]. Гадамерова теза про розуміння як подію, що відбувається в горизонті традиції, дозволяє інтерпретувати самопізнання не як індивідуальний акт ізольованої свідомості, а як процес, укорінений у культурно-історичному контексті. У межах освіти це означає, що здатність до самопізнання формується через діалог із текстами, іншими людьми та культурними смислами.

Історико-філософський метод використовується для реконструкції еволюції уявлень про самопізнання в межах різних філософських традицій — від класичних до некласичних і постнекласичних. Це дає змогу показати, що

сучасне розуміння самопізнання в освітньому контексті є результатом складного історичного розвитку, а не довільною теоретичною конструкцією. Принцип історизму забезпечує коректне співвіднесення концепцій самопізнання з їхнім культурно-історичним контекстом.

Основним же методом нашого дослідження постає теоретична діалектика, взята у своєму глибинному теоретичному вимірі. У нашому тлумаченні діалектика жодним чином не зводиться до насрізь ідеологізованого «діамату» радянських часів, так само як і не вичерпується вона простим використанням «трьох законів діалектики».

Стосовно ролі діалектико-логічного методу у нашому дослідженні варто розглянути питання ретельно. Ми будемо спиратись на ідеї дрогобицького вченого В.С. Возняка стосовно діалектики як методології взагалі в осмисленні реалій людського буття та ролі діалектики як логіки освітньої діяльності. В.С. Возняк зазначає: «Філософія завжди мала методологію – *свою власну*. Це визначено її *предметом* (граничні засади людського буття у світі та *всезагальні міри мислимості* цього буття) та *особливим* способом схоплювання (*осмислення*) цього предмета (гранично самокритична рефлексія, *мислення* власне). Тому філософія (а діалектика – її *душа жива*) – **сама собі методологія** і не потребує жодних *методологічних запозичень* зі сфери інших наук» [14, с. 12]. Цю думку дослідника ми цілковито поділяємо.

Діалектика постає єдністю теорії і методу. Тому варто зупинитись на адекватному розумінні природи методу як такого. За допомогою заернемося до думок німецького мислителя Георга Гегеля. Він стверджував, що *метод* не є чимось зовнішнім, що прикладається як «відмичка» до змісту, метод – «не тільки *в собі і для себе* певна модальність буття, але як модальність пізнання покладений як визначений *поняттям* і як форма, оскільки вона душа будь-якої об'єктивності і оскільки всякий інакше визначений зміст має свою істину лише у формі» [цит. за: 14, с. 13] Отже, метод є такою душею змісту, яка водночас здатна стати ритмом руху нашої власної душі, що занурена у пізнавальний процес. Метод не застосовується як той чи інший стереотип, певна схема,

інструмент, про природу якого ми нічого не знаємо і беремо його як щось вже готове. При цьому варто мати на увазі, що йдеться саме про діалектику як метод, про власне діалектичний метод. Гегель так пише: метод, виходячи із всезагальності ідеї, «такою ж мірою є спосіб пізнання, що *суб'єктивно* знає себе як поняття, в котрій він *об'єктивний* спосіб або, вірніше, *субстанціальність речей*» [цит. за: 14, с. 13]. Таким чином, сутність власне діалектичного методу полягає насамперед у його *змістовності, субстанціальності*. Йому відверто чужими є проєктивність, інструментальність, маніпулятивність). Метод, як і справжнє розумне мислення, постає шляхом дослідження або осмислення певної реальності, який сутнісно *відповідає* її власної природі, збігається з нею. Адже «методос» з старогрецької так і перекладається – *шлях*.

Гегель стверджує, що філософський метод «складає предмет самої логіки, бо метод є усвідомлення форми внутрішнього саморуху <...> змісту» філософії як науки [цит. за: 14, с. 13]. Метод «не є щось відмінне від самого предмета і змісту, бо саме зміст всередині себе, *діалектика, що він має в самому собі*, рухає вперед цей зміст. Зрозуміло, що не можна вважати науковими які-небудь способи викладу, якщо вони не наслідують рух цього методу і не відповідають його простому ритму, бо рух цього методу є рух самої суті справи»¹ [цит. за: 14, с. 14]. А спосіб руху самої суті людського буття однозначно визначає і метод істинного осмислення такого буття, оскільки тут явно присутня *діалектика*, яка певним чином і «рухає» вперед його зміст через негативність, виникнення, розгортавання та розв'язання суперечностей.

Вважаємо доречним звернутись у цьому пункті до наступних міркувань Мартіна Гайдеггера стосовно методу та методології: «У грецькій мові “приховування”, “обман” означає відхід від правильного шляху, згортання зі стежки (*платос*). Поширене грецьке слово, що означає шлях, це *η οδος*, а похідним від нього є *μεθοδος*, звідки бере початок і запозичене нами слово “метод”. Слід, однак, зауважити, що греки розуміють це слово не як “метод” у сенсі якоїсь процедури, яка допомагає людині здійснювати дослідницьке,

¹ Цит. за: там само. С. 14.

розвідувальне зазіхання на предмети. Для греків *μεθόδος* є перебуванням на шляху, а саме на тому шляху, який не людиною мислиться як якийсь “метод”, але вказується самим суцим і таким чином вже присутній в ракурсі суцього, проявляється. У грецькій свідомості *μεθόδος* – це не “спосіб” дослідження, а швидше саме дослідження як перебування-на-шляху. Для того, щоб зрозуміти природу по-грецьки зрозумілого “методу”, ми перш повинні засвоїти, що для грецького “шляху” (*η οδός*) характерні ви-глядання і о-глядання. “Шлях” – це не відстань між двома точками та не множинність таких точок. Перспективна і “прозорлива” сутність шляху (який сам веде до неприхованості) і тим самим сама сутність ходу, здійсненого на цьому шляху, визначаються в ракурсі неприхованості і безпосереднього приходу до неприхованого» [цит. за: 14, с. 14]. Німецький мислитель розрізняє інструментальне (калькулювальне) і сутнісне мислення. У нашому дослідженні інструментальне (інакше кажучи – розсудкове) мислення аж ніяк не допоможе. Оскільки воно не здатне схоплювати істотність як самого освітнього процесу, так і роль самопізнання в уьому. Ми звертаємось саме до сутнісного мислення, мислення в режимі не розсудку, а розуму.

Володимир Возняк, аналізуючи зазначені міркування Гайдеггера, слушно зауважує: «Сутнісне мислення, згідно з Гайдеггером, саме є *шлях*, тобто – “методос”. *Мислення саме є шлях*. Ми відповідаємо *цьому шляху* лише тоді, коли *вже перебуваємо у дорозі*. Бути у дорозі, щоб її прокладати – це одне. Але є й інше – стати на цей шлях звідкись *збоку* і розмірковувати про те, чи відрізняються ті чи інші відрізки шляху тощо; це справа кожного, —того, хто не перебуває в дорозі і навіть не має наміру йти нею, а залишає собі остронь, щоб тільки уявляти і обговорювати цей шлях, рефлексувати щодо нього. Ось чому розум, що осмислює, не є просто рефлексією» [цит. за: 14, с. 15]. Що потрібно зробити, щоб стати саме на шлях? Гайдеггер відповідає: «Для того, щоб ми опинилися в дорозі, ми повинні, звичайно, зрушити. Це сказано в подвійному сенсі: по-перше, ми зворушені, тобто самі відкриваємось перспективі, що розкривається в напрямку шляху, і, по-друге, ми вирушаємо в дорогу, тобто

робимо кроки, без яких немає жодного шляху. Шлях мислення не тягнеться звідкись кудись як прокладене десь шосе, він також сам по собі взагалі не існує десь наявно. Хід і лише хід (Gehen), у даному випадку мисляче запитання, суть в-чинок (Be-wegung). Це Be-wegung є дозвіл шляху з'явитися. Цей характер мислительного шляху належить вперед-забіганню (Vor-läufigkeit) мислення, яке зі свого боку полягає в загадковому усамітненні, у високому та несентиментальному смислі цього слова» [цит. за: 14, с. 15].

Людина, що реально стала на цей шлях, шлях сутнісного мислення, – *змінюється*, з нею дещо відбувається істотне, суттєве, що аж ніяк не спостерігається за ситуації, коли людина користується просто інструментальним мисленням. Сутнісне мислення виступає як власне філософське мислення у точному смислі слова, а філософія, за Гайдеггером, «не просто заняття для думки, яка захоплена грою загальними поняттями, причому таке заняття, якому можна віддаватися, а можна і не віддаватися, оскільки в обох випадках нічого суттєвого не відбувається» [цит. за: 14, с. 15]. Ми стверджуємо, що саме *діалектика* являє собою *логіку* сутнісного мислення, значить, вона потребує серйозного відношення до себе, вона є такою справою, яка вимагає від суб'єкта цілісного віддання себе, цілковитого захоплення собою.

Для нашого дослідження ця ідея має принципове значення. Теоретично аналізуючи самопізнання як категорію філософсько-освітнього дискурсу, *ми самі повинні входити у ситуацію самопізнання*, а не просто описуємо її ззовні, ми самі маємо занурюємось думкою (та всіма почуттями своїми) в істотність освітнього процесу, в діалектику освітнього процесу, зсередини його товщі виокремлюючи ті виміри самопізнання, які постають принциповими, «вузловими» у цій реальності. Ми самі входимо у ці «вузли» і будемо намагатися крок за кроком розплутувати їх.

Ми вевнені, що наведені вище думки Гайдеггера дуже точно і змістовно визначають особливості не просто сутнісного мислення, не просто філософії як такої, а *діалектики як методу*. Так, діалектика є шлях, але не тільки шлях

дослідника, *не тільки* шлях дослідження. Концепт «шлях» тут варто взяти набагато ширше – у граничному світоглядному вимірі, звертаючись до питань місця людини у всеохопному бутті, звертаючись до так званої об'єктивної діалектики, діалектики природи і суспільства, тобто – розвитку природи і суспільства і *місця людського буття на шляху цього розвитку*.

Людина своєю практично-перетворювальною діяльністю продовжує розвиток природи до культури. Цей же всезагальний розвиток продовжується аж до мислення (суб'єктивної діалектики), до категоріального ладу мислення. І в сутнісному, власне розумному мисленні об'єктивний розвиток *усвідомлює самого себе*. Саме таким чином об'єктивний, *субстанційний розвиток* *приходить до самопізнання*, до-розвивається до самопізнання, рухається вже у режимі самопізнання. Виникає слушне запитання: *а хіба не так повинно усе відбуватись в освітньому процесі?*

Іншими словами – теоретична діалектика, будучи взятою неушкоджено, а гранично цілісно, *сама постає способом самопізнання*. Самопізнання чого власне? Самопізнання світової субстанції, яка розгортає себе до людини, людиною і в людині, – з одного боку, і самопізнання суб'єкта, який застосовує діалектику як метод, як шлях *пізнання і здійснення реального процесу розвитку* в усіх сферах людської життєдіяльності, у тому числі й навіть першочергово – в освіті (якщо остенню брати цілісно), – з іншого боку. Дуже важливо зрозуміти, що це – *не два* різних способи самопізнання, а у своїй істотності – *один, єдиний*. Правда, єдність варто при цьому розуміти не як повторювальність тих чи інших рис, ознак, а як *єдність багатоманітного*.

Виходить так, що діалектика як логіка сутнісного (іншими словами – розумного) мислення вимагає *перебування-на-шляху, знаходження самого себе в у цьому перебуванні-на шляху, самопізнання себе у контексті всезагального розвитку*. Діалектика «не спрацьовує», якщо не перетворюється на *діяльну здатність* суб'єкта. Зрештою, на життєвий шлях людини. Ось чому з діалектики нічого не можна «запозичувати», щоб просто скористатись у своїй науковій діяльності. Діалектикою треба *жити*.

Саме тому ми погоджуємось з таким міркуванням В.С. Возняка: «...власне людське буття у своїй *істині* (тобто, таке, що відповідає *своєму поняттю*) доступне лише в межах *діалектики як логіки*. Якщо ми теоретично *знаходимо себе* тими, хто перебуває на шляху в гранично широкому і одночасно *гранично конкретному* контексті всезагального розвитку від світової субстанції до людини і всередині власне людського способу буття (так зрозумілої суспільної історії), ми й здатні реалії людського буття *піднімати до мислення*, мислити їх, входити в їх зміст за формами (логікою) самого змісту. У такому разі ми здійснюємо ідеальний рух власне *категоріально*: не просто використовуємо категорії, прикладаючи їх до емпіричних фактів (так працює розсудок), а входимо в саму категоріальність як представлену у формах нашого мислення всезагальність універсального буття, як *силу самого буття*, відокремлену від всезагальності буття у нашу *здатність*. Категорії не просто прикладаються, а *доводяться до поняття*, і сам наш рух у поняттях стає *Поняттям як зібраною у суб'єктності потужністю самого буття*» [14, с. 17].

Стосовно категоріальності та її ролі у філософсько-освітньому дискурсі конкретніше мова буде йти у наступному підрозділі. Тут же продовжимо наші розмисли стосовно методологічної ролі діалектики.

Теоретична діалектика, узята цілісно, водночас являє собою єдність онтології, логіки та теорії пізнання. Людина змінює світ відповідно до законів самого світу, значить, закони зміти людиною світу так чи інакше збігаються із законами саморозвитку світу. Будучи усвідомленими, вони стають законами мислення, логічними законами. Ось чому людське мислення універсальне за своєю природою.

Ми поділяємо думку В.С. Возняка про те, що саме діалектика як логіка абсолютно продуктивна при розгляді освітньої діяльності [21]. Річ не у тім, що освітній процес, як і все у світі, як і будь який рух також є суперечливим, що у ньому можна спостерігати ті ж самі діалектичні закономірності, як і в будь-якому процесі. Такий підхід видається занадто поверховим. Освіта є наскрізь діалектичною за *іншою, більш глибокою причиною*.

Освітній процес так чи інакше органічно «вписаний» у всезагальний розвиток, *розвиток* світової субстанції до людини, до людської історії та культури, до людського суб'єкта. Сутність цієї «вписаності» полягає у тому, що освіта постає *найвищою* – і тому *найскладнішою* – формою всезагального розвитку. Освітній процес продовжує цей розвиток саме тому, що в ній постійно формується самий суб'єкт розвитку, що відбувається так чи інакше свідомо та самосвідомо.

В.С. Возняк слушно зазначає: «Діалектика як логіка абсолютно продуктивна при мислячому розгляді освітньої діяльності. Продовження універсального розвитку становленням людської суб'єктивності в адекватної, цілісної, неушкодженою формі – це і є нормальний освітній процес, відповідний своєму «поняттю». Саме тому діалектика і повинна бути логікою педагогічного мислення (звичайно, якщо воно дійсно *мислення*). Вища форма всезагального (універсального) розвитку як такого представлена нам в формах освіти як *утворення людського в людині*. “Вища” не означає “найкраща”, “більш досконала”, але саме вища як зняття всіх попередніх форм руху і розвитку. Звичайно ж, саме подібне зняття як продовження розвитку може (і ще як може!) здійснюватися настільки перекручено і огидно, бридко, потворно, що побачити в освіті таке “вище” інколи дуже складно і навіть неможливо. Побачити – не можна, а зрозуміти – можна і потрібно. Бо розвиток може здійснюватися і тривати в досить антагоністичних формах, в невпізнаних формах, – але все-таки саме *розвиток*, саме він, ніяк не менше. А тому основним способом здійснення людської суб'єктивності в освітньому процесі постає її розвиток. Мова йде не просто про те, що “дитину потрібно розвивати” – в сенсі “формувати”. Тут все набагато складніше. *Сутність розвитку – в розвитку сутності*. Таким чином, розвиток дитини (учня) в своїй дійсній формі відбувається в процесі зміни (само-зміни) її стосунків з іншими» [16, с. 92].

Розвиток як сутність руху є таким виходом за межі себе, який водночас постає поверненням до себе – згідно з вченням Гегеля. Ось у цьому пункті виявляється принципово важлива у теоретико-методологічному плані для

нашого дослідження самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу думка, висловлена В.С. Возняком: саме так і повинен відбуватись розвиток дитини у навчально-виховному процесі. «Всі зусилля старших повинні бути спрямовані на те, щоб “інший” для дитини (інші люди, світ людини, суспільство, матінка-природа – в кінці кінців, витвори культури, зміст знань як феномен культури, а не якась “інформація”) весь час знаходилося в режимі “свого іншого” і аж ніяк не “чужого”. Щоб у цьому “іншому” дитина відкривала себе і відчувала своє спілкування з “іншим” як *повернення до себе*. Щоб весь світ, світ як ціле – ставав крок за кроком рідною домівкою дитини, щоб кордон між “своїм” і “чужим” весь час знімався, розтоплювався, зникав. Дійсність розвитку людської суб'єктивності реально забезпечує щирість звернень, щирість тих стосунків, у які ми вводимо дитину, їх душевно-духовний контекст, душевно-духовний настрій, інтонація, напруга. У тому числі і напруга протиріч, яку слід вміти витримувати, не впадаючи в істерику, і перебувати у пошуках адекватних шляхів їх вирішення» [16, с. 92-93]. Нам треба спрямовувати свої розвивальні зусилля не на дитину, а на самий характер наших стосунків з нею.

Не можна не погодитись і з таким висновком В.С. Возняка: «Якщо педагогіка серйозно стурбована забезпеченням справжнього, гармонійного *розвитку суб'єктивності учнів*, розвитком кожного індивіда у цілісну особистість, їй належить подружитися з діалектикою як теорією розвитку. Якщо ж їй більше до душі заняття переважно “соціалізацією”, тобто адаптацією учнів до існуючих соціальних структур, до “ринку праці”, то вона цілком може задовольнятися і обходитися звичайними системно-структурними методами, в тому числі і синергетикою як теорією “організації чого завгодно”» [16, с. 103].

Говорячи про діалектику, слід зазначити, що всі її принципи і закони зокрема, у філософсько-освітньому вимірі) «спрацьовують», тобто є реально продуктивними лише у своєму іманентному взаємозв'язку, взаємопроникненні, про що ми вже мали нагоду писати у статті, виданій у співавторстві [27]. Не можна просто застосовувати який один із законів діалектики, нехтуючи іншими

і очікувати на певні результати. Принцип розвитку іманентно пов'язаний із принципом всезагального зв'язку. Також слід брати до уваги гегелівське розрізнення сфер усередині логіки – буття, сутність і поняття. Закон взаємопереходу кількісних та якісних змін є законом сфери наявного буття, закон діалектичної суперечності – сфери сутності, закон заперечення заперечення як свого роду синтез двох попередніх законів – сфери поняття.

При цьому діалектико-логічний метод аж ніяк не відкидає і феноменологію, і герменевтику, і метод історико-філософського дослідження, він певним чином інтегрує їх в себе. Можна сказати інакше: вони являють собою деякі проєкції діалектико-логічного методу.

У нашому дослідженні також застосовуються загальнонаукові методи аналізу і синтезу, абстрагування та узагальнення, порівняльний метод і системний підхід. Аналіз і синтез дозволяють виокремити структурні компоненти феномена самопізнання та інтегрувати їх у цілісну концептуальну модель. Порівняльний метод використовується для зіставлення різних філософських підходів до проблеми самопізнання та виявлення їхніх методологічних відмінностей. Системний підхід дає змогу розглядати самопізнання в освіті як елемент цілісної системи «людина – культура – освіта».

Міждисциплінарність дослідження не заперечує його філософського характеру, а навпаки, посилює його методологічну обґрунтованість. Залучення ідей психології, педагогіки та культурології має допоміжний характер і спрямоване на глибше розуміння освітніх практик самопізнання, проте концептуальна рамка дослідження залишається філософською.

Логіка дослідження визначається рухом від теоретико-методологічного аналізу проблеми самопізнання до її філософського осмислення в освітньому контексті. Така логіка дозволяє послідовно розкрити онтологічні, гносеологічні та аксіологічні виміри самопізнання й обґрунтувати його ключову роль у сучасній філософії освіти.

Діалектичний підхід у дослідженні самопізнання спирається на класичну традицію, зокрема на концепцію самосвідомості у «Феноменології духу» Г. В. Ф. Гегеля. Гегелівське розуміння самосвідомості як результату процесу опосередкування та визнання (*Anerkennung*) дозволяє осмислити освіту як простір соціально опосередкованого самопізнання, де індивід стає суб'єктом лише у взаємодії з Іншим [30]. Це надає підстави для аналізу освітніх інституцій як діалектичного поля між індивідуальною свободою та соціальною нормативністю.

Історико-філософський аналіз проблеми самопізнання також спирається на кантіанську традицію, зокрема на ідею трансцендентального суб'єкта. У «Критиці чистого розуму» Кант підкреслює, що «Я мислю» супроводжує всі акти пізнання, але не може бути пізнане як річ [41]. Ця теза є методологічно значущою для розмежування самопізнання як рефлексивного процесу та ілюзій повної прозорості суб'єкта для самого себе, що особливо актуально для сучасних освітніх концепцій.

У межах некласичної філософії важливим методологічним орієнтиром є психоаналітична критика ідеї самопрозорого суб'єкта. Ж. Лакан у своїх «Семінарах» наполягає на розщепленості суб'єкта та опосередкованості самопізнання мовою й символічним порядком [141]. Це дозволяє уникнути наївних уявлень про самопізнання як просте усвідомлення внутрішніх станів і відкриває можливість критичного аналізу освітніх практик, що апелюють до «самореалізації» без урахування структурних обмежень.

Отже, методологічна стратегія дослідження поєднує феноменологічний, герменевтичний та історико-філософський підходи на основі власне діалектико-логічної методології, що в сукупності дозволяє здійснити цілісний аналіз проблеми самопізнання в освітньому контексті та уникнути як редукціонізму, так і еклектизму.

1.3. Питання категоріальності філософсько-освітнього дискурсу

Це питання слід розглянути окремо, оскільки наше дослідження зосереджено на самопізнанні як саме **категорії** філософсько-освітнього дискурсу.

Сучасну вітчизняну філософію освіти важко запідозрити у підвищеній увазі до категоріального ладу цієї дисципліни. Зазвичай предметом розгляду постають просто окремі категорії. Так, С.В. Черепанова в одній своїй публікації стверджує, що треба не просто перераховувати ті чи інші терміни, а враховувати, що філософія освіти є сукупністю концептуальних понять і цінностей, що визначають не лише зміст навчання, але й світоглядну структуру самої людини [99, с. 50]. В іншій статті ця авторка зосереджується на категорії «суперечність» і вважає, що суперечності виступають як концептуальна категорія аналізу, через яку описується сучасний стан філософії освіти [100]. М.І. Бойченко аналізує цінності як ключову категорію філософії освіти, виходячи з переконання, що освіта як явище неможлива без усвідомленої ціннісної орієнтації. Він розглядає цінності не як набір моральних норм, а як фундаментальну філософську категорію, яка визначає суть освітнього процесу, гуманістичну спрямованість освіти, внутрішній світ людини як суб'єкта освіти [9]. В.І. Шевченко показує, що філософія освіти потребує самовизначення. Це самовизначення стосується її методології, категоріального апарату та меж із суміжними дисциплінами. Термін «самовизначення» у статті набуває метафізичного виміру — йдеться не лише про зовнішню ідентифікацію галузі, а про внутрішню рефлексію над власною сутністю. Також В.І. Шевченко вводить у мову аналізу такі категорії, як *смысл*, *цінність*, *світогляд*, підкреслюючи, що без них неможливо зрозуміти справжню природу освітнього процесу [103]. С.Ф. Клепко стверджує, що контроверза у філософії освіти виступає основною категорією аналізу, оскільки вона описує не лише протиріччя, а й структуру взаємодії смислів, ідей, дискурсів і практик [44]. В.С. Возняк та Т.М. Заяц аналізують людяність як саме категорію нового педагогічного мислення, значить – у філософсько-освітньому вимірі [20].

Проте лише у публікаціях В.С. Возняка містяться роздуми про власне категоріальність філософсько-освітнього дискурсу, педагогіки як такої та педагогічного мислення [13]. Теоретична діалектика, на думку цього дослідника, постає культурою робити з категоріями у контексті педагогічного мислення. В той же час варто зазначити, що лише в контексті діалектико-логічної методології категорії як форми мислення можуть стати предметом вдумливого осмислення. Про це виразно свідчить досвід історії філософії.

Правда, можуть заперечити, вказуючи на роль критичної філософії Канта у відкритті активної ролі категорій у процесі мислення. Лише Кант після Арістотеля звернув увагу на роль категорій у процесі мислення. На нашу думку, саме у цьому пункті (а не тільки у вченні про антиномії чистого розуму) робить рішучий крок до теоретичної діалектики. З точки зору самого розсудку той факт, що він користується категоріями («чистими розсудковими поняттями», за термінологією Канта), побачити не можна, проте без використання категорій розсудок і кроку ступити не може. Кант побачив категорії та їх роль у пізнанні саме очима розуму, а не розсудку. Уветову естафету підхопив Гегель, створюючи Логіку як систему саморозгортання категорій.

В.І. Шинкарук зазначив, що філософія не створює категоріальний лад нашого мислення, хоча у філософії є й свої, суто фахові, спеціально створені категорії. Категорії існують в нашому мисленні і без всякої філософії. Завдання ж філософії, за думкою видатного київського вченого В.І. Шинкарука, полягає у доведенні категорій до поняття, до розуміння [104]. Так само відбувається і в педагогічному мисленні, і у філософсько-освітньому дискурсі в його наявних формах. Педагогіка так чи інакше використовує логічні категорії, проте нерелексивно. Завдання ж філософії освіти, на наше переконання, доводити крок за кроком ці категорії до розуміння, до поняття власне. Філософія освіти повинна бути стурбованою питаннями *культури мислення*. Поза самосвідомою активацією категоріального ладу така культура просто неможлива.

Школа повинна вчити мислити, це безсумнівно. Адже біда традиційної педагогіки – орієнтація на передачу готових знань, тобто відповідей на запитання, які не активовані, не поставлені. Значить, вчитель повинен уміти активувати суперечності у розвитку знання своєї науки, а для цього він повинен володіти справжньою історією своєї науки, розуміти логіку її історичного розгортання. Іншими словами, поза діалектикою вчитель і сам не навчиться мислити, і не навчить учнів мислити. Це – ще один аргумент на користь того, що діалектика повинна бути логікою педагогічного мислення. Значить, вчитель має свідомо використовувати і логічні категорії мислення, і категоріальний апарат своєї дисципліни.

Ми переконані, що без самоусвідомлення свого категоріального ладу, рівним чином – і категоріального ладу мислення як такого, філософія освіти не здатна виконувати свою місію – бути критичною аналітикою існуючих педагогічних теорій та педагогічних практик.

Про сутність педагогічного мислення буде розмова окрема у четвертому розділі, але тепер акцентуємо увагу на його категоріальності. Знову поділяємо таку думку В.С. Возняка: «Педагогічне мислення (якщо воно – саме *педагогічне* і саме *мислення*) безумовно є *категоріальним*. У своїй розвиненій рефлексивній формі воно повинні не просто *використовувати* загальні логічні категорії (з цим чудово справляється і розсудок, адже категорії як “чисті апіорні поняття” є способами здійснення активності розсудку), але *свідомо* застосовувати їх у практичній роботі, тобто *категорії доводити до поняття*, і з поняттями працювати *категоріально*» [13, с. 22]. Але далі цитований автор зазначає дещо вкрай важливе: «Такі поняття, як “людина”, “свідомість”, “мислення”, “діяльність”, “спілкування”, “душа”, “дух», “ідеальне”, всі так звані “екзистенціали” – це теж свого роду (а точніше: насамперед) *категорії* педагогічного мислення. А категорії, як відомо ще Аристотелю і точно сформульовано Гегелем, є формами *тотожності мислення та буття*. Категорії, за Гегелем, є “алмазною мережею”, у яку ми вводимо будь-який матеріал і цим робимо його зрозумілим. Однак, на відміну від Канта, Гегель

стверджує глибинну сутнісну причетність цієї “алмазної сітки” найсуттєвішим ритмам саморозгортання буття. Саморозгортання буття в галузі освіти є процесом *безперервного становлення людської суб'єктивності*, іманентні виміри якої фіксуються зазначеними вище категоріям» [13, с. 22]. На жаль, і педагогіка, і наявна філософія освіти беруть наведені вище поняття із представлення, не доводять до *власне мислення*, до *власне категоріальності*.

Від себе додамо: все це рівним чином стосується і досліджуваного нами поняття «самопізнання». Не можна обмежуватись звичайним здоровим глуздом, мисленням на рівні лише представлення при використанні такого поняття, оскільки освітній процес у своїй істині має справу із *суб'єктною реальністю*, а мислення на рівні представлення (розсудок) являє собою *об'єктне мислення*, яке за природою своєю несумірне із складними реаліями навчання і виховання, якщо, звісно, їх узяти за своєю істиною, по-сравнньому.

Що ж означає вимога мислити і здійснювати діяльність *свідомо категоріально*? Насамперед – давати собі звіт про те, що категорії не просто є «загальними поняттями», «основними поняттями науки», як зазвичай пишуть. Категорії – це форми мислення, тотожні формам буття. Значить, вимога категоріальності – як у мисленні, так і в практичній діяльності – полягає у необхідності утримувати під своїм суверенним контролем міру відповідності мислення і буття, міру відповідності здійснюваної діяльності сутнісним характеристикам процесу, якому присвячена моя діяльність, у якій об'єктивно вплетена моя діяльність. Як зазначає В.С.Возняк, «категоріальність педагогічного мислення є культурою здійснення і розгортання наших стосунків з суб'єктною реальністю, з суб'єктністю і суб'єктивністю інших» [16, с. 99-100].

Слушно поставити таке запитання: які ж необхідні *умови введення* того чи іншого концепту, поняття у склад філософсько-освітнього дискурсу? Одного бажання автора замало, так само і як підкреслення важливості того, що вводиться в якості категорії. На нашу думку, необхідною умовою введення категорії у склад філософсько-освітнього дискурсу є розуміння її як *форми здійснення тотожності мислення і буття, тотожності того, що перебуває у*

складі педагогічного мислення (у його нормальному, еталонному стані) і водночас збігається із сутнісними вимірами освітнього процесу, взятого у його цілісності. Адже категорії за своєю природою є тими об'єктивними вкрай необхідними формами здійснення діяльності і мислення, без яких та чи інша діяльність та мислення просто неможлива.

Подальше розгортання нашого дослідження повинне довести, що без введення *самопізнання як категорії* у філософсько-освітній дискурс останній не може здійснюватися в адекватних формах, тим самим – проявляє свою нездатність адекватно осмислювати педагогічну теорію та педагогічні практики, спрямовувати їх у бік розв'язання суперечностей нинішнього стану освітнього процесу в Україні.

Висновки до розділу 1

1. У психологічних дослідженнях проблема самопізнання зазвичай розглядається у зв'язку з формуванням самосвідомості, «Я-концепції», рефлексії та метакогнітивних процесів. Психологія зосереджується на механізмах і етапах розвитку здатності особистості усвідомлювати власні властивості, переживання та мотиви, а також на ролі соціальної взаємодії у становленні образу «Я»⁴. Водночас психологічні підходи часто мають прикладний характер і не завжди виходять на рівень філософського осмислення істотних і ціннісних засад самопізнання.
2. У педагогічній науці самопізнання розглядається передусім як умова й результат особистісного розвитку, важливий чинник самовиховання, саморегуляції та самореалізації здобувача освіти. У контексті особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки самопізнання пов'язується з формуванням ціннісних орієнтацій, рефлексивних умінь і відповідального ставлення до власного життєвого шляху. Разом із тим у більшості педагогічних досліджень самопізнання

використовується як лише інструментальна категорія, без достатнього філософського обґрунтування її статусу та змісту.

3. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що проблема самопізнання активно розробляється в різних галузях знання, проте ці дослідження здебільшого мають фрагментарний характер. Філософські концепції вирізняються глибиною теоретичного аналізу, але часто залишаються абстрактними щодо педагогічної практики. Натомість педагогічні та психологічні підходи орієнтовані на практичні аспекти розвитку особистості, проте не завжди спираються на цілісне філософське розуміння феномену самопізнання.
4. У цьому контексті можна констатувати відсутність інтегрованого філософсько-педагогічного підходу до самопізнання, який би поєднував концептуальну глибину філософського аналізу з практичними завданнями освіти. Саме ця обставина зумовлює актуальність і наукову новизну дослідження самопізнання як філософсько-педагогічної категорії та визначає перспективність подальшого теоретичного осмислення даної проблеми.
5. У методологічному плані саме теоретична діалектика як логіка постає продуктивною методологією осмислення самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу, оскільки саме діалектика має досвід зосередження уваги на категоріях як таких.

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ КОНЦЕПТУ «ПІЗНАЙ САМОГО СЕБЕ» (АБО САМОПІЗНАННЯ) В ІСТОРІЇ СВІТОВОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ

2.1. Становлення ідеї самопізнання в історії світової філософії

Концепція самопізнання, сформульована через відомий афоризм «*Пізнай самого себе*» (*γνῶθι σεαυτόν*), стала ключовою у філософському дискурсі, починаючи з античності. Вона зробила принципово важливий вплив на

розвиток всієї філософської думки й заклала фундаментальні смисли європейської традиції *самопізнання*. Сьогодні нам навіть важко припустити, куди б могла повернути філософія без цього грецького імперативу. Та й чи могла б взагалі не з'явитися така установка. Давня Греція з її культурою стала благодатним ґрунтом для появи ідеї самопізнання не лише як пізнавального акту, а й як духовної, етичної та екзистенційної практики: те чого потребувала людина для осмислення власного буття.

Найвідоміший вислів, викарбуваний на фронтоні Дельфійського храму Аполлона – *γνῶθι σεαυτόν* («пізнай самого себе»), став – осереддя давньогрецької *пайдейї* та духовної культури. Уже в ранній грецькій мудрості самопізнання мислилося як етичний, екзистенційний і політичний обов'язок людини, що прагне жити в гармонії з космосом і законом (*νόμος*). Його первісний зміст містив також формулу *μηδέν ἄγαν* («нічого надміру»), яка вказувала на необхідність самовладання та міри, усвідомити власну обмеженість, уникати гібрису (зарозумілості) та жити згідно з мірою (*μέτρον*).

Зустрічається цей вислів уже в ранніх джерелах досократиків, а Плутарх та Павсаній приписують його семи мудрецам, передусім, Хілону, Фалесу й Солону. Далі ця максима міцно вплелася в різні концепції античної філософії: у Сократа, як морально-діалогічна практика, у Платона, як онтологія душі, у Аристотеля – психологія рефлексії, у стоїків – терапія пристрастей, а у неоплатоніків – містичне повернення до першопринципу.

У Геракліта: самопізнання стає відкриттям логосу. Він підкреслює, що люди «не пізнають себе й не знають логосу» [31, с. 34]. Для нього самопізнання – це вміння розпізнати участь власної душі у всесвітньому логосі та, свого роду, внутрішня пильність (*υψηλότης*). На нашу думку, ця ідея давньогрецького мислителя вкрай важлива для розгортання нашого дослідження. А втім, така ідея постійно присутня в історії філософії.

Піфагорейці показують нам, що самопізнання – це щоденний іспит себе. Вони практикували «вечірній звіт» (*ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ*) – щоденне самопригадування та іспит совісті: «Що я зробив? Чого не зробив? Що мав би

зробити?». Це перша систематична практика самоаналізу особистості у грецькій культурі та й, можливо, в культурі загалом.

Зрозуміло, що найглибше принцип дельфійського імперативу був осмислений **Сократом** і його учнем **Платоном**. Сократ відкриває нам досвід повороту до внутрішньої людини, де самопізнання розкривається як моральний діалог. А незнання власної душі розуміється, як таке, яке стає причиною моральних хиб. У «Апології», «Алківіаді I» та «Хармідові» Платон передає думку Сократа так: «Найвище благо для людини – щоденно себе досліджувати» [76, с. 40]. Також, для Сократа самопізнання – це шлях до чесноти (*ἀρετή*), що здійснюється через діалог та іронію.

Особливої гостроти набуває ідея самопізнання через усвідомлення власного незнання. Можна сказати, що Сократ відкриває ідею «негативного самопізнання», яка розкривається як потреба «знати, що ти не знаєш». У Сократівському – «я знаю, що нічого не знаю» – самопізнання набуває цієї форми усвідомлення власного незнання, що є відправною точкою мудрості. Самопізнання стає очищенням від удаваного знання та основою для моральної дії.

Сократ не просто говорив про пізнання себе – він жив відповідно до цього принципу. Для нього самопізнання означало пошук істини про добро, справедливість, доброчесність. Людина, яка не ставить собі питань про сенс свого життя, не живе по-справжньому. Цей погляд яскраво висловлений у його фразі: «Життя, не досліджене, не варте того, щоб його прожити» [76, с. 40].

Отже, для Сократа самопізнання є умовою доброчесного життя, бо лише той, хто знає себе, свої мотиви, слабкості й межі, може жити чесно й мудро.

У Платона самопізнання стає *турботою про душу*. У «Федрі» та «Алківіаді I» філософ стверджує, що пізнати себе означає пізнати свою душу, яка є спорідненою сфері ідей [77, с. 293]. Душа пізнає себе, дивлячись у «божественне дзеркало» – тобто розум (*νοῦς*). Пізнання себе є пригадування (*ἀνάμνησις*). Душа до народження вже споглядала Істину, Добро й Красу, але втратила ці знання після втілення. Тож, самопізнання стає для Платона

процесом *анамнезису*, пригадування того, що душа вже знала раніше. Про це говориться в «Меноні»: «Душа безсмертна, і неодноразово вона народжується; і, бачивши все – як у цьому, так і в попередніх життях, вона дізналася про всі речі... і немає нічого, що вона не знала б. Тому пригадування – це лише назва для знання» [78, с. 56].

У «Федоні» можемо прочитати: «Чи не є це таким чином, що коли хтось бачить предмет, згадуючи при цьому щось інше, що не є цим предметом, – тоді він пригадує?» [77, с. 395].

Але найяскравіше ця ідея описана у «Федрі», в міфі про колісницю душі. Душа мандрує небесами і споглядає ідеї. Коли душа втрачає крила і втілюється, вона забуває побачене, але кохання та філософія можуть пробудити в ній спогад про істинне: *«Коли душа бачить щось прекрасне на землі, то вона згадує істинну красу, яку бачила там, у царстві Ідей...»* [77, с. 293]. Ми бачимо, що самопізнання стає для Платона пригадуванням краси і вищого сенсу через любов та прагнення мудрості.

Не забуваймо також, що в Платона нерозривно пов'язані особистість і держава. Отож, можна простежити політичний вимір самопізнання: пізнати себе – означає також зрозуміти своє місце в суспільстві, свою природу, здатності й призначення. І навпаки: гармонійне суспільство можливе лише тоді, коли кожна людина пізнала себе і живе відповідно до своєї природи. Душа розглядається Платоном в цьому контексті як модель держави. У діалозі «Держава» Платон подає аналогію між структурою душі та структурою ідеальної держави, де правителям потрібен розум, воїнам, воля та дух, а ремісникам і торговцям – бажання.

Отже, самопізнання, як самопригадування, допомагає людині зрозуміти, яка частина її душі переважає, і відповідно до цього знайти своє місце у суспільстві. В тому ж полягає і політична справедливість: щоб кожен виконував свою природну функцію. Без самопізнання люди займають невластиві їм місця – і саме це, на думку Платона, призводить до хаосу, несправедливості та розпаду держави. Тож, внутрішній порядок особистості є передумовою

зовнішнього порядку в державі. Самопізнання не лише робить людину кращою, а й створює умови для справедливого та гармонійного суспільства.

Можемо сказати, що хоча в Аристотеля концепція самопізнання не винесена в окрему доктрину, як у Платона, але все ж відіграє фундаментальну роль в його антропології, етиці та метафізиці. Самопізнання в Аристотеля пов'язане з розумом (*νοῦς*), природою щастя (*εὐδαιμονία*) і самоусвідомленням діяльності душі.

Аристотель розділяє душу на кілька частин: рослинну, тваринну і розумну. Саме розумна частина душі (*νοῦς*) є джерелом істинного знання, і саме вона, на його думку, є безсмертне і божественне в людині.

У «Метафізиці» («Метафізика», XII, 7, 1072b 18–30), Аристотель стверджує, що вища форма пізнання – це самопізнання розуму: «Розум мислить самого себе у тому сенсі, що він здатний мислити мисляче. Його мислення – це мислення самого мислення»

У трактаті «Про душу» одна з ключових тез, в якій Аристотель стверджує, що розум (*νοῦς*) здатний пізнавати не лише об'єкти, а й власні акти: «Розум є мислимим так само, як і мислиме» («Про душу», III, 4, 429b–430a). Розум трактується як саморефлексивна сутність, що пізнає себе не через зовнішній об'єкт, а через акт пізнання самого пізнання. І тут ми бачимо, що самопізнання стає рефлексією розуму над собою у дії, оскільки розум не лише пізнає зовнішні речі, але й усвідомлює сам процес мислення.

У «Нікомаховій етиці» Арістотель говорить про *βίος θεωρητικός* споглядальне життя, у якому людина набуває самопізнання через діяльність найвищої частини душі. Найвище щастя (*εὐδαιμονία*) досягається саме у споглядальному житті, бо воно пов'язане з діяльністю розуму, яка є найбільш досконалою та притаманною людині. «Споглядальна діяльність є найвищою, бо це діяльність розуму (*νοῦς*), який є найвищим у нас... Вона самодостатня, приносить найбільше задоволення, і єдина здійснюється заради самої себе.» (Ethicon Nicomachea, X.7–8, 1177a–1178b) Тобто у споглядальному житті

людина: не просто думає, а пізнає себе як розумну істоту, живе відповідно до своєї вищої природи, і таким чином досягає найбільш повного самопізнання.

Отже, в Аристотеля, самопізнання – це активна діяльність розуму, завдяки якій людина реалізує свою сутність через мислення, етику та пізнання. Воно є умовою досконалості, свободи та щастя.

У добу еллінізму, відбулися значні зрушення у світогляді, філософія від великої політики та метафізичних систем античних полісів робить поворот всередину внутрішнього світу людини. Усі школи раннього еллінізму стурбовані одним питанням: «Як людині позбутися страждань?». Хиткий та нестабільний світ навколо, втрата традиційних соціальних опор, перші прояви глобалізації культури й анонімності великих міст, коли традиційне, яке колись було гарантом стабільності та зрозумілих чітких форм для витлумачення світу, зникає, змішується в лавині історичних потрясінь, призвело до того, що людина виявляється самотньою зі своїм життям, вибором і стражданням. І єдиною сталою опорою в житті залишається її внутрішній світ. Тобто, ми бачимо, що самопізнання стає не просто пошуком істини, як в класичній античній філософії, а способом досягти внутрішнього спокою, свободи, стійкості, оскільки тільки це може стати опорою в хиткому турбулентному світі навколо.

Це доводить, що в елліністичній філософії відбувся певний зсув основних ідей і ми бачимо, що і в стоїцизмі, епікуреїзмі та неоплатонізмі, самопізнання стає важливою етичною і навіть терапевтичною практикою. Пізнати себе – означає розгледіти джерело тривоги, звільнитись від пристрастей, пізнати свої обмеження і можливості. Така філософія звертається не до суспільного чи космічного порядку, а до *індивідуального життя*, що потребує внутрішньої цілісності та осмислення в межах самого себе. Таким чином, дух елліністичної епохи надає концепції самопізнання практичного, особистісного і психологічного виміру, що залишається актуальним і донині.

До речі, в нестабільні часи, людство часто поверталось до ідей саме елліністичних філософів. Це можна побачити і зараз. Зокрема, стало модним читати стоїків та ділитися в соцмережах своїми думками, як цитати із Сенеки

чи Марка Аврелія допомагають вирішити життєві труднощі, зрозуміти себе і рухатися далі по життю, незважаючи на зовнішній хаос та нестабільність.

Стоїки вчать нас духовної дисципліни, моральної практики, що веде до внутрішньої свободи і відповідності розумній природі Всесвіту (логосу).

У Епіктета знаходимо про те, що важливо пізнати межі власного «я». Він учить розрізняти те, що залежить від нас і те, що від нас не залежить. Тож, самопізнання – це визначення власних можливостей і внутрішнього стану («Енхірідіон», §1.)

Звернемось до Сенеки. У «Листах до Луцілія» Сенека описує практику щоденного самоаналізу, яка прямо продовжує піфагорійську традицію. Він зазначає: «Немає жодного великого духу без самоспоглядання [87, с. 125]». Як бачимо, для Сенеки самопізнання пов'язане з етичною площиною – це щоденний іспит совісті, що слугує моральному вдосконаленню особистості.

Марк Аврелій закликає до внутрішнього самозаглиблення, наголошуючи, що джерело морального добра міститься в самій людині: «Поглянь у себе: всередині тебе – джерело добра» («Роздуми», VII, 59)». Філософ вчить нас самодисципліни, внутрішнього споглядання, рефлексії над вчинками. Марка Аврелія цікавить не абстрактна істина про себе, а практичне розуміння власного характеру. Він щоденно звертається до себе з запитаннями: Чи я керуюсь розумом? Чи піддався пристрастям? Чи був справедливим? «Слід пам'ятати, що в кожній дії важливо розуміти, яка твоя мета, і чи відповідає вона природі речей [65, с. 101]». Самопізнання у філософії Марка Аврелія – це глибоко етична та практична справа, спрямована на досягнення внутрішньої гармонії, спокою і добродісного життя. Він не шукає ідеї поза собою, а дивиться усередину, вважаючи, що джерело істини, добра і сили вже є в людині. Самопізнання тут – це шлях до вищої форми людського буття, до єдності з розумним порядком світу (Логосом) через дисципліноване, чесне і розважливе життя.

Інший кут зору, хоч і в тій самій площині, бачимо у неоплатоніків. Нам важливий зокрема Плотін. У нього концепція самопізнання набуває

онтологічного, духовного та містичного змісту. На відміну від Платона та Аристотеля, де самопізнання було пов'язане з раціональним осмисленням душі або діяльністю розуму, у Плотіна воно стає шляхом до внутрішнього сходження душі до Єдиного (Το ἓν) – найвищого принципу буття. В *Еннеадах* Плотін розвиває ідею самопізнання як повернення душі до її істинної, надтілесної й божественної природи (IV.8, 1–2)

Важливо розуміти, що в Плотіна самопізнання – це не пізнання інтелектуальних здібностей чи етичних вчинків, а віднайдення в собі сліду Божественного, повернення до глибинної єдності з Єдиним. Душа, на його думку, перебуває на межі між чуттєвим світом і вищим світом Ідей. Але через тілесність вона «забуває» про своє джерело. Тому людина здатна до внутрішнього очищення і пригадування, екзистенційного і духовного пробудження. Що, на нашу думку, додає важливих аспектів до становлення категорії самопізнання. Адже після Плотіна, крізь християнські та інші теїстичні концепції, самопізнання не може інакше витлумачуватися, як таке, де людина не просто занурюється в себе, а відкриває в собі всезагальну логіку всесвіту.

У процесі такого самопізнання душа поступово «відшаровує» усе чуттєве, емоційне, множинне – і прямує до простоти, єдності, внутрішнього світла. Цей шлях — сходження через рівні буття: від тілесного до душі, від душі до розуму (νοῦς), від розуму – до Єдиного.

Але, при цьому, важливо врахувати, що за Плотіном саме Єдине самопізнання не знає. Немає в Єдиному й суб'єк-об'єктного відношення, і саморефлексії, і самопізнання. Єдине знає себе, але воно знає себе без пізнання, тому що пізнання є перехід від незнання до знання, що передбачає як вихідний стан стан незнання, тобто недосконалість, неповноту, неповноцінність, недолік. Тож, це показує нам, що самопізнання притаманне власне людині і є тим способом, який дозволяє недосконалість певним чином здолати.

Учні Плотіна, зокрема Порфірій та Прокл, продовжували розвивати цю концепцію. Вони вважали, що самопізнання – це форма теургії, божественної

праці душі над собою, яка веде до з'єднання з трансцендентною реальністю. У Прокла самопізнання вже не просто філософська практика, а ритуал духовного очищення і просвітлення.

В неоплатонізмі самопізнання – це не просто знання про себе, а онтологічний рух душі до свого джерела. Це шлях повернення до єдності, що передує будь-якому розділенню. Самопізнати себе – означає знайти в собі Божественне, подолати ілюзію окремості й увійти в стан внутрішньої тотожності з Єдиним.

Отож, антична модель самопізнання сформувала підвалини європейської духовної культури, вплинула на християнську антропологію та визначила подальший розвиток поняття суб'єктивності аж до Нового часу.

Античність нам відкрила самопізнання. Але звернімося до Середньовічної філософії, яка формує один із найвагоміших у європейській інтелектуальній традиції концептів самопізнання. Від античного імперативу «пізнай себе» вона успадковує не лише інтерес до внутрішньої структури душі, але й додає новий вимір – *теологічно-онтологічний*, у якому пізнання себе нерозривно пов'язане з пізнанням Бога. Парадигмальним висловом стає ідея Августина: не виходь назовні; повернися у себе: у внутрішній людині перебуває істина. У середньовічному світогляді внутрішній досвід є шляхом до істини. Самопізнання постає як духовна подія, де рефлексія, молитва та онтологічне відкриття поєднуються в єдиний акт.

Чого вчить нас Августин Блаженний? Самопізнання у філософії Августина має кардинально нове забарвлення, яке відрізняє його від античних традицій. У центрі його вчення – ідея, що людина пізнає себе не задля себе, а для того, щоби віднайти Бога. Це пізнання має не лише гносеологічний, а насамперед духовно-онтологічний і теологічний вимір. У своїх головних творах – «Сповідь» та «Про Трійцю» – Августин створює цілісну концепцію, в якій самопізнання – це шлях до Істини, яка є Богом. Платонівська та неоплатонічна традиція, отже, поглиблюється християнським віровченням.

У «Сповіді» Августин описує душу як «велику й безмежну внутрішню залу» [1, кн. X, розд. 1], у якій людина зустрічає Бога. Самопізнання має тут подвійну природу: психологічну (дослідження пам'яті, волі, афектів) та теологічну (відкриття Бога в глибині власного «я»). У Сповіді Августин описує момент звернення в свою внутрішню сутність і духовне зіткнення з Богом: «...увійшов у себе самого і почув у серці присутність Тебе, Господи» [1, кн. X, розд. 1].

У трактаті «Про Трійцю» Августин розгортає класичну модель самопізнання: «пам'ять – розум – любов» відтворюють тринітарну структуру Божества. Отже, самопізнання – це акт, у якому людина пізнає одночасно себе і божественний образ у собі, це не ізоляція, а внутрішнє сходження до Бога через себе, адже саме в глибинах душі людина може наблизитися до Божої природи. Можемо вважати, що «Сповідь» Августина є першим у європейській традиції прикладом діалогу із собою перед Богом. Це не лише автобіографія, але й акт екзистенційного самопізнання, де людина аналізує свої вчинки, пристрасті, гріховність, волю та розум. «Я став для самого себе великою загадкою», – говорить він. Це показує нам глибоке переконання філософа, що людина не володіє собою до кінця, і пізнати себе до кінця вона може лише в світлі Божої Істини, а не просто раціонально.

Загалом, слід розуміти, що філософія Августина, як інші патристичні вчення, виникає в умовах зіткнення двох інтелектуальних світів: грецької філософії (насамперед платонізму, неоплатонізму і стоїцизму) та християнського одкровення, і саме це визначило її філософський стиль – поєднання віри і розуму, відкриття Бога через внутрішній духовний досвід.

Також важливо, що в патристиці, особливо в Августина, самопізнання – це молитовний і моральний досвід, у якому людина віднаходить Бога в собі, але також і свою зруйнованість гріхом. Звідси модель, де самопізнання розкривається через покавання, благодать, зустріч із Богом.

Подібне бачимо і в інших Отців Церкви. Григорій Ниський у творі «Про створення людини» подає глибоку християнську антропологію, де

самопізнання постає як нескінченне сходження душі до Бога. Він формує ідею *ἐλέκτασις* – нескінченного зростання душі в Бозі. Людина створена «образом» (*imago*) Бога, але покликана стати також «подобою» (*similitudo*). Самопізнання розуміється як не завершений акт, а постійне прагнення до досконалості, динамічне уподібнення Богові, адже образ Божий міститься у внутрішньому світі душі [98, с. 233].

Загалом тема «самопізнання» важлива для розуміння ідей східної патристики. Ідея пізнання Бога шляхом пізнання сотвореного світу трансформувалась в ісихастів у містичне богопізнання, тобто аскетичне самопізнання й самозаглиблення. Це передусім очищення від пристрастей, просвітлення ума. Поєднання духу, душі, благодаті, очищення – не просто здатність мислити, але духовна екзистенція. У східній Церкві пізнання себе – це не автономія, а шлях до Бога і спасіння.

Також, самопізнання можливе через монашество і аскезу як спосіб життя. Монастир – це школа духовного самопізнання, де душа вчиться молитві, мовчанню, духовному подвигу.

Все це додає антропологічної глибини – людина розуміється як образ Божий, з душею, покликаною до зростання. Пізнавати себе – значить зростати духовно, рухатися на шляху до єднання з Богом.

Важливо, що в такому витлумаченні самопізнання стає певним містичним досвідом, але який потребує великої і нелегкої внутрішньої роботи. саморефлексії, самоосвідченості, духовної зрілості та зростання.

Зокрема, Ориген формує біблійно-платонічну модель душі, яка до гріхопадіння мала доступ до Бога, але через гріх втратила ясне бачення себе. У своєму «Коментарі до Пісні Пісень» [153] він описує самопізнання як шлях повернення душі до Бога, через любов, молитву й алегоричне розуміння Писання. Можемо витлумачити тут самопізнання як пригадування початкової близькості до Бога, подолання забуття через внутрішню зосередженість.

Окремо можна виділити для нашого дослідження важливість постаті Климента Олександрійського. Дослідниця Климента Хенні Фіско Хегг

стверджує, що філософ неодноразово цитує та спирається на Дельфійську максиму у своїх творах. Хегг показує, що Климент свідомо залучає античні гноми, зокрема дельфійську. «Пізнай самого себе» у Климента стає педагогічним і духовним принципом [132].

Ідею самопізнання він інтерпретував по-різному: по-перше, «Пізнай себе» було закликом усвідомити свою людяність, а по-друге, це був залик усвідомити себе як носія образу божественного. Мета життя за Климентом – перетворитися на Його подобу, наскільки це можливо. Метод досягнення богоподібності включав життя самовдосконалення та турботи про себе через прогрес у чеснотах та духовності, все під керівництвом божественного педагога.

Для Климента самопізнання і богопізнання – внутрішньо пов'язані. Людина створена за образом Божим, а отже, пізнання себе – шлях до пізнання Бога. Однак цей шлях – не через повне знання, а через усвідомлення меж пізнання. Тут з'являється апофатичний вимір самопізнання. У Климента апофатична установка проявляється в тому, що істинне знання Бога вимагає очищення від уявлень, образів, логічних конструкцій. І Бог – не предмет філософської спекуляції, а живий Абсолют, який відкривається через духовний досвід.

Самопізнання у Климента розгортається через два етапи: очищення і Богоспоглядання.

Через очищення (καθαρσις) людина звільняється від пристрастей, думок, образів; вчиться бачити себе не через гріх, а через «образ Божий». Самопізнання тут – це покора перед Таїною власного духу, який відкриває присутність Творця.

А Богоспоглядання (θεωρία) дає можливість вийти на таку тишу душі й смирення, де людина переживає Бога у собі *не як об'єкт*, а як *джерело буття*. Це знання поза раціональністю – відкриття внутрішньої присутності Логосу (Божественного Розуму). «Найважливіше з усіх знань — пізнати самого себе. Бо якщо людина пізнає себе, вона пізнає і Бога» [115, р. 432].

Це не просто девіз моральної філософії – це апофатичний принцип, за яким усвідомлення своєї обмеженості – єдиний шлях до Істини. Істинний «гностик» – це не той, хто має знання у сенсі інтелекту, а той, хто відмовився від гордині розуму та живе в єдності з Логосом. Тобто, самопізнання стає *екзистенційним визнанням*, що я – образ, а не джерело, і лише в Бозі можу знайти *свою глибину*. Це не логічна дія, а духовний процес очищення, мовчання й молитви, в якому людина не стільки пізнає себе, скільки усвідомлює власну глибину як місце Божої присутності.

Апофатика – це не заперечення знання, а переосмислення пізнання через смирення: людина пізнає себе лише настільки, наскільки дозволяє Бог – у мовчанні, молитві та єдності з Логосом.

Таким чином, інтерпретація Климентом Дельфійської максими добре вписується в його загальну антропологію та теологію. Вона є центральною для його розуміння людини як земної, так і божественної істоти, і тому її не можна зрозуміти окремо, лише у зв'язку з її божественним походженням, як носія образу Бога. Климент у трактаті «Наставник» говорить про самопізнання як поступове очищення душі, яке відкриває людині істинну природу як образу Божого. Самопізнання можливе лише тоді, коли людина звільняється від пристрастей, діє в згоді з Логосом і живе морально.

Тому, можемо стверджувати, що саме у Климента Олександрійського самопізнання можна інтерпретувати як етико-педагогічний процес, що веде до уподібнення Богові. Філософ дає нам можливість задуматися над тим, чи Логос – лише автор моральних правил, чи саме «педагог душі», який веде до самопізнання через внутрішню трансформацію. Така ідея вкрай важлива для нашого дослідження.

На відміну від ранньохристиянської філософії та патристики, у схоластиці самопізнання – це аналіз людської природи як образу розумного творіння, де людина як моральний суб'єкт повинна розуміти свою природу, щоб вільно діяти у згоді з добром.

Слід звернути увагу, що саме схоластика дає раціонально впорядковану модель етичного життя, де інтелектуальне осмислення власної природи стає передумовою морального вибору. Такий підхід не лише зберігає релігійну основу особистості, а й відкриває простір для філософського аналізу волі, наміру, сумління та відповідальності. Відтак, самопізнання у схоластичній традиції – це не лише духовна практика, а й раціональна дисципліна, яка формує людську здатність до морального вдосконалення.

Схоластика вперше в західній традиції намагається систематично пояснити, що таке пізнання; як воно пов'язане з душею, Богом і реальністю; як людина може дійти до знання про себе як розумну істоту.

Тобто, схоластика – це не просто богослов'я, а перша велика інтелектуальна система, де проблема самопізнання стала частиною ширшого метафізичного контексту [155]. Уся попередня філософія говорила про самопізнання, але не розрізняли чітко когнітивні акти (пізнання) і суб'єктивне усвідомлення; не мали чіткого вчення про душу як сутність, що пізнає у світлі Бога. Схоласти (особливо Тома Аквінський) зробили це чітко: розділили перший акт інтелекту (пізнання зовнішнього) і другий акт (рефлексія над собою); ввели поняття *actus reflexus* – рефлексивного акту, завдяки якому душа усвідомлює себе.

Отже, у схоластичній традиції самопізнання не розглядається як автономний чи замкнений у собі процес. Воно мислиться у зв'язку з образом Бога, присутнім у людині, набуває етичного та сотеріологічного виміру й постає не просто актом свідомості, а шляхом, що веде до вищого блага.

Саме така метафізична структура – де душа, пізнаючи себе, пізнає Бога – стала канонічною для всієї подальшої класичної філософії (від Декарта до Канта). Декарт, який відкриває нову епоху філософії, фактично спирається на схоластичну традицію, коли каже «*Cogito, ergo sum*», переосмислює схоластичну концепцію рефлексивного усвідомлення розуму. А за ним це подовжує німецька класична філософія та феноменологія.

Тобто важливо, що саме схоластика вперше розглядає самопізнання не як інтуїцію, а як структурований акт інтелекту; обґрунтовує зв'язок між розумом, душею, Богом і пізнанням; закладає категоріальний апарат, який стане стандартом для класичної філософії в Новий час.

Звернімо увагу на те, що центральним місцем в аналізі самопізнання займає вчення про душу. Для схоластів душа – це не просто життєвий принцип тіла, а раціональна сутність, здатна до інтелектуального самоспостереження. Вчення Томи Аквінського демонструє класичний приклад: він розділяє пізнання на чуттєве (*sensorium*) і раціональне (*intellectus*), при цьому саме інтелект відіграє ключову роль у самопізнанні. За Томою, душа не пізнає себе безпосередньо, а лише через рефлексію на власні акти пізнання. Тобто, самопізнання – це вторинна діяльність: спочатку ми пізнаємо зовнішній світ, а потім, рефлектуючи над цим актом, усвідомлюємо себе як пізнаючий суб'єкт [157].

Цей підхід закладає основи майбутньої європейської теорії суб'єкта. Схоластична модель визнає: усвідомлення власного розуму – не інтуїція, а результат аналітичної діяльності. І саме це підходить до етичного і сотеріологічного контексту християнства, в якому самопізнання – це крок до глибшого розуміння власної гріховності та потреби в благодаті.

Загалом, слід відмітити, що Середньовічний концепт самопізнання розкривається через такі три моделі: інтеріорна модель (Августин – Бонавентура – Екхарт), де самопізнання – це шлях до Бога; аскетико-практична модель (Касіян – Григорій Великий – Палама – Аль-Газалі) – тут самопізнання розуміється як очищення серця; раціонально-психологічна модель (Авіценна – Аквінський) – самопізнання прирівнюється до дії інтелектуальної рефлексії. Усі три разом формують унікальну духовно-антропологічну парадигму, що мала вплив на становлення модерної філософії суб'єкта.

Епоха Відродження знаменує радикальний поворот: людина бачиться як творча суб'єктивність, яка здатна до самотворення. На відміну від середньовічної моделі, де людська самість розкривалася через вертикальну

трансценденцію, ренесансна думка відкриває людину як творця власного буття, що здатен формувати свою сутність через творчу дію.

Одним із центральних текстів, що окреслює цю нову антропологію, є промова Джованні Піко делла Мірандоли «Про гідність людини», у якій проголошено, що Творець не дав людині визначеного місця у світі, а наділив її свободою самовизначення: «Ти, необмежений ніякими межами, сам у своїй владі, сам собі творець і будівничий, сформуєш себе у тому вигляді, який сам обереш, у тому образі, який сам собі надаси» [75, с. 45]. У цьому твердженні закладена фундаментальна ідея: самопізнання стає способом самотворення, процесом актуалізації внутрішніх потенцій.

У працях Еразма Роттердамського, Мішеля Монтеня, Томаса Мора – знаходимо, що самопізнання пов'язане з вихованням чеснот, умінням чути власний внутрішній голос та розпізнавати етичні орієнтири. Особливо глибоко це простежується у «Дослідах» Монтеня, де автор проводить першу у європейській традиції масштабну спробу самоаналізу, наголошуючи: «Зміст цієї книжки я сам» [68, с. 7]. Такий тип письма формує нову модель суб'єктності: людина стає лабораторією власного досвіду.

У ренесансній думці самопізнання набуває і естетичного виміру: Леонардо да Вінчі, розглядаючи людину як мікрокосм, акцентує на тому, що спостереження за природою та тілесністю є ключем до пізнання внутрішнього порядку.

Поворот до Нового часу пов'язаний із радикально новим тлумаченням суб'єкта, запропонованим Рене Декартом. У «Міркуваннях про метод» та «Роздумах про першу філософію» він стверджує, що самопізнання є першою достовірністю, фундаментом усієї науки. Його формула *cogito ergo sum* позначає перехід від етичного чи духовного самопізнання до епістемологічного, де суб'єкт стає джерелом певності. Тобто, самопізнання стає для Декарта першим достовірним знанням.

У Декарта самопізнання виконує подвійну функцію: і методологічну – як початок достовірного знання, і онтологічну – як зсвідчення існування мислячої субстанції.

У цьому контексті вперше формулюється концепт рефлексії, яка стає технікою самопізнання та способом виявлення істини всередині мислення. «Я є річ, яка мислить, тобто – розум, або душа, або розуміння – слова, що мають однаковий сенс» [34, с. 24]. Таким чином, у Декарта пізнання себе через мислення – це не акт емоційного самовідчуття, а раціональна, епістемологічно перевірена істина, яка долає будь-який сумнів і є початковим та найнадійнішим видом пізнання, на якому можна будувати все інше знання.

Отже, декартівське самопізнання залишається класичним прикладом привілейованого знання про ментальні стани. Це знання не базується на чуттєвому досвіді, а є результатом внутрішньої рефлексії, яка, за Декартом, є єдиним способом досягти безсумнівної істини.

Спіноза вважає, що існує лише одна субстанція – Бог, або Природа. Людина як модус субстанції може пізнати себе лише в контексті пізнання Бога. У «Етиці» філософ пише: «Чим більше ми пізнаємо окремі речі, тим більше ми пізнаємо Бога» [92, с. 178]. Це означає, що самопізнання – не ізольоване «Я», а частина універсального розуміння світу. Через пізнання власної природи ми приходимо до розуміння вічного й необхідного буття.

Спіноза виділяє три роди пізнання: уява, розум та інтуїція. Найнижчий рівень – це знання на основі випадкового досвіду. Другий рівень – раціональне пізнання загальних істин. Третій рівень – інтуїтивне знання, яке є пізнанням речей через їхню сутність. Самопізнання можливе лише на другому і третьому рівнях, коли людина розуміє себе як частину необхідного порядку природи. Спіноза стверджує: «Душа пізнає себе тією мірою, якою вона пізнає тіло» [92, с. 88].

Одним із найважливіших наслідків самопізнання у Спінози є свобода. Свобода – це не незалежність від причин, а розуміння необхідності. У цьому сенсі, самопізнання дає змогу вийти з-під влади афектів і досягти «*intellectus*

amoris Dei» – любові до Бога через розуміння. «Істинна свобода людини полягає в тому, щоб вона керувалася розумом» [92, с. 144]. Таким чином, самопізнання – це шлях до етичного вдосконалення і внутрішнього спокою. А істинне самопізнання для Спінози пов'язане зі свободою від пристрастей і веде до етичного вдосконалення, бо знання себе допомагає подолати пасивні афекти та жити в активному стані [172]. Отже, пізнаючи себе як частину єдиної субстанції природи, людина водночас звільняється від ілюзій і приходить до внутрішньої свободи.

Надалі філософія Просвітництва знаменує собою перехід до епохи, в якій людина постає як автономний суб'єкт пізнання, моралі та історії. У центрі уваги мислителів цього періоду – природа розуму, свободи та особистої відповідальності. У цьому контексті зростає інтерес до внутрішнього життя індивіда, що виявляється у філософських спробах осмислити самопізнання як джерело моральної орієнтації, ідентичності та автономії. Людина стає не об'єктом релігійного чи метафізичного порядку, а суб'єктом, здатним пізнати себе й формувати себе через розум.

Для Джона Локка самопізнання – це емпірична рефлексія над власними ментальними станами, заснована на пам'яті. Саме через пам'ять індивід ідентифікує себе як ту саму особу. Жан-Жак Руссо розглядає самопізнання як моральне відкриття власної автентичності, очищення від фальшивих соціальних норм і повернення до природного «я». Девід Юм, навпаки, піддає саму ідею самопізнання радикальному сумніву: у потоці вражень він не знаходить стабільного суб'єкта, а лише змінну станив свідомості.

Вважаємо, що позиція Юма є певною мірою викликом для всього модерного поняття суб'єкта, що відкриває нові горизонти розуміння концепту самопізнання. Якщо немає «Я» як об'єкта, то що ми тоді пізнаємо?

Цікава аналітика цієї проблеми є в праці Дженіса Томаса. Автор підкреслює, що Юм не стверджує існування простого, єдиного, сталого «Я» як об'єкта самопізнання, оскільки у власному досвіді суб'єкт ніколи не сприймається як незалежна субстанція. За Юмом, при інтроспекції ми не

знаходимо ніякої внутрішньої сутності або ядра особистості, а лише потік окремих вражень і ідей – і саме ця неможливість знайти незмінне «Я» призводить до висновку, що традиційне самопізнання у вигляді пізнання такої сутності є філософською ілюзією [171]. Томас також звертає увагу, що, незважаючи на відсутність фіксованого суб'єкта, Юм не повністю відкидає можливість самопізнання. Він радше переосмислює його як усвідомлення змінних ментальних станів – ідей, сприйняття та уявлень – без апеляції до якоїсь стабільної сутності, що пізнає себе [171]. Таким чином, самопізнання стає аналізом досвіду як такого, що підкреслює емпіричний характер людського розуму і одночасно створює підґрунтя для пізніших теорій суб'єкта як процесу, а не сутності в сучасній філософії свідомості.

Таким чином, у Просвітництві формується багатогранне осмислення самопізнання – як шлях до етичної цілісності, до суб'єктивної ідентичності або як обмеження самоусвідомлення.

Важливе значення для розуміння цього концепту мають німецькі філософи-романтики, для яких самопізнання – це не завершений акт, а нескінченний процес. На відміну від Декарта чи Канта, романтики вважали, що людина ніколи не досягає остаточного пізнання себе. Суб'єкт пізнає себе через мову, творчість, міф, символи – але ніколи не повністю. І також, самопізнання – це творчий акт. Людина творить себе, пізнаючи себе. Самопізнання тут – не відкриття, а самотворення. А. Смірнов підкреслює, що в романтизмі самопізнання пов'язане з автентичним становленням індивіда, критикою механічного раціоналізму Просвітництва та усвідомленням себе через створення культури та уяви [90]. Тобто ми не просто «відкриваємо» істину про себе, а «створюємо» себе в ході цього пізнання. Це перегукується з мистецтвом, поезією, міфотворенням. Зазначимо така ідея має серйозний філософсько-освітній зміст.

Німецька класична філософія розгортає проблему самопізнання не лише як епістемологічну тему, але як онтологічно визначальний жест мислення, у якому суб'єкт і світ не лише зустрічаються, а формують одне одного.

Починаючи з критичної філософії І. Канта, що закладає основу трансцендентального підходу, пізнання більше не мислиться як пасивне споглядання або копіювання даності, а як умова її можливості, як акт, що сам становить світ через апріорні структури розуму.

У філософії Фіхте, Шеллінга та Гегеля ця лінія радикалізується: мисляче Я, діяльна свідомість, абсолютний дух – уже не лише принцип упорядкування досвіду, а джерело реальності як такої. Пізнання у цьому горизонті – це самопізнання духу, що розгортається у множинних формах: від морального обов’язку до мистецтва, від протиставлення Я і не-Я до абсолютної тотожності буття й мислення.

Відтак, німецький ідеалізм демонструє, що питання пізнання – це питання про суб’єкта, який сам є умовою власної появи, і про реальність, що постає не як інертний зовнішній об’єкт, а як історія самосвідомості. Така концептуальна трансформація стала не лише вершиною новочасної філософії, а й джерелом тривалих інтелектуальних зрушень, зокрема в екзистенціалізмі, феноменології та герменевтиці.

Звернімося до Канта, який вперше в історії філософії радикально відокремлює суб’єкта як умову пізнання від суб’єкта як об’єкта досвіду.

На що важливо звернути увагу. По-перше, самопізнання в Канта має суворі межі. Ми не можемо пізнати себе як субстанцію, оскільки суб’єкт ніколи не є об’єктом. Це виражено в Канта через поняття «трансцендентального паралелізму»: ми здатні усвідомлювати лише прояви власного Я в часі, але не саму його сутність. У цьому сенсі Кант відкидає описове самопізнання на користь функціонального: свідомість про себе є радше актом мислення, ніж пізнанням. По-друге, в «Критиці практичного розуму» Кант акцентує моральний аспект самопізнання. Тут суб’єкт пізнає себе через відчуття морального обов’язку, що зумовлює автономію. Самопізнання стає моральним завданням: не просто усвідомити, хто я є, а утвердити себе як морального агента. Як він пише: «Моральний закон у мені» — це прояв практичного розуму, який стає джерелом самосвідомості [41].

Новий кут зору на Кантівську філософію крізь призму концепту самопізнання зустрічаємо у праці «Kant and the Problem of Self-Knowledge» [123] Луїджі Форджіоне. Автор пропонує інноваційне прочитання кантівської концепції самопізнання, виокремлюючи три рівні її функціонування: семантичний, епістемологічний і метафізичний. Ця структурна схема дозволяє глибше осмислити, чому Кант відмовляється від інтуїтивного знання про «Я» та натомість розглядає його як структурну передумову будь-якого пізнання.

Отож, які ці рівні:

1. Семантичний рівень – це значення самого виразу «я», який з'являється в акті мислення. Тут «я» не є річчю чи субстанцією, а радше місцем мовного означення діяльності мислення. Ми кажемо «Я мислю», не знаючи, що таке «я», але структура фрази вимагає цього маркера суб'єкта. Таким чином, «я» функціонує як чистий знак суб'єкта – умовний центр рефлексії без онтологічного вмісту.

2. Епістемологічний рівень – це пізнання себе як здатності до пізнання. Йдеться не про доступ до внутрішнього я як об'єкта, а про рефлексивне усвідомлення того, що суб'єкт мислить, упорядковує, синтезує досвід. Таке самопізнання є не результатом спостереження, а умовою когнітивної діяльності. Це знання *«через себе»*, а не *«про себе»*.

3. Метафізичний рівень – це питання: що таке «я» у своєму бутті? Кант, як вважає Форджіоне, не дає позитивної відповіді. «Я» як річ у собі – недосяжне, але необхідне для мислення як ідея розуму. Таким чином, воно постає як границя пізнання – те, що завжди передує пізаному, але ніколи не стає його предметом.

Форджіоне показує, що кантівське самопізнання – це не змістове знання про себе, а функціональна структура, яка дозволяє будь-якому знанню виникнути. Це знання *«не про себе»*, а *«через себе»*. Саме ця непрозорість суб'єкта і дозволяє пізнавати світ. Отже, трансцендентальне «я» – це порожній центр свідомості, навколо якого організовується пізнання, але який сам залишається вільним від об'єктивації.

Звідси, самопізнання у Канта – це насамперед формальна, апріорна структура, яка дозволяє суб'єкту здійснювати єдину когнітивну діяльність і моральну відповідальність. Це знання не про «Я» як об'єкт, а про «Я» як необхідну *форму досвіду*.

Фіхте, продовжуючи критичну епістемологію Канта, радикалізує її в напрямі самодіяльної, продуктивної свідомості – «Я» не є лише теоретичним аперцептуальним моментом, а активним принципом, який сам себе встановлює і сам себе пізнає у процесі діяльності. Ми бачимо, що Фіхте розуміє знання як форму діяльності свідомого суб'єкта, яка не лише описує світ, а створює його у своєму пізнанні. Самопізнання стає трансцендентальним актом самодіяльності, в онтологічно активному процесі, у якому Я постає не лише як суб'єкт пізнання, а як ініціююча сила самоутворення.

По-друге, у філософії Фіхте самопізнання постає, як рефлексивна діяльність «Я». Фіхте відходить від кантівського розуміння самопізнання як пасивного відображення, і запроваджує діяльне, *рефлексивне самовиявлення* суб'єкта. У цій перспективі самопізнання стає не просто спогляданням себе, а акт самодіяльності, самотворення. Саме через рефлексивну позицію Я до себе самого виникає усвідомлення власної свободи, автономії та морального призначення.

Ця ідея набуває особливої уваги в сучасних інтерпретаціях. Самопізнання у Фіхте не є лише когнітивним актом, а перформативною категорією, пов'язаною з моральною самодіяльністю та самоутвердженням свободи. Зокрема, в дослідженні К. Джеффрі Кінлоу самопізнання розглядається як перформативне усвідомлення себе у дії, яке є центральним для морального саморозвитку та автономії індивіда [139].

А що є умовою самопізнання за Фіхте? Це діалектика Я і не-Я. Ключове місце в фіхтівській конструкції належить отому взаємовідношенню Я / не-Я. Самопізнання набуває динамічності саме завдяки цьому зв'язку, адже: свідомість не може пізнати себе поза власним виступом у світі, оскільки для самопізнання необхідно опертися на «не-Я». Це відповідає ідеї, що

самосвідомість виникає лише в ситуації взаємодії свідомості із зовнішнім світом та з іншими людьми.

І ще один цікавий аспект, що стосується пізнього Фіхте. О. Нетребяк стверджує, що ми можемо говорити про те, що у Фіхте знання не є простим відтворенням реальності, а проявом саморефлексії Абсолюту через свідомість як образ [70, с. 138]. Це дозволяє подолати стереотипне розуміння фіхтівського ідеалізму лише як формального трансцендентального мислення.

Отже, Фіхтівське самопізнання – це активний процес, що лежить в основі діяльної свідомості. Я не може пізнавати себе без «не-Я», оскільки взаємодія з опорою на зовнішній світ створює умови для рефлексивної самосвідомості.

Якщо звернутися до фівілософії Ф. В. Й. Шеллінга, то відкриваємо разом з ним проблему самопізнання як онтологічну умову буття духу. Можна витлумачити крізь ідеї філософії Шелінга самопізнання як вияв свободи, абсолютного акту, через який суб'єкт стає самим собою, зберігаючи єдність із природою та Абсолютом. Бачимо, що Шеллінг наголошує, що «самосвідомість є продуктом діяльності, що постійно здійснюється суб'єктом» [164, р. 36].

Шелінгіанська тотожність у розрізненні, коли природа трактується не як зовнішнє середовище, а «видимий дух», а дух – як «невидима природа», наводить нас на думку, що це означає, що пізнаючи природу, суб'єкт потенційно пізнає себе, адже дух і природа – дві фази однієї сутності. Філософ пов'язує акт самопізнання з глибинною свободою, яка є вибором між добром і злом. Це самопізнання можливе тільки в межах Абсолюту – єдності суб'єкта та об'єкта. «Абсолют не може бути пізнаний як об'єкт, бо він є суб'єкт і об'єкт водночас» [164, р. 36]. Таким чином, можемо сказати, що самопізнання у Шеллінга – це процес злиття суб'єкта зі своїм джерелом, де суб'єкт перестає бути обмеженим і входить у єдність із вищою формою буття. Самопізнання стає подією свободи, другим народження суб'єкта.

Концепція Шеллінга наштовхує нас на роздуми про те чи можемо ми потрактовувати самопізнання як таке, яке включає зустріч із внутрішньою безоднею, і ця зустріч стає умовою свободи. Такий глибококонцептуальний

погляд на те, яким чином людина здатна занурюватися у глибини власного світу, що стає всесвітом, бездонною глибою, яку складно досягнути.

Ще один аспект у філософії Шеллінга, на який варто звернути увагу, це – філософія мистецтва. Шеллінг змушує нас задуматися: чи може мистецтво розумітися, як вища форма самопізнання?

Беззаперечно, на наш погляд, є важливим звернути особливу увагу на філософію Гегеля. Уже в «Феноменології духа» самопізнання не зводиться до емпіричного роздуму про «Я», а постає як діалектичний рух свідомості, що переходить від простого віддзеркалення світу до усвідомлення себе як свободи через взаємодію з іншим. Цей рух є «наукою про досвід свідомості»: свідомість розгортається у своїх формах, переживаючи суперечності, доки не досягає стану самосвідомості, яка усвідомлює саму себе як об'єкт власного пізнання.

Тут доречним є наголосити, що в гегелівській системі самосвідомість – це не просто подвійність суб'єкта й об'єкта, а форма, у якій свідомість пізнає себе через дію, бажання та визнання іншого. Суть такого підходу полягає в подоланні картезіанського поділу «мислення – предмет»: гегелівське самопізнання пронизує всі форми свідомості до діалектичного синтезу, де суб'єкт і об'єкт мислення входять у єдність.

У своєму аналізі перших стадій «Феноменології» Гегель показує, що самосвідомість формується через протиставлення свого бажання зовнішньому предмету, але істинне розпізнання себе можливе тільки тоді, коли «Я» визнає себе як «самосвідомість, для якої інший також – самосвідомість». Це центрально відображено у знаменитому уривку діалектики пан-раб: самопізнання тут не є дедукцією, а взаємною структурою пізнання, де самосвідомість одного боку усвідомлює себе лише через визнання з боку іншого.

Одним із сучасних інтерпретаційних підходів до гегелівського самопізнання є теорія визнання (recognition). Як зазначає Тімоті Л. Браунлі у гегелівській «Феноменології духу» самосвідомість постає не ізольованою аксіомою, а як соціально обумовлена форма знання, у котрій самопізнання й

форма соціальної взаємодії – органічно пов'язані. Визнання іншого – це не тільки етичний компонент, але й логічна умова для самопізнання, яка дозволяє суб'єктові бачити себе «як іншого», тим самим долаючи фізичну ізолюваність мислення [111].

Вважаємо, що за цією інтерпретацією, самопізнання у Гегеля – це двосторонній процес, що включає як власну рефлексію, так і рефлексію через іншого: це відображено в діалектичній структурі взаємного визнання, де кожен суб'єкт постає як суб'єкт для себе і для іншого одночасно, що є умовою повного самопізнання.

Важливо, що у гегелівській системі процес самопізнання не завершується на міжособистісних формах; він веде до Абсолютного знання, де дух пізнає сам себе в усіх своїх формах – у мистецтві, релігії та філософії. Таким чином, самопізнання тут розгортається як розвиток універсального самосвідомого духу, що синтезує всі попередні рівні свідомості й стає цілісним знанням, яке не є ні суто суб'єктом, ні суто об'єктом, але їхнім тотожним єднанням у діалектичному процесі. Тобто, фіналом руху самосвідомості є абсолютне знання – момент, коли дух досягає повного розгортання і повертається до самого себе. У цьому сенсі самопізнання – це не лише гносеологічна категорія, а й *онтологічна реальність*, у якій світ і суб'єкт мислення співпадають. ««Дух, що, розвинувшись так, усвідомлює себе як дух, є наукою. Наука – це реальність і царство духу, яке він збудував для себе у своєму власному елементі. Чисте самопізнання в абсолютній іншості... править за основу науки» [30, с. 33].

Отже, у гегелівській системі самопізнання – це не пасивне споглядання, а діалектичний рух духу, що переходить від простого досвіду до абсолютного знання. Самопізнання духу виступає власним законом духу – тобто його внутрішньою логікою і онтологічною структурою. І саме це ставлення духу до себе як до об'єкта свого знання робить гегелівську концепцію однією із найповніших моделей самопізнання у класичній філософії.

Наступний крок в осмисленні людиною себе, на що особливо важливо звернути увагу, оскільки це реальність, в якій ми з вами живемо, – є криза суб'єкта, яка почалася на зламі епох і відкриває нам нові форми самопізнання.

Модерність як епістемічна й культурна доба сформувала раціонального автономного суб'єкта, центрального для філософії Нового часу. Декартівський принцип «*Cogito, ergo sum*» проголосив розум базовим критерієм істини та самопізнання, заклавши основу для класичного розуміння суб'єкта як стабільної, автономної сутності. Проте в XX–XXI ст. ця концепція зазнає критичного переосмислення під впливом феноменології, постструктуралізму й критичної теорії: суб'єкт перестає бути фіксованим «Я», а самопізнання – простим актом знання самого себе. Гуманітаристика XX століття трактує самопізнання як динамічний процес самовиявлення у культурно-історичному контексті, де ідентичність постає багатошаровою й змінною [93] Якщо піти ще далі, наблизившись буквально до сьогодення, ми бачимо, що криза суб'єкта не лише не подолана, а набула ще більшої гостроти. Сьогодні нам ще складніше говорити про цілісну суб'єктивність і початок XX століття вже видається в порівнянні з сьогоденням, надзвичайно сталим та стабільним часом.

Але давайте порівняємо, що трапилося з розумінням суб'єктом свого власного способу самопізнання на зламі класичної і некласичної епох.

У класичній модерній традиції розум виступав як універсальний засіб пізнання світу та самого себе. Проте некласична парадигма (зокрема у працях Ніцше, Гайдеггера, Фуко) демонструє, що раціональність не є очевидною чи незмінною основою знання, а історично й соціально конституюваним конструктором. Фуко зауважує, що в сучасному дискурсі ми живемо в епосі втрати ілюзії про прозорість свідомості. Самопізнання стає не стільки відкриттям істинного «Я», скільки текстуальним і культурним проєктом інтерпретації себе у світі.

Криза картезіанського суб'єкта призводить до того, що антропологічні й постструктуралістські підходи показують, що «Я» не є ізольованим ядром, а формується у відношеннях із світом і Іншим. Жак Лакан, наприклад, стверджує:

«Я – це Інший», підкреслюючи соціальну та мовну конституцію ідентичності. В українських дослідженнях також акцентується увага на втраті стабільних самототожних позицій та переході до множинної ідентичності [46]. Отож, некласичний поворот в розумінні суб'єктам відкриває новий аспект проблеми самопізнання – діалогічно-комунікативний.

Наступний важливий аспект. Вважаємо, що в некласичній філософії можна прослідкувати перехід від самопізнання до *самодослідження*. Все частіше самопізнання розуміється не як володіння істинним знанням про себе, а як процес відкриття себе в діалозі зі світом. Тейлор наголошує, що «ідентичність — це не те, що ми знаходимо, а те, що ми формуємо» [93]. У таких умовах ідентичність стає не сталою, а процесуальною категорією. Історична турбулентність почалася ще на початку ХХ століття, посилювалася впродовж десятиліть і сьогодні ми маємо особливий злам ідентичності, де все усталене руйнується. Та й загалом чи є це усталене? Суб'єктивність сьогодні, на жаль, не має жодної точки опори, яка б могла утримати суб'єкта в цілісності.

Розглянемо детальніше про окремі підходи до розуміння самопізнання в некласичній філософії та філософії сучасності.

Вперше радикально переосмислила засади самопізнання, відмовившись від картезіанської установки на абсолютну достовірність мислячого «Я» саме феноменологія. Замість об'єктивізованої раціональності модерності, феноменологи зосереджують увагу на безпосередньому досвіді, інтенціональності свідомості, емоційно-ціннісному ставленні та відкритості буттю.

Гусерлівське «повернення до самих речей», вчення про інтенціональність, феноменологічну редукцію – методологічне «взяття в дужки» світу і перехід до чистого поля переживань – дає нам можливість потрактовувати самопізнання як опис живого потоку досвіду, а не як метафізичну чи психологічну рефлексію. У філософії Нового часу (Декарт, Лок, Юм) самопізнання часто ототожнювалося з самоспостереженням: нібито розум або «Я» може оглядати

свої стани – думки, враження, емоції – так, ніби вони є об'єктами. Це – так звана інтроспективна модель свідомості, де суб'єкт «дивиться» всередину себе.

Феноменологічна альтернатива в розумінні самопізнання полягає в ствердженні Гусерля, що свідомість завжди інтенціональна – тобто завжди свідомість чогось, вона не є пустою «всередині»; досвід не потрібно спостерігати, його треба описати в тій формі, в якій він є даним – тобто так, як він розгортається в потоці переживання. Отже, самопізнання – це феноменологічний опис живого потоку досвіду, а не метафізична чи психологічна рефлексія. І редукація стає умовою істинного самопізнання

Феноменологічна редукація (*epoché*) – це тимчасове «відсторонення» від переконань про реальність, щоб мати доступ до чистого досвіду як даного. «...саме *ego* є сущим для себе самого в неперервній очевидності, отже, таким, що неперервно конститується у самому собі...» [33, с. 172-173]. Самопізнання в цьому контексті означає не самоспостереження, а *опис досвіду* у формі, в якій він даний, це аналіз того, як щось переживається, а не об'єктивне знання про себе.

Модель суб'єкта, що «всередині себе» пізнає реальність, втрачає значення. Гусерль каже: весь світ, включно із Я, відкривається лише в переживаннях. Ми не маємо доступу до суб'єкта поза потоком його актів свідомості. Звідси випливає: самопізнання – це не реконструкція особистості як об'єкта, а розгортання змісту актів, які формують це «Я» в актуальному досвіді.

Водночас Гусерль підкреслює: досвід не статичний. Свідомість має внутрішню часову структуру (протенція, інтенція, ретенція), і саме в цьому часі постає наше самосприйняття. Тобто «Я» пізнає себе не як стабільну субстанцію, а як потік часових смислів і намірів.

Очевидно, що осмислюючи самопізнання, не можливо не зробити це також і крізь призму Гайдеггерівського *Dasein* (людське існування як таке, що завжди вже перебуває у світі, «присутність» – у перекладі В.В. Бібіхіна). Гайдеггер відкриває нам важливість не зосередження на «внутрішньому Я», а усвідомлення свого буття як залученого в світ, в історичні, часові та культурні

горизонти. Читаємо: «Буття Dasein полягає в тому, що воно має бути своїм буттям. Вирішальною характеристикою Dasein є те, що воно відкрите для себе» [28, с. 67]. Тобто, Dasein пізнає себе не через абстрактне самоспостереження, а в процесі щоденного буття, прийняття рішень, турботи (Sorge) та зіткнення зі смертю (Sein-zum-Tode).

Філософ стверджує, що більшість людей живуть у неавтентичному режимі буття, підкоряючись безособовому «вони» (das Man). Автентичне самопізнання починається лише тоді, коли індивід бере на себе відповідальність за власне буття і постає перед можливістю своєї смерті як крайньої межі.

«Смерть є можливою можливістю, яка робить неможливими всі інші можливості» [28, с. 250]. Тільки у світлі кінцівки Dasein може по-справжньому збагнути свою сутність і вибрати себе.

Звернемо увагу, що ще однією важливою категорією для розуміння самопізнання у Гайдеггера є часовість. Тобто, людина бачиться як істота, що існує в горизонті часу: минулого, теперішнього та майбутнього. І саме через проєктування у майбутнє Dasein розкриває свою сутність. «Dasein розуміє себе завжди з огляду на своє буття, і це буття виявляється у часовості» [28, с. 274].

Отже, підсумуємо. У концепції Гайдеггера самопізнання – це не раціональний акт рефлексії, а екзистенційний процес виявлення себе як Dasein. Це пізнання здійснюється через відкритість до світу, автентичне проживання свого часу, прийняття обмеженості і смертності. Гайдеггер пропонує глибоко філософський спосіб розуміння себе, де людське існування – це завжди завдання і можливість бути собою.

Не можна оминати Макса Шелера. У нього феноменологія розвивається у бік етичної антропології, стверджуючи, що пізнання себе неможливе поза емоційно-ціннісною структурою особистості. Шелер вводить ієрархію цінностей і вказує на специфічну здатність людини інтуїтивно схоплювати цінності через почуття. Таким чином, самопізнання стає актом, в якому

особистість відкриває себе як носія унікальної ціннісної структури через емоційне ставлення до світу.

А що ж екзистенціалізм? Які грані самопізнання розкриваються крізь призму екзистенції? Ось на що варто звернути увагу, на наш погляд. Самопізнання зсонується в площину особистої свободи, відповідальності, досвіду граничних ситуацій і боротьби з абсурдом. Самопізнання тут не є віддзеркаленням «я», а подієвим актом автентичного буття, герменевтикою, витлумаченням людини крізь призму її існування. Самопізнання постає як не-рефлексивний, неінтелектуальний акт, спрямований не на пізнання сталого «я», а на актуалізацію автентичного способу буття у світі. В цьому контексті самопізнання є не виявом внутрішньої сутності, а радше виявом екзистенційної самотрансценденції – здатності особистості виходити за межі наявного стану в напрямку проектування себе в майбутнє.

Сартрівське розрізнення буття-в-собі та буття-для-себе задає методологічні координати для осмислення самосвідомості як феномену, що постає лише в динаміці негативності, свободи та вибору. Самопізнання у цьому сенсі – це не акт інтелектуального самоспоглядання, а переживання радикальної відкритості до себе через відповідальність за власне існування. У кожному акті вибору, за Сартром, людина створює себе наново, що унеможливорює фіксацію суб'єкта як стабільної субстанції. Самопізнання стає онтологічною подією, вписаною в діалектику проекту, відчуження і автентичності.

Водночас у концепції Карла Ясперса самопізнання можливе лише через досвід межових ситуацій, у яких людина не може уникнути зустрічі з власною обмеженістю. У таких станах суб'єкт не лише пізнає себе, але й відкриває себе як трансцендентне буття, що не вичерпується емпіричними чи психологічними параметрами. Тут самопізнання набуває екзистенційно-релігійного виміру: воно є шляхом до «екзистенції» – автентичного буття, яке не може бути об'єктивоване, а лише прожите.

Загалом, екзистенціалізм знімає ілюзію про суб'єкта як когнітивний центр, натомість висуваючи парадигму динамічного, історично вкоріненого і афективно забарвленого існування. Особливістю такого висвітлення стає те, що ми можемо витлумачувати самопізнання як не пізнанням чогось сталого, а радше, як *невпинну роботу над собою* у просторі свободи, відповідальності та межового досвіду. Це робить екзистенціалістський підхід особливо релевантним для філософської антропології, феноменології та герменевтики XX століття.

У творчості Моріса Мерло-Понті самопізнання включає тілесний, інтерсуб'єктивний та чуттєвий вимір. Його концепція втіленої свідомості кидає виклик дихотомії між суб'єктом і об'єктом, що домінувала у філософії Нового часу. За Мерло-Понті, суб'єкт пізнає себе не через абстрактну рефлексію, а через тілесну участь у світі: «власне тіло» є умовою можливості досвіду, а отже, і самопізнання. Таке розуміння знімає антиномію між «внутрішнім» і «зовнішнім» та наголошує на первинності екзистенційної залученості як джерела смислу.

Християнський персоналізм, у своїй феноменологічній і персоналістичній модифікації (Еммануель Муньє, Жан Лакруа, Кароль Войтила) вводить морально-онтологічний вимір самопізнання. Особа пізнає себе не як автономне его, а як істота, що відкрита до трансценденції, до Бога й до Іншого. У цьому контексті самопізнання – це водночас пізнання своєї неповторної гідності та покликання, що реалізується у свободі, але вкорінене у відношенні любові й дару.

Таким чином, самопізнання в екзистенційній філософії – це не метафізична прозорість самого себе, а динамічний процес самовиявлення, який включає тілесність, моральність, час, досвід межових ситуацій та діалогічну відкритість. У цьому самопізнанні особа не констатує себе, а щоразу – через дію, відповідальність і присутність — стає собою.

Важливо розуміти, що постмодернізм радикально переосмислює уявлення про суб'єкта та можливість його пізнання, пропонуючи натомість

концепти децентрації, фрагментарності та реляційності суб'єктивності. В динамічній моделі суб'єктивності, яка формується у дискурсі, практиках, текстуальних структурах і соціальних взаємодіях, самопізнання постає не як відкриття внутрішньої сутності, а як процес інтерпретації, конструювання та взаємодії з Іншим. Суб'єкт остаточно втрачає себе як вихідну засаду, а стає лиш наслідком дискурсивних практик.

Декларація Фуко у праці «Археологія знання», що суб'єкт не може бути стабільним носієм смислу чи істини, а навпаки – формується у полі влади-знання та залежить від історично змінних епістем [96], стало тим вістрям, на яке нанизується подальше розуміння людиною себе. Як себе розуміти? Де я? Хто я? А чи я є взагалі? Це питання, які не турбували класиків, але активно хвилюють сучасну людину.

У пізніх роботах, зокрема у курсах Колеж де Франс, Фуко аналізує техніки себе, показуючи, що *самопізнання є практикою*, а не виявом трансцендентної сутності [124].

Дерріда ж у творі «Про граматологію» пропонує концепт *différance* – розрізнення та відтермінування, що унеможливорює повноту самоприсутності суб'єкта [119]. Будь-яке самопізнання розкладається на сліди, інтертекстуальні взаємодії, а тому ніколи не може бути завершеним. Ідентичність радше виникає в процесі нескінченного розгортання смислів, а не виявляє якусь первинну сутність.

У Ж.-Ф. Ліотара віднаходимо самопізнання як балансування поміж множинністю ідентичностей. У праці «Ситуації постмодерну» він описує знання як «плюралістичне поле мовних ігор», де не існує єдиного центру легітимації. Це веде до уявлення про суб'єкта як множинного, який конструюється у різних комунікативних ситуаціях.

Дещо проміжну позицію між модернізмом і постмодернізмом знаходимо у Поля Рікера. У праці «Сам як інший» він стверджує, що ідентичність формується в інтерпретації, але має певну наративну сталість [81]. Самопізнання здійснюється через наративи, які поєднують множинні досвіди в

історію Я. Це, на тлі інших постмодерністських теорій, видається нам як концепція, що прагне віднайти суб'єкта, оскільки дає йому шанс утриматися у певній цілісності.

Сучасна філософія в концепціях постструктуралізму, психоаналізу другого покоління та феноменеологічних ревізій ще глибше змістила акцент із «тотожності» на «розрив», «відсутність центру» та «іншість у собі», що не могло не повпливати на розуміння того, як бачиться концепт самопізнання в сучасних розвідках.

Особливе місце займають роботи Жака Лакана, який визначив самопізнання – як структурно неможливе, оскільки суб'єкт постає, з'являється тільки через «Іншого». Цю лінію продовжують Славой Жижек, Юлія Крістева, Корнеліус Касторіадіс та низка інших сучасних дослідників.

У класичній доповіді «La stade du miroir...» («Дзеркальна стадія...») (1949) Лакан демонструє, що самопізнання з раннього дитинства ґрунтується на помилковій ідентифікації. Дитина впізнає себе у дзеркальному образі, який є більш цілісним і контрольованим, ніж її реальний тілесний досвід. Лакан пише:

«Образ Я є результатом фундаментального *méconnaissance* – хибного впізнавання, що закладає відчуження в самій основі суб'єкта» [141]. Отже, самопізнання не відкриває істинного Я, а утворює ілюзію цілісності, що приховує внутрішню розірваність. Знання про себе не належить суб'єкту – воно завжди опосередковується мовою, дискурсом, символічною мережею Іншого (*l'Autre*). Звідси його знаменита теза: «Бажання суб'єкта – це бажання Іншого».

Самопізнання, таким чином, можливе тільки через взаємодію з Іншим, а не через «внутрішній» погляд. Реальне у Лакана – це те, що не може бути символізоване. Воно є ядром неможливості будь-якого самопізнання.

У Жижека самопізнання не веде до виявлення сталого «Я», а радше функціонує як механізм утримання суб'єктивності в умовах паралаксної нестабільності. Фокус зміщений, розмитий. Суб'єкт існує лише у формі браку, і самопізнання — це спосіб організувати символічну цілісність навколо цього

браку, а не заповнити його [176]. Тобто, це лише спосіб організації і то не дуже чіткий, а не шлях віднайдення сутності.

Крізь призму філософії Юлії Крістевої можна розгледіти, що самопізнання бачиться як процес зустрічі із власною «чужістю», тілесністю, травмою. У Крістевої, як і в психоаналізі другого покоління самопізнання радикально переосмислюється: воно перестає бути розкриттям латентної істини про «Я» (як у Фрейда), натомість постає як динамічний, інтерсуб'єктивний процес самоконституції у відношенні з Іншим. У постфрейдистських підходах – зокрема в об'єктних теоріях (Мелані Кляйн, Дональд Віннікотт [175]), у міжособистісному психоаналізі (Г. Салліван), а також у теоріях Я (Г. Гартман, Х. Когут) М «Я» не є монолітною субстанцією, що приховує потаємне змістове ядро, а є результатом конфігурацій стосунків, афектів, символізацій і переносу.

У цьому сенсі самопізнання – це не інтроспекція, а психічна здатність до *репрезентації себе в контексті значущих стосунків*. Відображення, яке суб'єкт отримує від об'єкта (матері, терапевта, Іншого), є не дзеркалом, а трансформуючим середовищем. Самопізнання стає не шляхом до «істини про себе», а внутрішньою екологією розвитку, кристалізацією суб'єктивності через зв'язок, втрату, символізацію та реконструкцію.

Отже підсумуємо. Самопізнання в сучасному філософському та психоаналітичному контексті постає не як шлях до розкриття апріорної, автентичної «істини про себе», а як внутрішня екологія розвитку суб'єктивності, яка формується у складному переплетенні зв'язку з Іншим, досвіду втрати, символічної роботи та процесу реконструкції ідентичності. Такий підхід дозволяє вийти за межі картезіанської парадигми прозорого суб'єкта, здатного до безпосередньої саморефлексії, і натомість підкреслює динамічність, конфліктність та історичну зумовленість самопізнання. Самосвідомість у цьому ключі не є статичною формою «знання про себе», а є суб'єктивним слідом складної інтеракції афектів, пам'яті, мови та уявлення про Іншого. З огляду на це, вважаємо такі ідеї є продуктивними для тлумачення самопізнання не як процесу інтроспекції, а як культурно й психічно

обумовленого шляху трансформації, де суб'єкт формується, втрачається й знову вибудовується у діалозі з досвідом, символічним порядком і граничними ситуаціями.

Дуже цікавими є найновіші спроби осмислити людське буття та нові виклики реальності пов'язані із намаганням проаналізувати, який вплив на розуміння людиною себе мають цифрове «Я», Big Data, штучний інтелект, соцмережі. XXI століття радикально відрізняється від попередніх тим, що великі технологічні платформи збирають і аналізують дані про нас швидше й системніше, ніж ми самі здатні це зробити. Науковці уже намагаються аналізувати це, досліджують, яким чином це впливає на здатність людиною до самопізнання.

Наприклад, Шошана Зубофф (*The Age of Surveillance Capitalism*, Zuboff, 2019), американська науковиця з Гарварду описує режим, в якому корпорації будують профілі й передбачення нашої поведінки на основі цифрових слідів. Це кидає виклик класичній ідеї, що суб'єкт найкраще знає себе: тепер алгоритми претендують на «знання нас» краще, ніж ми самі [177].

Бйон-Чуль Хан, зірка сучасної німецької філософії корейського походження, у книзі «Криза нарації» (2024) розвиває ідею «phono sapiens»: люди, які через смартфони та соцмережі постійно продають власні історії замість того, щоб їх проживати; це змінює самі форми саморозуміння та саморозповіді. [131]. Авторка досліджує, як сучасні медіа формують нову парадигму самоспостереження, самоідентичності і рефлексії. Вона порівнює класичні концепції self-knowledge з культурою selfies та ідентичностей у соцмережах.

А Джон Дорш аналізує у праці «Витоки та майбутнє самопізнання: епістемічна агенція, метапізнання 4Е та штучний інтелект» [120] аналізує, як штучні інтелект-системи входять у структуру наших когнітивних процесів, створюючи нові шляхи саморефлексії: ШІ-середовища та алгоритмічні фільтри впливають на те, що ми вважаємо достовірним знанням про себе. Це призводить до нових форм зовнішнього знання про власні переконання.

Інтерація з чат-ботами, персональними агентами та системами самостійного аналізу даних впливає на те, як люди реконструюють свою біографію, цілі та самоусвідомлення — не лише як внутрішній роздум, а як спільна діяльність між людиною, соціумом та технологіями. Це і є соціальне «скелетування» самопізнання. Це співзвучно сучасним дослідженням, які показують, що технології великої даних, самостеження (self-tracking) і інструменти II можуть як поглиблювати, так і обмежувати самопізнання: вони формують нові правила гри для саморозуміння.

Отож, новітні дослідження проблеми самопізнання фактично відкривають новий вимір, вплітаючи в розуміння людиною самої себе, відносини зі світом глобальної мережі. Звідси, головне питання: як співвідноситься людина в першій особі («я знаю себе») з алгоритмічною третьою особою («платформа знає мене»).

У цілому для ХХІ ст. характерне зближення епістемології, філософії свідомості, когнітивних наук, етики та політичної філософії навколо теми самопізнання. Активно виринають дослідження когнітивних наук, які, аналізують структури діяльності мозку людини, що на тлі залежності людини від штучного світу мережі, видаються спробою відшукати стабільність особистості в психофізичних засадах діяльності її мозку. А також, політичних наук, соціальної філософії, які намагаються витлумачити людину, як таку, що залежить від усвідомлення власного місця у владі, культурі, економіці, суспільстві. Тобто, людина розуміється, як така яка залежить від власної ролі у певній соціальній групі.

2.2. Проблема самопізнання в українській філософській традиції

Вітчизняна філософська та духовна традиція також не була позбавлена власних рефлексій на тему «пізнання себе». Слід розуміти, що українська філософська думка формувалась переважно на перетині: християнського неоплатонізму (через Київську Русь, Києво-Печерську традицію, Києво-

Могилянську академію), народної містичної мудрості, практично-етичного гуманізму, поетично-символічної антропології.

У цьому середовищі поступово визрівала ідея самопізнання – як внутрішнього звернення до сумління, моральної природи, духовного покликання людини. Але на відміну від західної традиції, що часто акцентувала раціонально-гносеологічний аспект, в Україні домінує *екзистенційно-духовний* підхід, де самопізнання бачиться як внутрішнє перетворення людини, а не лише рефлексія над власними станами. Цей підхід найповніше розкрився у творчості Григорія Сковороди, але його витoki сягають значно глибше.

Зокрема, звернемося до періоду домінування християнської парадигми світогляду в Київській Русі (XI–XIII ст.), де ідея пізнання себе проявлялася в аскетичних практиках, проповідях, монастирській літературі. Як зазначає В. І. Менжулін, уже в давньоруських текстах спостерігаємо «інтенцію до внутрішнього очищення через роздуми про гріховність і покаяння», яка є передумовою самопізнання [66, с. 67]. У текстах «Слова про Закон і Благодать», «Життя Феодосія Печерського» та інших виявляється моральне самозаглиблення – не як філософська категорія, а як духовна практика.

З XVI ст. в Україні поширюються ідеї європейського гуманізму, що проникають у православну культуру через полемічну літературу, переклади східних Отців Церкви та філософські курси братських шкіл. Саме в цей період починається свідоме осмислення людини як духовно-морального суб'єкта, здатного до внутрішнього оновлення. Ці ідеї були підхоплені освітніми центрами, зокрема, у Львові, Острозі, а пізніше – у Києво-Могилянській академії.

Слід розуміти, що у XVII–XVIII ст. Київ був одним із найбільших центрів східноєвропейської освіти. Тут поширювалися ідеї Августина, Псевдо-Діонісія, вчення про «світло», «серце», «внутрішню людину», концепція двох натур (духовної і тілесної). Осередком формування філософської антропології стає Києво-Могилянська академія. Як зазначає С. Кагамлик, «педагогічна модель

академії поєднувала православно-духовну традицію з ренесансною моделлю особистості, що самоосмислюється» [137, р. 4].

Особливу роль відіграли філософські курси професорів академії, де, поряд із логікою, метафізикою, натурфілософією, викладалася етика, заснована на антропологічному розумінні добра і свободи. Зокрема, у філософському курсі Стефана Калиновського (1729–1731) простежується уявлення про людину як «розумну істоту, здатну до морального самозаглиблення».

Феофан Прокопович, Інокентій Гізель, Йоаникій Галятовський вводять топоси, як вузлові точки осмислення людини: «людина – мікрокосм», «серце — центр духовного життя», «пізнання Бога через внутрішнє відродження».

Це, вважаємо, є прямим теоретичним підґрунтям для антропології Григорія Сковороди, для якого проблема самопізнання посідає одне з провідних місць у його філософській системі. Сковорода – мислитель, який в українському інтелектуальному контексті XVIII століття виступив з оригінальною концепцією людини як духовної істоти. Його вчення становить приклад цілісної антропологічної філософії, в основі якої лежить ідея «внутрішньої людини», «серця» як осередку істинного пізнання та вчення про дві натури: зовнішньої – тілесної, тіньової, минущої та внутрішньої – духовної, безсмертної.

Самопізнання – це *народження внутрішньої людини*, яке відбувається через: молитву, внутрішню тишу, читання Писання, «розмову з серцем», розпізнавання «сродності».

Отже, у світоглядній системі Сковороди самопізнання – це не лише шлях до морального вдосконалення, а й основа справжнього щастя, свободи та спасіння. Самопізнання як осмислення вищого закону історичного за самою своєю суттю буття людини Григорій Сковорода трактує в найзагальнішому плані як осмислення людиною єдності себе, мікрокосму, з макрокосмом. Тобто осягнення себе, людини як істоти особливого роду, яка на відміну від усіх інших істот, духовно пов'язана з Богом. І ця духовність подається ним як

краплина, в якій фокусується та віддзеркалюється макрокосм природи й суспільства.

Важливо наголосити, що розуміння самопізнання у Сковороди безпосередньо пов'язане з християнською традицією, неоплатонізмом і стоїцизмом. Мислитель вважав, що людина має у собі божественний початок, доступ до якого відкривається через пізнання себе. У діалозі «Наркіс. Розмова про те: пізнай себе» він зазначає: «Ти й сам себе бачиш, але не розумієш і не осягаєш сам себе. А не розуміти себе самого – це те ж саме, що згубити себе самого» [88, с. 160].

Ця теза нам вказує на глибоку онтологічну і моральну загрозу для людини, яка уникає пізнання власного єства. Як зазначає Д. Чижевський, Сковорода розуміє самопізнання не як процедуру раціональну самоаналізу, а як духовне прозріння, пов'язане з внутрішнім голосом і сумлінням [101].

А тепер зануримося в центральне для Сковороди поняття «внутрішньої людини», яку він протиставляє зовнішньому, тілесному, матеріальному. У цьому розумінні серце – не лише емоційний, а передусім духовний центр особистості. Серце у Сковороди – це не емоційний стан, а центр духовного самопізнання, в якому розкривається істинна природа людини».

Важливо зазначити, що вчення про серце як джерело істини має своє коріння у патристичній традиції, однак у Сковороди воно набуває яскраво персоналістського змісту.

Ідея «сродної праці» – одна з ключових в українській філософській думці. Він вважав, що кожна людина має природжене покликання, яке вона може знайти лише через пізнання себе. У творі «Розмова, названа Алфавіт, або Буквар світу» мислитель наголошує: «Кожна річ має в собі свою природжену схильність. Пізнай свою – і знайдеш щастя». «Сродність – це божя іскра, що вказує шлях до щастя.»

«Пізнай себе» означає «Пізнай свою спорідненість», тобто знайди ту діяльність, працю, стан, до яких тебе покликано Богом. Кожна людина має

власний «інструмент» – індивідуальну природу. Пізнати себе значить знайти той стан діяльності, у якому душа «перебуває у спокої».

У трактаті «Наркис. Розміркування про те: пізнай себе» Сковорода визначає два сенси самопізнання: онтологічний: і практичний. Онтологічний допомагає віднайти в собі «внутрішню людину», «образ Божий». А практичний – відкрити своє «сродна праця» (споріднене, природне).

Зазначемо, що, на відміну від Сократа, де самопізнання – це інтелектуальна ясність, у Сковороди – це откровення свого покликання. Бачимо, що самопізнання стає не просто внутрішнім актом рефлексії, а онтологічною потребою, що відкриває шлях до реалізації людини у світі.

Наступним аспектом проблеми самопізнання у Сковороди є етичний та сотеріологічний вимір. Знання себе є необхідною умовою для морального вибору, для життя у злагоді з божественним порядком. «Щастя твоє – в тобі самому: пізнай себе, і ти пізнаєш усе» [88].

Ця формула резонує з неоплатонічною ідеєю повернення душі до вищого начала через самоспоглядання. За словами М. Поповича, Сковорода «створив образ людини, здатної до внутрішнього самонаведення, яка вміє чути в собі Бога»м [80, с. 147].

Сучасна гуманітаристика активно звертається до філософії Сковороди у контексті пошуків нових моделей суб'єктивності. Як зазначає В. Шевченко: «Сковорода пропонує модель духовного опору в добу криз: не втечу, а глибоке заглиблення в себе, в сенс, у природу людського буття» [165, с. 68].

Філософія Сковороди також розглядається як потенційне джерело філософської антропології, екологічної етики та освіти. У сучасних статтях підкреслюється, що самопізнання – це не індивідуалістична ізоляція, а шлях до спільнотної солідарності та культурного оновлення.

Отож, філософія самопізнання у Григорія Сковороди постає як глибоко інтегрована система світогляду, що об'єднує в собі духовне бачення людини, моральний імператив та соціальне служіння. Через образ «внутрішньої людини», ідею серця, сродної праці та щастя як гармонії з власною природою,

Сковорода утверджує принцип: тільки той, хто пізнав себе, здатен жити істинно, вільно й відповідально.

Це дає нам можливість говорити про екзистенційний вимір філософії Сковороди, який дозволяє переосмислити сучасні погляди на людину. Наприклад, вважаємо, що цю філософію можна трактувати як філософію екзистенційної автентичності: людина стає собою лише тоді, коли слухає внутрішню правду.

Ідеї «сродної праці» – це загалом унікальне для світової філософії поняття, яке інтегрує філософію, психологію та педагогіку одночасно, де самопізнання — основа виховання, освіти, духовного розвитку. Ця ідея має і герменевтичний потенціал: «сродність» можна трактувати як наративну ідентичність (Рікер), «серце» — як феноменологічний центр.

Але, що особливо важливо для нашого дослідження, це освітній вимір концепції філософа. Сковорода – не лише філософ, а й педагог-реформатор. Як ми можемо підсвітити ідеями Сковороди сучасну філософію освіти? Допомагаймо дитині відкривати себе, шукати внутрішнє світло, знаходити свою «сродну працю». Це вражаюче перегукується з концепціями ХХ ст. (Маслоу, Роджерс) та іншими гуманістичними концепціями людини.

Розвиває сковородинські ідеї, піднімаючи їх на рівень системної філософської рефлексії, Памфіл Юркевич. У філософській концепції Памфіла Юркевича центром самопізнання постає «серце». На думку М. Поповича, саме Памфіл Юркевич став першим українським філософом, який почав системно розглядати філософське поняття людини не лише в етичному, а й у гносеологічному контексті.

Серце – це осереддя особистості, через який здійснюється пізнання істини. Він наголошує: «Серце є середоточієм не тільки почуттів, а й віри, любові, совісті та моральної свідомості... воно живе істинами, які не можуть бути виведені з абстрактного розуму» [105, с. 84].

На відміну від картезіанської традиції, де суб'єкт самопізнання є виключно розумом, Юркевич вводить ідею *духовно-цілісного суб'єкта*, в якому

серце відіграє провідну роль. Самопізнання постає не лише як раціональний акт, а як морально-інтуїтивне прозіння істини.

Юркевич розглядає пізнання себе як гармонізацію розуму і віри, логосу й емоційного досвіду. Він вказує, що лише поєднання обох сфер дає можливість наблизитися до істини про людину. «У глибині серця, у тиші совісті, пізнає себе людина істинно, а не у дзеркалі раціонального самоспоглядання» [105, с. 85]. Цей підхід дає можливість інтерпретувати нам самопізнання не як суто інтелектуальну рефлексію, а як акт духовного відкриття — в дусі патристичної традиції.

Юркевич вважає, що самопізнання має практичну цінність насамперед у сфері морального виховання. Він обстоює ідею, що моральна свідомість не виникає із зовнішніх приписів, а є наслідком усвідомлення людиною власної природи, яка є образом Божим. Як зазначає І. Бойченко: «Юркевич поставив серце в центр педагогічного процесу як джерело морального самопізнання і самоздійснення особистості» [9, с. 102].

Отож, в історії української філософської думки концепт самопізнання набуває унікальних рис в порівнянні зі світовою філософською традицією та утримується через:

- Духовно-антропологічний центризм. Людина розуміється, як образ Божий, тому самопізнання веде до Бога.
- Розуміння серця, як основного органу пізнання. В українській традиції «серце» – не метафора, а епістемологічна категорія.
- Ідею сродності та покликання: самопізнання розкривається, як пошук внутрішньої місії.
- Етичність, де самопізнання проявляється як очищення, покаяння, звільнення.

Слід відмітити, що актуальність дослідження самопізнання в сучасній українській філософській думці зростає в умовах складних трансформацій соціокультурних, педагогічних і особистісних практик. Українські дослідники, звертаючись до класичних і сучасних філософських традицій, розглядають

самопізнання як багатовимірне явище, що охоплює історичні, антропологічні, освітні та культурно-філософські аспекти, намагаючись віднайти глибокі засади для формування теорій, які будуть релевантними новітнім історичним викликам, які постали перед людиною.

Однією з найбільш помітних ліній сучасних розвідок є аналіз самопізнавальної компоненти в національній філософській традиції. Л. Харченко зазначає: «У традиції українського філософського мислення самопізнання відіграє роль фундаментального онтологічного принципу, що постає як шлях до усвідомленої свободи та духовної автономії особистості» [97, с. 236]. Слід відзначити, філософський аспект проблеми самопізнання в українських розвідках стосується досліджень Г. Сковороди. Зокрема це публікації М. Лесів [62], Є.Мулярчук [69].

Значну увагу привертає також феномен самопізнання у ширшому культурному та історичному контексті. Вже згадувана у першому розділі М. Култаєва додає до досліджень самопізнання Г. Сковороди освітньо-педагогічний вимір та аналізує його філософію в зв'язку з Фіхте: «Виховання і самопізнання тісно пов'язані, ідейно інтегруючи концепції Сковороди і Фіхте у сучасні освітні практики» [50].

Окремі дослідники спрямовують фокус на диференційовані практики самопізнання, що поєднують як західні, так і східні традиції. В.Лях і М.Лукашенко наголошують: «Саморефлексія через внутрішній діалог виявляє не лише знання про себе, а й творчу інтеграцію власного існування у світ, що вимагає зосередженого осмислення і смислового вибору» [144, р.23].

Сучасні філософські практики самопізнання описані М.В. Коваленко: «Самопізнання – це діяльність, яка не обмежується лише пізнанням себе в емпіричному сенсі, а полягає в конструюванні власного «Я» у контексті соціально-історичних значень і світоглядних практик» [45, с. 63]. Н. Богданова звертає увагу на те, що технологічний прогрес, інформаційне перевантаження, штучний інтелект і цифровізація можуть заважати людині зосередитися на самопізнанні [109].

Таким чином, сучасні українські розвідки з проблеми самопізнання проявляють динамічний і міждисциплінарний характер: вони охоплюють історичні реконструкції, феноменологічні й культурологічні інтерпретації, освітні стратегії та національно-філософські дискурси. Ці дослідження не лише розвивають класичні традиції філософії самопізнання, але й адаптують їх до сучасних соціокультурних викликів української думки.

Висновки до розділу 2

1. Звернення до історії європейської філософії – як класичної, так і посткласичної – приводить до висновку, що рефлексія стосовно концепту «пізнай самого себе» (самопізнання) постає одним із головних завдань філософії як історичного досвіду та культури мислення, філософії як живої душі культури. Саме філософський підхід до цієї проблеми здатний забезпечити глибину проникнення у сутність зазначеного феномену.
2. Для української філософської традиції осмислення самопізнання виявляється принципово важливим способом розгортання думки, зокрема – через аналітику культури серця. Поза уважного ставлення до феномену самопізнання жодна філософія просто неможлива як теоретична рефлексія на граничні засади людського існування в світі.

Розділ 3. РОЗУМІННЯ ОСВІТИ ЯК САМОПІЗНАННЯ У КОНТЕКСТІ НОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

3.1. Основні характеристики нового педагогічного мислення

Аналіз вітчизняної наукової філософсько-освітньої, педагогічної та психологічної літератури приводить до сумного висновку про відсутність власне *теоретичних досліджень* стосовно концептів «педагогічне мислення» і «нове педагогічне мислення», окрім праць вже неодноразово згадуваного дрогобицького дослідника В.С. Возняка. Подекуди можна зустріти міркування стосовно того, що педагогічне мислення є певним «зрізом» сукупного мислення зі своїми фаховими особливостями як своєрідна розумова діяльність з певними формами аналізу та синтезу, яка спрямована на формування прогностичних здібностей і якостей педагога. Нове ж педагогічне мислення тоді тлумачать як прорив творчої, новаторської думки, яка звільняє від старого вантажу догм і шаблонів, як вияв невідповідності звичних, застарілих педагогічних уявлень

новим обставинам і «вимогам життя», як силу, що спонукає створювати сучасні методологічні системи та освітні технології. Вважаємо, що подібний підхід страждає на поверховість.

В.С. Возняк звернувся до англомовних джерел стосовно цієї проблеми і прийшов до такого ж невтішного висновку. «У сучасній англомовній філософсько-освітній дослідницькій літературі термін «нове педагогічне мислення» взагалі не зустрічається» [12, с. 45]. У авторів, які пишуть про «педагогічне мислення», наприклад, Дж.Салмінен та Т. Анневірта [163], М. Талвіо [168], І. Снір [167] під педагогічним мисленням вважається вміння вчителя приймати рішення та планувати свою діяльність. При цьому дуже часто посилаються різні автори на праці фінського професора П. Кансанена [138], *де саме так* і характеризується педагогічне мислення. На нашу думку, подібне визначення є вузьким і обмежується лише *операційним* моментом діяльності педагога. Подібне визначення достатньо широко розповсюджене у загальній психології.

В.С. Возняк ставить слушне запитання: наскільки «педагогічне мислення» є власне *мисленням* і власне *педагогічним*, якщо вважається, що воно є таким мисленням, що реалізується у сфері освіти? [12, с. 45].

У цьому плані цікаві деякі ідеї Мартіна Гайдеггера, до аналізу яких звертається В.С. Возняк. Він пише: «Мислення німецьким філософом розуміється не як та чи інша послідовність певних інтелектуальних операцій з предметом. Це є тим, що Гайдеггер називає “обчислювальним мисленням”, яке лежить в основі наукового пізнання світу, але ніяк не спрацьовує в онтологічному горизонті як *мислення буття*. Взагалі, це гайдеггерівське розрізнення мислення, що *обчислює*, і мислення, що *осмислює*, істотно прояснює специфіку сучасного педагогічного процесу, що протікає в умовах тотального зростання можливостей обміну та обробки інформації. Адже зараз існують майже всі умови, щоб основним завданням педагога стало створення такого простору, в якому *формується універсальна здатність мислити*, а не передача тієї чи іншої інформації та вмінь її обробляти (горезвісні “знання,

вміння, навички”), тобто *не посилення* “обчислювального мислення”. Йдеться про таке мислення, яке є, по суті, цілісним ставленням, зверненням, налаштованістю, інтонованістю на мислиме, є *цілісним перебуванням у сфері того, що мислиться*. Таке розуміння мислення постає дуже значущим саме для педагогічного процесу, оскільки цієї налаштованості не можна навчитися раз і назавжди, – тут потрібна постійна напруга всіх сутнісних сил людини, постійна *присутність людини у тому, що вона мислить*, що відкривається їй для мислення, що *кличе її у мислення*» [13, с. 22].

У роботі М. Гайдеггера «Поворот» зустрічаємо: «<...> думати – значить дійсно діяти, якщо дією зветься спів-дія суті буття. Іншими словами: готувати (створювати) серед суцього місця для істотності буття, в яких воно говорило б про себе і про своє перебування» [13, с. 22]. Отже, думати – значить перебувати в ситуації чуйності на поклик буття і через неї належати до буття. «*Ця вихідна чуйність*, у справжньому сенсі досягнута, є думка. Думка, ми вперше вчимося проживання у тій області, де збувається винесення долі буття <...>» [13, с. 22]. Мислити – це насамперед сприяти суності буття.

В.С. Возняк зауважує: «Однак тут проступає і власне *педагогічний смисл*: а хіба не вчитель покликаний *готувати* (створювати) серед суцього ті місця для *істини* буття, в яких саме буття говорило б про своє перебування? Адже розгортання щоразу нової людської суб'єктності, що перебуває у стані становлення, – саме і є та точка, в якій буття не просто перебуває, а й виразно **говорить про своє перебування**. Значить, *мислити і бути вчителем* – те ж саме. А як це досягається? Знову на власних шляхах мислення: вчитель готує, створює серед різноманітного суцього такі місця (*педагогічне простір*), де істина буття проступає для учасників педагогічного спілкування. Вчитель, власне, і повинен *навчити проживанню* саме у цій області, решті навчить повсякденне життя і без наших особливих зусиль» [13, с. 24].

Вчитель повинен мислити не на рівні всіляких «інноваційних педагогічних тезнологій», виконуючи те чи інше соціальне замовлення. Він повинен думати на рівні мислення буття, і при цьому бути стурбованим

категоріальністю свого мислення, його *відповідністю змістові* тієї реальності, з якою він має справу.

Таким чином, педагогічне мислення містить у собі всі істотні характеристики мислення як такого. Мислення ж постає вмінням суб'єкта трансформувати, змінювати, перебудовувати форми і схеми своєї діяльності з метою забезпечення їх відповідності закономірностям об'єктивної реальності, самої суті справи. Значить, педагогічне мислення виступає здатністю людини адекватно здійснювати свою діяльність у тій – найсладнішій і найвищій – сфері, де відбувається неперервне становлення людської суб'єктивності.

З цього приводу В.С. Возняк зауважує: «педагогічне мислення за своєю природою не може мати своєї якоїсь “фахової специфіки”, оскільки його “предмет”, його сфера є таким особливим, що найбільш цілісно, повно й змістовно втілює і виражає всезагальне, універсальне у самому способі людського світовідношення. Тому педагогічне мислення не може не поставати як *Розум* у смислі вищої єдності свідомості і самосвідомості, як таке мислення, регулятивними принципами якого є Істина, Добро і Краса як абсолюти людського (і не тільки) буття взагалі» [12, с. 47]. В.С. Возняк наводить думку Г.В. Лобастова стосовно того, що власне теоретичне (тобто – істинне) мислення в галузі педагогіки має бути ««універсальним за охопленням предметної дійсності: педагогічна діяльність повинна знати як логіку предмета, який вводиться в суб'єктивність людини, так і логіку становлення і буття самої особистості, логіку становлення самої логіки в сфері суб'єктивності. Тому педагогіка за необхідністю повинна містити (теоретично і практично) обидва полюси людського буття – реальний і ідеальний, буття і мислення. Більш діалектичного предмета діяльності, ніж становлення людської суб'єктивності, немає. Без Гегеля це зрозуміти неможливо» [12, с. 48].

Те визначення природи педагогічного мислення, що було нами наведене, охоплює його ідеальний, еталонний вимір. Старе ж, традиційне, зашкарубле у своїх забобонах, педагогічне мислення, за думою В.С. Возняка, є суто *розсудковим*. У його межах освітній процес побудований як *суб'єкт-об'єктна*

взаємодія. Вчитель, педагог є повноправним і пануючим *суб'єктом*, а діти, учні, студенти виступають у ролі лише *об'єкта* прикладання педагогічних зусиль, *об'єкта* навчання і виховання.

У просторі панування старого педагогічного мислення духовно-душевний вимір спілкування виноситься на периферію взаємодії учасників освітнього процесу, у центрі якого – суто функціональні завдання. Зміст навчання постає чимось суто об'єктним як певний «матеріал», що треба засвоїти, «пройти» за визначений чиновниками час. Значить, той зміст, що вводиться в освітній простір, виявляється чимось зовнішнім, «чужим» для учнів. Також чистісіньким продуктом подібної педагогічної ментальності постає розрив цілісності виховання, його розподіл за достатньо відомими рубриками: «моральне виховання», «естетичне виховання», «громадське виховання», «правове виховання» і т.п.

На противагу цьому нове педагогічне мислення стверджує *верховенство суб'єкт-суб'єктних стосунків* у побудові педагогічного спілкування. У межах здійснення такого мислення у центр педагогічної взаємодії ставиться власне *душевно-духовний* вимір людського буття; саме він постає предметом першрчергових, постійних вдумливих турбот педагога.

Концепція «третього суб'єкта» нормального освітнього процесу, розроблена В.С. Возняком, радикально долає ставлення до змісту, що вводиться у педагогічний простір, як до зовнішнього «матеріалу». Це не просто «матеріал», «зміст» (або – «контент», як полюбляють вживати іншомовні слова сучасні науковці). Це – так чи інакше – *культура*. На нашу думку, саме культура, ведена в контекст суб'єкт-суб'єктного спілкування вчителя та учня, повинна ставати дійсним чинником навчально-виховного процесу, реальним «третім суб'єктом», що незримо вчить і виховує [12, с. 52]. А стосовно традиційного розподілу освітню-виховного процесу за певними «рубриками», варто зазначити: у межах нового педагогічного мислення має все розумітися й відбуватися принципово інакше: не «моральне виховання», а моральнісність усього контексту стосунків вчителя й учня; не якесь особливе «естетичне

виховання», а забезпечення чуттєвого характеру здійснення усіх педагогічних взаємин, тобто – створення ситуацій граничної небайдужості учнів (та їх наставників) – як у їх взаєминах, так і по відношенню до витворів культури [12, с. 54]. Про це будемо вести мову у наступних підрозділах.

Нашій освіті об'єктивно необхідно здійснити *перехід до нового педагогічного мислення*, оскільки саме воно здатне крок за кроком розв'язувати клубки усіх суперечностей, що нагромадились у сучасній українській освіті. Ми усвідомлюємо, що такий «перехід» є нелегким, складним. Тут не обмежитись ані словесними деклараціями, ані введенням якихось нових принципів чи «освітніх інноваційних технологій». Для здійснення подібного переходу, окрім усього іншого, треба *перебудовувати* всю дидактику і теорію виховання

3.2. Освіта як спосіб самопізнання

У широкому смислі слова освіта постає процесом набуття індивідом образу і подоби людини, процесом становлення власне людської суб'єктивності. Зазвичай освіту тлумачать як навчання і виховання, при цьому зазначені поняття розкривають таким чином: здобуття знань про світ (навчання) та «прищеплення» відповідних цінностей (виховання). Насправді ж усе набагато складніше. Варто розглянути саму освіту як *дійсний спосіб* самопізнання.

Насамперед варто зосередити увагу на тому, що для людини, власне, є *самопізнанням*. Зазвичай останнє (особливо у психологічних та педагогічних дослідженнях) тлумачиться як деякий самоаналіз, «копирсання» в собі, виокремлення своїх особливостей, рис характеру тощо. А ось В.В. Бібіхін у праці «Впізнай себе» [7] робить радикальний поворот у розумінні природи самопізнання. За свідченням доксографів, на запитання «Що на світі є найтяжчим?» Фалес Мілетський відповів просто: «Пізнати самого себе». Сократ, як відомо, саме на цьому питанні акцентував увесь свій спосіб

філософствування. «Пізнай самого себе» – напис на фронтоні храму у Дельфах. Проте В.В. Бібіхін інакше перекладає цей напис з старогрецької інакше: **«Впізнай себе. Це ти»**, враховуючи ще грецьку літеру «епсилон» у цьому написі [7].

В.В. Бібіхін пише: «... якщо я кажу собі, *впізнай себе*, я все-таки не повинен одночасно заздалегідь оголошувати: я особистість! Це означало заздалегідь знати основну частину відповіді. Питання, хто я, прийме тоді взагалі інший зміст: вгадайте, який я скарб! та не пропустіть ненароком якесь з моїх достоїнств. До речі, побудова особистості зазвичай і відбувається способом підтягування до переліку бажаних людських якостей» [7]¹ Проте раніше, ніж побачити особистість у собі, я від самого дитинства бачу обличчя у світі – в дереві, у стіні, в килимі.

Послухаємо ще думки В.В. Бібіхіна: «Якщо читати дельфійський Е як *це ти*, відновлюється рівень, на який запрошує інший вислів Аполлона Піфійського, *впізнай себе*. В обох вказівках тоді не фіксуються наперед якісь субстанції, скажімо, особистість чи божество, щоб потім налагодити між ними зв'язок, а вимальовується найпростіша апріорна, випереджальна структура, яку можна було б означити як *«те саме»*. У першому, імперативному заклику *впізнай себе*, йдеться про запрошення побачити, впізнати або народити найближче, первісне *те саме*, власне самість; у висловлюванні *це ти* самість покликана впізнати себе в ототожненні з усім» [7].

Таким чином, не просто пізнавати, а *впізнавати себе*. Найважче, але й найпотрібніше для людини – *впізнавати себе у світі*. Де саме? У чужих, ворожих соціальних структурах чи інституціях? До речі, і в них також: вони – твій спотворений та вкрай відчужений образ. А де ж шукати та віднайти свій справжній образ, образ *самого себе справжнього*? Ми скажемо так: у культурі, у класичній високій культурі як культурі високого. Уся така культура – для тебе і *про тебе*, саме про тебе, унікального і любимого. Тільки є одна умова: з нею *треба зустрітись*. І зустрічатись повсякчас. Суцільно. Дихати саме нею. І тоді

¹ Там само.

виявиться, що музика Моцарта, Баха, Бетховена – постає способом саморуху, саморозгортання та інтонованості твоєї душі, без неї твоя – *саме твоя* – душа вже не може дихати. Дихати свіжим і справжнім повітрям духу. Твори світової літератури – це все про тебе. Твоє дзеркало. Ти бачиш себе в ньому з усіма своїми гріхами, недоліками, але – й достоїнствами. Недаремно В.Г. Белінський, аналізуючи трагедію Шекспіра «Гамлет», зауважував, що Гамлет – це життя людське, це людина, це ви, це я, це кожен з нас... Ось саме до такого розуміння, **до такого переживання** має доводити учня кожна зустріч з культурою, у тому числі – із знанням. За такого розгортання справи ти впізнаєш себе у світі людини, пізнаєш себе – ще не знайденого, незавершеного, але такого, що крок за кроком набуває образу і подоби людської. Стає у мученицьких спробах такою людиною. І цей процес – невичерпний. Саме тут відкривається нам істинна безконечність – буття і самого себе.

Знову хочеться погодитись з В.В. Бібіхінін: «Людина, яка шукає собі роль суб'єкта розуміння, себе вже упустила. Хто вважає себе проникливим власником інструмента розуміння, уже випав із розуміння; можна простежити й показати, як він сховався в темряві і вві сні, старався загубити себе. Людина знаходить не розуміння при собі, а себе в розумінні, якщо їй це вдасться» [7]. Людина має бути по-справжньому захоплена самою справою, зрештою – *справою співчуття всьому існуючому*. Ось суть людська справа! І саме в ній вона здатна впізнати себе, віднайти себе.

Мабуть, не варто особливо зазначати, що саме у вищенаведеному й полягає дійсне завдання освіти як такої.

Слід зазначити, що саме таким способом можна віднайти свою справжню *ідентичність*. Стосовно останнього концепту останнім часом набалакано і написано дуже багато. Розглядають проблеми пошуку людиною своєї тотожності (ідентичності) із гендером, етносом, нацією, національною культурою, соціальною групою тощо. Проте, на нашу думку, має рацію відомий дослідник К.А. Свасьян, висуваючи концепт «розтотожнення». Він вважає, що замість пошуків ідентичності треба «розлучатися, розтожнюватися з усім, <...>

що є спільного в асортименті звичок розуму та волі, а головне, з усіма тими *словами* та *уявленнями*, з якими сучасній людині доводиться саме ототожнювати себе, щоб мати шанс на культурну та соціальну прописку. *Розтотожнення* – важка *робота* свідомості, що віддирає від себе все, що до неї прилипло; вахта *негативного* серед свята простодушності та підтакування; якщо віз життя рано чи пізно починає буксувати в налагодженнях форм і способів розуміння життя, що виражаються коротким сигналом “о'кей”, то доводиться, щоб не втратити в собі людину, впрягати в неї волів, які б витягнути її з лайна загальнозначимостей.

Розтотожнення: дисонанс безперервних світоначал, що вносять у життя асиметрію людського і роблять життя більшим та інакшим, ніж воно є, бо жити (в початковому, недиференційованому, біометричному сенсі слова) і означає: постійно ототожнюватися із загальними *дискурсами* та *сигніфікатами* часу, навіть і тоді (особливо тоді), коли дискурси ці по-науковому засвоюються, або навіть множаться; ототожнення починаються з початком життя і *поступово* усуваються після переходу до смерті; не має значення, з чим, з якою “*символічною формою*” при цьому ототожнюєшся, “*доброю*” чи “*злою*”; важливо, що не відрізняється при цьому від автомата, що викидає потрібний – “*добрий*” або “*злий*” – продукт при натисканні потрібної кнопки; *розтотожнення* – дезінфекція, дезінсекція, дезактивація свідомості, запрограмованої автоматизмами, все одно якими: радянськими чи антирадянськими, фашистськими чи антифашистськими, релігійними, атеїстичними, науковими, містичними, сьогоднішніми, вчорашніми чи – вже завтрашніми. Ще раз: ЛЮДСЬКЕ в нас і починається з *розтотожнення*: коли ми бачимо речі не в дзеркальній кімнаті дискурсів та найменувань, а в ДУМЦІ, що здійснюється в нас, але належить до речей» [86].

На нашу думку, наведені розмисли мають принципово важливе значення для розкриття самопізнання як категорії філософсько-освітнього дискурсу, для того розуміння самопізнання, яке ми розгортаємо як *впізнання себе*, самовпізнання. Адже саме так, як ми писали вище, й має здійснюватись

ототожнення дитини, учня в освітньому процесі. Це і буде безперервним процесом *пошуку і знаходження власної ідентичності* – через подолання обмежених змістів, смислів і цінностей. Якщо в процесі освіти учень знаходить своє перманентне *ототожнення із смислами культури* як такої, то йому легше буде здійснювати розототожнення із нав'язуваними нормами, схемами, правилами відчуженого соціуму, з хибними, негідними цінностями.

У процесі розгляду освіти як самопізнання може виникнути досить складне запитання. Виховання як живлення духом починається з перших моментів народження дитини. І якщо виховання тлумачити як самопізнання, то *хто* ж насправді пізнає (впізнає) себе з самого початку онтогенезу, адже ще не сформувалось власне «я»? Спробуємо поміркувати над цим.

Дитинка – новонароджене немовля – сприймає оточуючий її світ лише в міру *власної активності*. При цьому її активність, як це не парадоксально, є відверто знаряддевою. Тобто – суто *людською*, не тваринною. Найближчі дорослі постають життєво необхідними *органами* (і в цьому смислі – знаряддями) її, дитинки, життєдіяльності, якими вона досить активно керує, спочатку для забезпечення своїх суто вітальних нужд. Одразу ж утворюється певна спільність, «*освітня спів-буттєва спільність*» (тут і спів-буття, і справжня *подія*, щось гранично значиме), якщо вжити вдалий концепт відомого психолога В.І. Слободчикова. І в контексті цієї спільності дитина крок за кроком освоює, розпредметнює специфічно людські форми, способи спілкування і діяльності, вона *зріднюється* з ними. Вони одразу ж перекидаються «назовні», крізь них і саме ними дитинка бачить речі і ситуації. Цей процес невпинний, безперервний, кумулятивний. Саме так, у процесі *спільно-розподіленої діяльності* (концепт культурно-історичної школи у психології) й відбувається формування суб'єктивності, людської душі. Хіба це не самопізнання? Хіба це не виховання?

Якщо ж істотність виховання тлумачити як деяку «*соціалізацію*» (як адаптацію індивіда до цінностей і норм існуючого соціуму), то жодного самопізнання ми не побачимо. Лише засвоєння чогось зовнішнього, чужого,

якому треба підкорюватись. Якщо ж виховання вбачати у засвоєнні тих чи інших «цінностей», то яким чином у їх змісті можна побачити своє, віднайти себе? Перебування чогось у статусі «цінності» не передбачає розпізнання «ти-подібного» та «воно-подібного» буття, якщо вживати терміни філософії Мартіна Бубера. Адже самопізнання відбувається лише за ситуації *зустрічі* з «ти». Не адаптації, не підкорення, а саме **зустрічі**, де працює не логіка причиновості, детермінізму, а все трапляється як *одкровення*. Одкровення змісту певної реальності, у якому ти впізнаєш самого себе.

Річ у тім, що людина з самого свого народження *саму себе* «знаходить» *поза собою*, поза своїм тілом – у по-людськи влаштованому світі стосунків і речей, обставин і ситуацій. І те, що було «поза собою», стає своїм, о-своєним, стає собою. Для дитинки *зустріч* (за М. Бубером) зі світом так чи інакше стає *зустріччю з собою*. Саме це й є, на наше переконання, найбільш істотним, важливим у процесі виховання.

Зазвичай розводять навчання і виховання – ніби це якісь різні процеси, які, звісно, треба тримати у єдності. Проте головне у навчанні – вчитися бути людиною, ставати людиною. А по суті це й виступає вихованням. Вихованням як навчанням, навчанням як вихованням. Якщо залучити слушну думку Мартіна Гайдеггера стовно того, що вчитися означає приводити себе у відповідність до того, що до нас звернене за своєю істиною, то виходить, що вчитися аж ніяк не означає певним чином поповнювати багаж знань, озброюватися корисною для подальшого життя інформацією, а вирушати в путь, протягом якого *наші справи та вчинки* (тобто *вся наша природа, істота*, а не просто свідомість, інтелект) *приводиться у відповідність*. З чим? – А з тим, що для нас у тому чи іншому випадку *звернене за істиною*. Тобто приводити себе у відповідність не просто з чимось зовнішнім, покладеним перед нами, а з таким якимось дивним, загадковим, яке мало того, якось звернене до нас, *звертається до нас*, а й здійснює це «за істиною», за *своєю істиною*.

Таким чином, той зміст, із яким індивід має привести себе у відповідність у процесі виховання, обов'язково повинен бути *зверненим до суб'єкта*. Якщо

такого звертання (з боку змісту) немає, то виховання виглядатиме простою адаптацією до чогось суто зовнішнього. Але й потрібне *звертання з боку самого суб'єкта*, інакше зміст не увійде у самі структури його душі, не зачепить істотні виміри його натури. На нашу думку, подібне звертання до зверненого до нас повинно бути притаманне і вихователю, і вихованцю. Це має бути спільність, *єдність у звертаннях*. Лише тобі може відбутися *зустріч* із тим, що повинно проникнути в душу, зачепити душу. Тому потрібно йти назустріч, бути готовим до зустрічі зі суттєвим, істотним (а не просто прагматично корисним) щоб, власне, **зустрітися із самим собою**.

Знову може виникнути певне непорозуміння. Де ж шукати самопізнання у навчальних предметах природничого циклу? З гуманітарними дисциплінами нібито все ясно, а як бути з природничими? Відомий вчений Юрій Афанасьєв якось сказав, що ми вчимо дітей у школі математики, а треба – *вчити математикою*. Цю тезу можна розгорнути: *вчити історією, вчити літературою, вчити біологією* і так далі. Саме так можна *доводити навчання до самопізнання*. На нашу думку, і математика, і фізика, хімія та біологія певним чином істотно причетні до самопізнання. Ось так влаштований світ, у якому я живу, такими є його закони, які непереборні і сильніші за мене. Яким же чином к такому світі могло з'явитись моє «я» і чи є місце в світі для мене? З іншого боку, у процесі зустрічі з подібними навчальними предметами може виникнути відчуття, що я таки здатний розв'язувати складні, спочатку незрозумілі завдання. Значить, я до чогось таки здатний! Треба тільки докласти зусиль. Мабуть, без докладання зусиль, зосередженості, напруження власної волі і в іншій справах я нічого путнього зробити не зможу...

А географія дозволяє відчувати свій зв'язок з Батьківщиною та свою причетність до великого світу інших країн та народів. Вивчення з історії повинно доводити учня до переживання – «Це ж моя біографія!». Як казав Гегель, історія філософії показує нам не становлення чужих нам речей, а *наше власне становлення*. Ось де істинне самопізнання! Якщо ж зазвичай всі предмети викладаються і вивчаються як певні «чужі нам речі» (котрі, можливо,

колись нам знадобляться в житті для використання), то самий навчальний процес відбувається у відчуженій від живої суб'єктивності учня формі.

Якщо освіта піднімається (або заглиблюється) до самопізнання, вона набуває своєї дійсної сутності та призначення. Тільки таким чином можна піднятися над собою, *зростати*, зустрічаючись із самим собою ще невідомим, не знайденим. Тут – і тільки тут – може відбуватися самозміна, без якої й відсутнє виховання як таке і навчання як таке. Само-виховання й є саме вихованням. Талант та мистецтво вихователя полягає виключно у доведенні виховної ситуації до подібного розгортання.

Взагалі виховання – якщо й наука, то не в звичайному смислі. Швидше воно постає справжнісіньким мистецтвом. Недаремно відомий педагог та письменник Симон Львович Соловейчик називає педагогіку *наукою про мистецтво виховання*.

Освіта повинна бути **доведена до само-пізнання**. Власне, вона має і з цього починатися. Скажемо наступним чином: освітній процес має йти вглиб, *заглиблюватись* до самопізнання.

Філес Мілетський, за свідченням доксографів, на запитання «Що у світі легше за все?» відповів: «Давати поради іншим». Саме такою – вкрай *полегшеною і практично безпорадною* – й є наша звичайна позиція у вихованні: даємо поради, робимо зауваження, читаємо нотації, напучуємо, повчаємо. А ось великий Гете якось зауважив, що йому вкрай неприємним є все те, що тільки повчає, а не збагачує і не розширює його діяльність. Варто пильно вслухатись в думку мудрої людини. Справжнє навчання і виховання, освіта за своєю істиною є там і тоді, коли відбувається *розширення і збагачення* діяльності людей, причому таке збагачення і розширення, яке супроводжується неодмінним *впізнанням самого себе* у нових змістах, у нових реаліях, у нових творах, у нових ситуаціях. Впізнанням себе, пізнанням себе, віднаходженням себе. Адже дитина прагне *усюди бути вдома* (таке прагнення М. Гайдеггер називає ностальгією). Отже, завдання вчителя полягає насамперед у тому, щоб створювати для дитини ситуації (і відчуття, переживання) *перебування у власній*

домівці, розширюючи її крок за кроком до цілого світу, світу людини. Людський світ у багатоманітності своїх вимірів має бути саме *домівкою людини* [56]

Тут варто застосувати в розгорнутому вигляді ідею В.С. Возняка стосовно «третього суб'єкта» як визначальної риси нового педагогічного мислення. Розглянемо це питання у вимірах того, що зветься «світоглядною освітою». Викладання світоглядних знань у звичайній *об'єктній формі* (як простої інформації про світ, про людину, її призначення та покликання у світі) приречене на невдачу. Світоглядне знання за своєю природою є *відверто суб'єктивним*.

Ідея стосовно необхідності здійснення педагогічної взаємодії як *суб'єкт-суб'єктних* стосунків вже ствердилася у філософсько-освітній та педагогічній літературі. Але якщо при цьому освіта орієнтована на горезвісні «знання-вміння-навички», логіка здійснення педагогічного процесу так чи інакше залишається старою. Якщо *те, з приводу чого спілкуються учні та вчитель*, постає лише як «матеріал» для вивчення та засвоєння, – навчання не може втриматися на висоті суб'єкт-суб'єктних стосунків. Отже, потрібен «*третій суб'єкт*».

Якщо *те, з приводу чого вступають у спілкування повноправні суб'єкти освіти (учні і вчителі)* – а це в першу чергу *знання (у тому числі – й світоглядні знання)*, – всього лише об'єкт, «матеріал» вивчення, який слід «*пройти*» у строго визначеної послідовності, – то суб'єкт-суб'єктні зв'язки дуже ризикують бути редукованими до звичної *об'єктності*. Але ж так і відбувається, так все і побудовано в системі нинішньої освіти! Результати пізнавальної, художньої та ін. діяльності попередніх поколінь надходять у структуру педагогічного простору в суто редукованій – *об'єктно-речовій* – формі. Такий їх вид – продукт «творчості» «кулінарів від дидактики» (за влучним й іронічним висловом Ф.Т. Михайлова): вони нібито «адаптовані» для певного віку з урахуванням можливостей учнів і розсудково оброблені для нібито зручності засвоєння. Варто було б запам'ятати, а запам'ятавши – зрозуміти: об'єктно-

речова форма аж ніяк *не призначена* для змістовного, творчого, самотійного і одночасно цікавого *розпредметнення*, о-своєння, наповнення та розвитку *суб'єктивності* учнів. Вона годиться лише для вживання, заучування, *використання*, пристосування. Знання як об'єкт (матеріал) і тільки об'єкт – відчужене як від живої суб'єктивності його творця, так і від живої суб'єктивності того, хто його «споживає». Важко не погодитися з Миколою Бердяєвим у тому, що в об'єкті не можна схопити неповторно індивідуального, можна схопити лише загальне, і тому завжди залишається відчуженість. Об'єктивоване буття не є вже буттям, воно препароване суб'єктом для цілей пізнання. Відчуженість від суб'єкта і виявляється найбільш відповідною його пізнавальній структурі. Іншими словами: відчуженість від суб'єкта того, що учням подається в навчальних закладах (середніх і трохи вище середнього – вищих), цілком відповідає тій структурі пізнання (навчання), яка іманентна нинішній освіті.

Однак слід уважно продумати: те, з приводу чого спілкуються учасники педагогічного процесу (іншими словами – *зміст* освіти, особливо – *світоглядної освіти*)), – так чи інакше є **культурою**: все це *вироблене* людством і передано наступним поколінням як дар (в прямому сенсі – задарма) для осмисленого і творчого продовження, розвитку – і в першу чергу – розвитку у *свою суб'єктивність, у суб'єктивність кожного, в індивідуальність, суб'єктну унікальність*. **Перетворення змісту освіти саме в культуру** в повному й істинному значенні цього слова (вірніше – поняття) – ось ідеї «третього суб'єкта». Саме в цьому – суть процесу *гуманітаризації* освіти, а не в простому збільшенні питомої ваги дисциплін соціально-гуманітарного циклу. *Культура* (як зміст і змістовність процесу навчання) – *третьій суб'єкт*, і найскладніша і найголовніше завдання педагога – «надати слово» саме «третьому», **активувати суб'єктність культури**, щоб саме вона і вчила, і виховувала – у смислі: *жила собою* – душу, серце і розум кожного учня [19].

Усе навчання повинно будуватися як *діалектичний процес*, воно повинно бути *суб'єктним* у самому собі, від початку до кінця, в кожній істотній точці

свого простору. Значить, не *матеріал* для засвоєння, а *культура*, а вона за визначенням **суб'єктна**, оскільки саме і тільки вона здатна *породжувати людське в людині*, – вірніше, оскільки людини поза культурою й зовсім немає, то людина само-визначається в культурі, *само-визначається культурою*. Якщо це правда, якщо це аподиктично істинно, так налаштувай, здійснюй, покладай педагогічне спілкування *саме за такою логікою!* Духовний потенціал культури (а вся культура, як цілком справедливо вважав Микола Бердяєв, є культурою духу) пробуджується, активується, енергійно проступає *нам назустріч* (але лише за нашої готовності до зустрічі, яка, за словами М. Бубера, – істинне буття особистості) тільки в міру ставлення до неї як до «суб'єкта», а не як до позапокладеного, байдужого об'єкта, *матеріалу*. Так, культура – матеріал для «споруди» всіх без винятку людських здібностей, суб'єктивних якостей і властивостей, проте *зовнішньо-об'єктним способом* людське в людині не «будується», скоріше – засмічується. Та й хіба реальні педагогічні практики *всерйоз стурбовані побудовою людського в людині?* Щоб культура виступила як справжній «матеріал для будівництва» духовно-душевного світу кожного учня, треба рішуче відмовитися як від *інженерно-будівельного ладу* нинішнього «педагогічного мислення» і побачити в культурі не просто «матеріал», але саме «*мати-годувальницю*» (за Платоном) *всіх душ*, включаючи в обов'язковому порядку і вчительську душу. Такий радикальний поворот справи (наше звернення до суті справи) можливий при затвердженні верховенства суб'єкт-суб'єктних відносин в педагогічному процесі, в тому числі – і щодо ставлення учасників педагогічного спілкування до того, з приводу чого вони, власне, і спілкуються, – *зміст освіти* має бути взятим у такому способі своєї маніфестації, коли явно і безперервно проступає його *суб'єктність*. Це і є «**третій суб'єкт**» освітньо-виховного процесу, суб'єкт не емпіричний, а *трансцендентальний* – невидимий на поверхні, але відсутність якого в активованому стані швидше рано, ніж пізно, перетворить сам процес навчання і виховання в ланцюжок казенно-нудних процедур, від яких хочеться бігти, як від чуми. До речі, дійсно *виховує* саме «**третій суб'єкт**». А завдання розумного

педагога – так побудувати сам процес навчання, щоб надати слово, простір і час саме цьому – досить дивному – суб'єкту, щоб була «воля не моя», учительська, а «воля твоя», *«третього суб'єкта»* як *глибинної змістовності культури*.

І весь секрет у тому, що цей трансцендентальний суб'єкт жодним чином не здатний відбирати або якось зовні обмежувати *суб'єктність інших*; більше того, він за своєю природою *зберігає, оберігає і відроджує суб'єктність інших*.

Пробудження, активація та розгортання змісту *«третього суб'єкта»* як *форм істинної культури* дозволяє знайти гармонійне вирішення протиріччя між *навчанням і вихованням*, яке в принципі нерозв'язне в умовах нинішніх традиційних педагогічних практик та шляхів адекватного осмислення яких не знає так звана «теоретична» педагогіка, ззовні зчленовуючи ці сторони освітнього процесу. Звичайно ж, якщо під навчанням мати на увазі засвоєння певних доз всілякої інформації, а виховання представляти як «прищеплення» якихось позитивних «цінностей», то ситуація відверто нерозв'язна.

Таким чином, активація «третього суб'єкта» дійсно здатна перетворити світоглядну освіту на самопізнання. Вірним буде і зворотне: якщо світоглядна освіта стане **дійсним самопізнанням**, то вона неодмінно активує позначений вище «третій суб'єкт» [59, с. 35].

Виникає запитання: а чи може освіта *бути не світоглядною*? Беремо на себе сміливість стверджувати, не несвітоглядної освіти немає й бути не може. Вся освіта і всяка освіта є в кінцевому підсумку світоглядною. Саме цю тезу спробуємо обґрунтувати.

Зазвичай справу уявляють таким чином, що з концептом «світоглядна освіта» пов'язані такі шкільні дисципліни, як «Основи філософії», «Людина і світ», «Людина і суспільство» тощо. Значить, решта навчальних предметів знаходяться поза світоглядом і не належить до власне «світоглядної освіти». Взагалі вважається, що про світоглядну освіту варто судити по наявності у змісті освіти наведених вище навчальних дисциплін. Ми вважаємо, що тут все складніше.

Зазвичай під *змістом* освіти розуміють склад навчальних дисциплін, певний «контент», як тепер полюбляють висловлюватись любителі бездумних англomовних запозичень (на кшталт «едукація», «компетенції» та ін.). Проте, якщо «зміст» – це *категорія*, то до його окреслення й треба підходити *категоріально*, а не користуватись тлумаченнями, запозиченими із звичайних буденних уявлень.

Тут варто звернутись до ідей монографії С.С. Возняка, яка присвячена аналізу категорій групи «форма» у філософсько-освітньому дискурсі. Автор пише: «Досить поширеною є точка зору, що *змістом освіти* так чи інакше виступає *корпус основ наук*, які відповідно до навчальних планів мають освоїти учні. На наше переконання, тут *зміст* підміняється “*вмістом*”: які саме знання треба “вмістити”, “вкласти” в учня, який обсяг “матеріалу” потрібно пройти за той чи інший проміжок часу. Часте вживання терміну “*матеріал*” чітко свідчить про те, що “змістом” називають саме субстрат, “вміст”. Але хіба ось цей “матеріал” *утримує* цілісність навчання та й усього освітнього процесу? Відповідно, він аж ніяк не може бути змістом (рос. – *со-держанием*). При цьому, на наш погляд, постійно плутають *зміст освіти* (зміст навчання, якщо взяти вужче) і *навчальний зміст*. Останній набагато ближче до тих предметів, котрі мають бути вивчені» [26, с. 169]. І далі: «*Зміст освіти*, узятої у широкому і тим не менш найглибшому сенсі, – це *те, що вводиться* у склад суб’єктивності, а тому він аж ніяк не є тотожним корпусу тих наук, котрі зобов’язаний освоїти учень. Правда, зміст – це *те, що тримає* (рос. – *со-держит*), *утримує* (рос. – *у-держивает*) освітній процес, значить – одразу ж і *форма, змістовна форма*» [26, с. 169-170].

Чим же тоді постає *зміст освіти*? Прислухаємось знову до міркувань С.С. Возняка: «*Сутність* освіти – становлення людської суб’єктивності. Зміст, як відомо, конкретизує сутність. Тому *зміст* освітнього процесу – це *те* у складі культури (насамперед – форми спілкування, способи звертань людей одне до одного, опосередковані знанням, пошуками істини і спів-участі в істині), *що вводиться* у “простір” суб’єктивності, котра перебуває у становленні. *Яким*

чином уводиться та освоюється (розпредметнюється) – це питання *форми* освітнього процесу. Проте ось ці «**що**» і «**як**» розрізняються всередині одного процесу, єдиної сутності, весь час переходячи одне в одне, *ототожнюючись*. А тому зміст освіти – це аж ніяк не навальні дисципліни, а *спосіб утримання* процесу спілкування між учасниками педагогічного процесу» [26, с. 170].

Від себе додамо: не просто «спосіб утримання процесу спілкування», а насамперед – спосіб його **вибудовування**, обережного і відповідального. Відповідального не перед тими чи іншими освітніми «інстанціями», а відповідного **до самої істини** освітньої реальності.

У такому контексті стає зрозумілим, що дійсне *світоглядне навантаження* має увесь простір (так само, як і час) освіти. Саме через залучення до нього й формується людина. Вирішальне значення для формування світогляду мають не «правильні» слова, формули, гасла, якась інформація «світоглядного значення, а саме *характер вибудовування стосунків* учнів з вчителем, *їхніх стосунків з високою культурою*, що так чи інакше вводиться у склад людської суб'єктивності.

Таким чином, уся освіта, взята у своїх дійсних вимірах, постає саме *світоглядною освітою*. Якщо у стосунках, у способі їх побудови панує споживацтво, дух використання та пристосування, тобто – воістину буржуазний дух, то і світогляд учнів буде формуватись як буржуазний за типом, незалежно від того, які формулювання будуть міститися у корпусі світоглядних дисциплін. Якщо ж істинний зміст освіти (спосіб вибудовування стосунків всередині освітнього процесу) характеризується орієнтацією на істину, добро і красу, якщо суто творче відношення панує у способах введення високої культури у склад суб'єктивності учнів, то і світогляд учнів долатиме обмеження буржуазності й набуватиме властивостей власне людського, людяного відношення до світу і людей.

Просто слід пам'ятати, що «...*змістом* освіти є об'єктивна логіка дійсного становлення людської суб'єктивності через привласнення субстанціальних форм і способів людського буття у світі, а її *форма* – той

самий процес, *доведений до поняття*, до розуміння, до діяльної здатності педагога. Завдання педагога – усвідомити *тотожність* обох: змісту і форми, логіки своєї діяльності та спілкування і логосу становлення суб'єктивності. Тоді така усвідомлена тотожність і буде *філософсько-освітньою ідеєю*, або – педагогічною ідеєю, сформованою не без участі *філософської культури* самого педагога» [26, с. 174-175].

Світогляд є не просто сукупністю поглядів на світ і місце людини у світі, він постає формою *само-свідомості* та способом духовно-практичного ставлення до світу. Іншими словами, саме на рівні світогляду виникають, живуть питання, які стосуються *граничних засад* людського існування в світі. Вся освіта повинна враховувати цей факт і піднімати учнів до самопізнання, до само-зміни [24, с. 17-18].

Тут варто зосередитись на осмисленні природи культури як такої. Простір культури не є простим «вмістищем» артефактів, якихось «цінностей» і «смыслів», тим, що «вироблене людством». Простір культури є простором спілкування. І це саме «спілкування», як і «суспільні відносини», відомий філософ Ф.Т. Михайлов теоретично радикалізує до «*звернень*». Відповідно до його концепції звернення є як методом породження культури, так і «механізмом» її розвитку, і способом її освоєння в онтогенезі. Усі форми культури набувають своєї дійсності лише у актах живого звернення людей один до одного (і цим – до себе). При цьому вони (форми культури) самі стають засобами осмисленого, емоційно-насиченого та виразного звернення, яке завжди адресне і передбачає відкликання та відповідь.

Адже культура як така суцільно «зіткана» зі звернень. Культура є тим, що породжує та зберігає людину. А відношенням, що породжує і зберігає людину, було, є і назавжди залишиться відношення до суб'єктивності інших людей, відношення як звернення у пошуках спів-чуття, спів-мисля (с-відомості) і з-лагоди у спів-дії з ними, яке формує мотивацію їх поведінки, здатне забезпечити *розширене відтворення* засобів до життя та головної його умови: спільності людей, яка самоорганізується.

Ф.Т. Михайлов стверджує, що культура є не що інше, як передумова, процес і результат творення людьми життєво необхідних їм звернень один до одного і до себе самих. Але цим самим вона – творіння і створеність *уявлень, переживань, афектів, волі і думок* та інших суб'єктивних мотивів життєдіяльності людини, які стали предметом осмисленого переживання і *для них самих* у своїй адресованій іншим (і тим самим – собі) поданості ззовні. Виходить, що культура – не що інше, як процес постійного творення зовнішньої зверненості неспокійної душі людської до суб'єктивності інших людей, що настільки ж наполегливо шукають співчуття в осмисленому освоєнні свого трагічно самотнього і завжди суспільного (тільки в спілкуванні, через звернення до інших можливого) буття.

Самовизначення культури людей – це її сила та суть. Це її початок, що заклав силу і суть її самотворення і саморозвитку, що здійснюються нічим іншим, як самотворенням і реалізацією духовних і практичних сил кожного її суб'єкта, нею ж і визначеного. А суб'єкти її самотворення – це ми, кожен із нас. *Бути людиною* кожного з нас визначила культура, саме тому ми й здатні собою визначати культуру. Визначення людини культурою можливе лише через її, людини, *особистісне самовизначення*.

За яких умов, коли той чи інший феномен постає саме як феномен культури, а не просто як корисна річ? – Коли він *звернений до мене*, коли крізь нього *проступають звернення інших суб'єктів* у пошуках співчуття, спів-мислення, спів-дії, коли він стає *способом мого власного звернення до самого себе* і одночасно покладений як форма мого (завжди так чи інакше креативного) *звернення до суб'єктивності інших*. Тим самим – як форма (спосіб) мого життя.

Саме у такому вимірі культура постає школою, в якій ми *вчимося бути людьми*, вчимося *ставати людьми*, набуваємо людських якостей, здатностей та здібностей. Вчимося ставитись до іншого як до мети, а не тільки як до засобу. Вчимося визначати себе не своїми бажаннями, а змістом культури,

визначати себе людством – як в подібі кожного іншого, так і у власній подібі. Виходить, що саме культура постає школою людяності.

Висока, *класична* культура звернена до *особистості* кожного, до індивідуальності, саме *до мене*. А ось всілякі сурогати культури, масова культура звертається до маси, натовпу, юрби.

Культура, як зауважував М.М. Пришвін, – це зв'язок людей їх творчості, цивілізація – сила речей. І це є принциповим. Цивілізація є переважно сферою функціонування, де переважно йдеться про умови людського життя. А ось культура постає простором становлення людини, людського само-буття як спів- буття, простором збування власне людського життя. Саме через це можна з впевненістю стверджувати, що культура є наша *домівка, справжня домівка* [18, с. 27].

Мартін Гайдегер вважав, що ностальгією є бажання усюди бути вдома. Повернутися із цупких обіймів суцього до буття як такого, оскільки саме ми, люди, маємо доступ до буття. У найпотаємніших глибинах душі нам приманна подібна ностальгія. Ми прагнемо повернутись до самих себе – можливо, ще не знайдених. Повернутись додому. І така істинна домівка є – висока культура (як культура високого). Тільки в її просторі ми можемо відчувати себе цілісними і у цілісному, можемо цілісно відчувати світ, інших людей – і самих себе. Відчувати свою недосконалість, нерозвиненість, недолугість – і робити все, що у наших скромних силах, щоб подолати їх.

Доречним буде повернутись до концепту Платона «анамнезис», про що вже йшлося у підрозділі 2.1. Процес пізнання тлумачиться давньогрецьким мислителем як пригадування: душа *зберігає пам'ять* про своє перебування в світі ідей (ейдосів) до вселення в наше тіло і пригадує ейдоси речей. У цьому пункті свого вчення філософ геніально – нехай в деякій міфологічній формі – вгадав, схопив, відтворив, виразив дійсний стан речей. Адже душа до нас приходить ззовні – від інших людей, а через них – від «світу ейдосів», який постає культурою як такою, від досвіду, виробленого людством, представленого в речах, зроблених людиною для людини, і в формах

спілкування.

Якщо самопізнання за істиною своєю постає впізнаванням себе у тому змістові, який через освітній процес вводиться в суб'єктивність учня, то при зустрічі з культурою суб'єкт ніби «пригадує» самого себе, згадує себе. Він уводиться у ситуацію, у *подію пам'яті* як такої. І може сказати дивними словами з відомої пісні: «*Всё, что было не со мной, помню*». А якщо пам'ятаю, то значить, це відбулось саме зі мною. Нехай в інші, далекі часи, в іншому куточку світу. Само-впізнання гранично розширює рамки досвіду.

Виходить, пам'ять іманентно пов'язана з самопізнанням. М.С. Галушак вважає, що «пам'ять постає одним із вирішальних критеріїв у формуванні та збереженні власної ідентичності» [29, с. 177]. І далі: «...пам'ять є основним будівельним матеріалом для формування, розробки та утримання ідентичності, що накладає свій відбиток на всі аспекти людської життєдіяльності, починаючи з індивідуального бачення себе та закінчуючи соціальною взаємодією індивіда» [29, с. 181]. Якщо ж саму ідентичність взяти не звужено, і в смислі зазначеного вже вище «розтотожнення», то й сам феномен пам'яті набуває відверто «платонівських» рис.

Пам'ять – не просто здатність людини відновлювати та утримувати щось із минулого. Звернемося до М. Гайдеггера: «Людина може мислити, оскільки вона має для цього можливість. Але ця можливість не гарантує нам те, що ми зможемо. Бо ми можемо лише те, що нам бажано. Але, з іншого боку, ми справді можемо тільки Те, чому, зі свого боку, бажані ми самі, саме ми в нашій істотності бажані тим, що воно до нас звернене, як те, що зберігає нас у суті» [130, р. 38]. І далі: «Але те, що зберігає нас у нашій сутності, зберігає нас лише до тих пір, поки ми самі зберігаємо те, що зберігає. Ми зберігаємо його доти, доки ми не випускаємо з пам'яті. Пам'ять – це зібраність мислення. У чому? У тому, що нас зберігає, оскільки воно нами помислене» [130, р. 38]. Виходить, що не ми маємо пам'ять, щось зберігаємо у пам'яті, а навпаки: *вона утримує та зберігає нас. Зберігає як саме? У нашій істотності, саме у тому, чим ми є.*

Пам'ятати – це збирати і оберігати нашу власну сутність. М. Гайдеггер каже: «Пам'ять ми визначаємо як зібраність спогаду. Зібраність спогаду заснована не певній здібності людини, зовсім не на здатності когось, хто згадує і утримує. Будь-який спо-гад вже мешкає в тій зібраності, завдяки якій заздалегідь ховається і приховується все те, що залишається для осмислення» [130, р. 155].

Іншими словами, у пам'яті ми зберігаємо самих себе, ми бережемо себе не як атомарного індивіда, а себе як рід людський. Лише так ми здатні пам'ятати, хто ми є насправді. Але й водночас ми бережемо суще в його бутті, ми бережемо цілий світ. І пам'ятання постає силою, що зв'язує мислення, тих, хто мислить, і те, що мислиться у цілісність.

Мислення є подякою (рос. переклад – «*благодарность*»), тобто благо як дар, або – здатність прийняти благо як дар. У тексті Гайдеггер дивним чином зміцнює і вкорінює цей поворот думки в лінгвістичній особливості німецької мови: мислення (Denken), пам'ять (Gedanc) та подяка (Dankbarkeit) – суть однокорінні слова.

І, на наше переконання, це – не просто гра слів, яку часто дозволяв собі німецький мислитель, відчуваючи за цією «грою» дуже серйозний онтологічний зміст. Нарівні *просто цивілізації* ми нерефлексивно користуємось її благами, нам байдуже буття творців різноманітних винаходів, їх ніби для нас і не існує. Ми до них *не звернені*. А ось *висока культура* активує нашу пам'ять саме у напрямку відвертої *вдячності*. Адже тут ми вступаємо у живий зв'язок з людьми, з усіма поколіннями, що жили до нас і кожний раз оживають, коли ми здатні відгукнутись на їх звернення до нас, коли ми стаємо здатними впізнавати себе в них. Скажемо так: стан вдячності іманентний по відношенню до культури, ми згадуємо про свою належність до роду людського і гостро відчуваємо свою спів-причетність до суб'єктних світів інших. Культура – це пригадування нас про самих себе, про своє походження, про своє породження живим досвідом минулих поколінь. Таке пам'ятування вводить нас у стан вдячності, суто екзистенційний стан. *Благо*

нашого буття як людського воістину нам *дароване*.

Проте ми цього і не відчуємо, і на побачимо, і не зрозуміємо, доки не навчимося впізнавати себе в світі, в культурі, в досвіді інших поколінь.

3.3. Розгортання самопізнання в освітньому просторі

Зазвичай поняття «освітній простір» визначають так, як це робить Н.В. Скотна, стверджуючи, що освітній простір є підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто постає цілісністю спеціально організованих педагогічних умов для розвитку особистості [89, с. 320]. В принципі з цим можна погодитись. Проте варто продовжити ці міркування. Ф.Т. Михайлов говорить: «простір – це форма внутрішньої організації матеріалу того чи іншого процесу, тобто дещо принципово не відділене від самого його матеріалу. Це сам його, процесу, матеріал, який в даний момент певним чином простягнувся у бутті Всесвіту, який простягає себе. Тому простір спілкування це не щось подібне до галявини, на якій можна і в футбол пограти, і вогнище розвести для веселої компанії. Це – зумовлена правилами гри в футбол організація взаємозалежності гравців, ритуал гри у її динаміці (природно, включаючи в себе і наявність поля визначеної форми, наявність і роль м'яча і т.п.). Це – сам футбол як форма ігрової взаємодії гравців» [19, с. 254]. Якщо таке розуміння обернути на зміст поняття «*освітній простір*», то стає зрозумілим, що це аж ніяк не «середовище», з певними факторами, обставинами, чинниками та ситуаціями, а: *спосіб організації «матеріалу» освітнього процесу, конкретний спосіб побудови та здійснення цього процесу, певний характер взаємодії його учасників. «Характер взаємодії» – ось що постає принципово важливим.*

У Ф.Т. Михайлов дає таке визначення: освітній простір є простором реально-ідеальної культури, і цей простір, «як і будь-яка форма спільності, об'єднує всіх суб'єктів спілкування спільним здійсненням справи, що забезпечує існування даної спільності. Справа, що об'єднує людей в освітній формі спільності, має об'єктивно покладеною метою зберігання, трансляцію у просторі-часі і вдосконалення культури свого народу, а тим самим – і загальнолюдської культури. Освітній простір є інтерсуб'єктивним полем духовного і духовно-практичного спілкування тих, хто вступає у життя (чи нову професійну діяльність) з представниками соціально і культурно активних вікових когорт, поколінь і професій при вдосконаленні останніми своєї духовної, духовно-практичної і професійної культури» [19, с. 255]. На нашу думку, тут досить точно схоплена сама суть освіти як *форми спілкування*, де відбувається зустріч поколінь.

Проте у реальних – власне суто інституалізованих – формах свого здійснення зазначена сутність освітнього простору виступає інакше, тут зазвичай панує зовнішня доцільність та суб'єкт-об'єктні стосунки. В.С. Возняк у своїй монографії подібний спосіб організації освітнього простору називає *розсудковим* на відміну від *розумного* освітнього простору, у якому його власна сутність виявлена цілісно і виразно [19, с.253-261].

В освітньому процесі відбувається не просто пізнання світу учнем, тут важливе місце посідає самопізнання – звісно, не у сенсі якоїсь інтроспекції, а як розкриття пізнаваної реальності як світу людини, як такого змісту, що певним чином *звернений особисто до мене*. Самопізнання за такого розуміння постає як *зустріч із самим собою* – ще не відомим, ще не знайденим, іншим. Погодимось, що в такому випадку навчання стає безперечно цікавим, таким, що захоплює індивіда цілковито. Тоді – не засвоєння, заучування чогось зовнішнього, чужого, а занурення у дуже цікаву реальність, яка відверто не байдужа до мене

самого, не байдужа мені, оскільки не просто «збагачує» мене, а *розширює* мене, *поглиблює* мене. Я не втрачаю себе у предметах, які вивчаю. Навпаки, я весь час знаходжу себе.

Розсудково організований освітній простір ставить серйозні перепони самопізнанню, вкрай обмежує його. Тим самим саморозвиток особистості стає проблемним і відбувається зазвичай за межами інституалізованих форм. *Розумна* ж організація освітнього простору виводить самопізнання з периферії, ставить його у центр свого руху, забезпечуючи цілісний саморозвиток особистості. У його межах я виразно відчуваю свою зустріч з іншими поколіннями людей, з надбаннями їхньої праці, що, своєю чергою, стає запорукою здійснення змістовного і власне людського спілкування з тими людьми, які поруч.

Освітній простір завжди є топосом самопізнання, проте лише «в-собі». Для того, щоб він перейшов у вимірі самопізнання в стан «для-себе», потрібно *нове педагогічне мислення*. Лише воно здатне забезпечити власне розумну форму організації освітнього простору.

Тепер час звернутись ще до одного важливого філософсько-освітнього концепту, який допомагає конкретніше розкрити природу освіти як самопізнання. Йдеться про вже згадуваний нами концепт **«спів-буттєва освітня спільність»**, введений відомим психологом В.І. Слободчиковим. Така спільність є джерелом розвитку і справжнім, дійсним суб'єктом освіти. Цей факт тісно ув'язує буття людини у світі з освітою, і, своєю чергою, вказує на те, що у людини наявна здатність свобідного самовизначення, про що веде мову С. Рьодль, розрізняючи форми життя за принципом самопізнання, і тоді знання – це не просто складова частина людського життя, але *«людське життя – це знання про себе»* [160], тобто людину людиною робить освіта, вибудовування людини (рос. *Образование*, нім. *Bildung*).

Зафіксуємо для себе дуже важливу думку: **людське життя – це знання про себе.**

Дослідники С.С. Возняк та В.В. Лімонченко пишуть: «Буттєву спільність В. Слободчиков протиставляє соціальній організованості, певній структурі, котра визначається чітким розподілом соціальних ролей, функцій та статусів. Тут групи людей з тими чи іншими потребами взаємодіють одна з одною і об'єднуються. Подібні способи організації найбільш ефективні для вирішення завдань *соціальної адаптації* індивіда до наявних систем діяльності, вони буквально “підганяють” здатності індивіда під конкретний тип соціального виробництва (саме тут, на переконання автора, криється таємниця модного сьогодні й широко розпропагованого “компетентнісного підходу” в освіті). Протилежним такій структурі є “неструктурована **буттєва спільність**, яка складається на загальній **ціннісно-смысловій** основі її учасників”. Саме за такого розуміння буття людини береться таким, що вказує на подію комунікації» [174, р. 56].

Саме у буттєвій спільності вирощується власна життєздатність індивіда, саме тут знаходить він захист від зовнішніх негараздів і психологічне благополуччя. Вища форма розвитку буттєвої спільності характеризується специфічними рисами – для неї є характерним прийняття людьми один одного. Вихідною нормою спільності є стійкий *духовний зв'язок* між її учасниками, що забезпечує *розуміння* однією індивідуальністю іншої індивідуальності. Ця можливість реалізується тільки за умови постійного спілкування, діалогу, взаємної довіри та *співпереживання*. В.І. Слободчиков стверджує: «У спільності люди зустрічаються, вона створюється спільними зусиллями її учасників; норми, цілі, цінності, смисли спілкування і взаємодії в спільності привносяться ними самими, роблячи її справді **спів-буттєвою спільністю**» [174, р. 57]. Саме така форма спільності є фундаментальною *онтологічною основою* самої можливості виникнення власне людського в людині, основою її нормального розвитку і повноцінного життя. По суті, така спільність повинна бути принципово **спів-буттєвою** в силу того, що

її учасники, за словами психолога, «*незліянні-нероздільні*»: незліянні – у своїй граничній індивідуальності кожного, нероздільні – у своїй граничній духовній єдності. У спів-буттєвій Зустрічі люди забезпечують, і фактично гарантують *презумпцію людяності* один одному; право і можливість стояти на людському шляху розвитку, по мірі дорослішання ставати дійсним розпорядником і автором власного розвитку» [174, р. 5г].

Головною функцією спів-буттєвої спільності у бутті людини є *розвиток*. *Спів-буття* – це і об'єкт розвитку, і його суб'єкт – тобто те, що розвиває і розвивається; результатом розвитку постає та чи інша *форма*, той чи інший рівень індивідуальної та колективної суб'єктності.

Варто звернути увагу й на такі слова В.І. Слободчикова, де відверто звучать *суто християнські* конотації» «Я ввів у психологію поняття “спів-буттєва спільність”. В основі її лежить принцип незлитності і нероздільності. Це принцип Трійці, але він пронизує не лише Церкву, але й усе людське життя. Він живе у сім'ї (невипадково сім'ю називають малою церквою), у дружніх об'єднаннях (але не у дворових компаніях, влаштованих зовсім інакше, за силовим та ієрархічним принципом). Суть цього принципу у тому, що ми разом і в той же час кожен є унікальним, самотнім. Але сама собою така спів-буттєвість не складається. Щоби об'єднатися за таким принципом, люди мають докласти зусиль. У протилежному випадку вони потрапляють або у симбіотичну спільність, або у формальну структуру. В першому випадку самотність, індивідуальність людини знищується, у другому – людина атомізується, відбувається знеособлення людей. Досвід спів-буттєвої спільності був заданий 2000 років тому, коли Христос зібрав навколо себе апостолів. Потім у богослов'я увійшов принцип соборності, суть якого саме у незлитності і нероздільності. А коли я став психологом, то виявив, що у психології цього поняття немає» [174, р. 59].

Стосовно *соборності* хочеться звернутись до ідей С.Л. Франка, який стверджує, що соборність постає внутрішньою, органічною єдністю,

котра лежить в основі будь-якого людського спілкування, будь-якого суспільного об'єднання людей. Соборність є органічно нерозривною єдністю «я» і «ти», котра виростає з первинної єдності «ми». При цьому не тільки окремі члени соборної єдності невідокремлені один від одного, але у такому ж невіддільному зв'язку та внутрішній взаємопроникненості перебувають між собою сама єдність «ми» і розчленована множинність індивідів, що входять у неї. Єдність «ми» не протистоїть тут як зовнішнє начало множинності, а є іманентно присутньою в ній і зсередини її об'єднує. С.Л. Франк пише: «А це означає: не тільки окремий член єдності, будучи невіддільним від іншого, тим самим невіддільний від цілого, не тільки “я: немислиме поза єдності «ми», що обіймає його, але й навпаки: єдність «ми» внутрішньо присутня у кожному «я», є внутрішньою основою його власного життя. Ціле не лише нерозривно об'єднує частини, але є наявним у кожній із своїх частин. Тому ці дві інстанції, єдність цілого і самостійність кожної його частини, не конкурують тут між собою, не обмежують одна іншу. На відміну від зовнішньої суспільної єдності, де влада цілого нормує й обмежує свободу окремих членів і де єдність здійснюється у формі зовнішнього порядку, розподілу компетенцій, прав і обов'язків окремих частин, єдність соборності є вільним життям, є ніби духовним капіталом, що живить і збагачує життя його членів» [174, р. 63].

Таким чином, за С.Л. Франком соборна єдність утворює *життєвий зміст* самої особистості. Звернемо увагу, саме **зміст**, а не якийсь *зовнішній фон*, «середовище», про яке так любляють балакати педагоги. Соборність для особистості *не є чимось зовнішнім*, не є предметом взаємодії. Вона є *духовним живленням, багатством особистості, її надбанням*. «Інші люди і суспільство, як ціле, тут – не зовнішні засоби до життя, а саме її внутрішній зміст, від багатства котрого залежить розквіт і повнота самого життя особистості» [174, р. 64].

Концепт «*соборність*» дійсно розкриває сутність *спів-буттєвої спільності*. Тоді соборність постає *змістом*, а спів-буттєва спільність – *формою* її здійснення у реальних стосунках людей. Філософсько-антропологічний смисл категорії «соборність», на нашу думку, полягає у тому, що через соборність виявляється дійсний *зміст* власне *особистісного буття*, його глибинна основа, спосіб *внутрішньої причетності* людини до людини, спосіб *своєрідної присутності* одних людей у суб'єктивності інших, спосіб *присутності* всіх людей у людській душі. Людські індивіди пов'язані незрими, але безперечно *істотними* узами, котрі відрізняються від зовнішньої соціальної взаємодії. Це означає, що освітній процес не має права нехтувати *соборною природою* людської особистості, що освітня діяльність має *будувати* такі *стосунки між учасниками* педагогічного спілкування, шукати такі *форми спільності*, які б виражали не зовнішню соціальну доцільність, а саму *основу* людського буття – соборність.

За власне таких умов педагогічного спілкування освіта виразно постає як *самопізнання*.

Ось чому для педагогіки, яка здатна свідомо воістину олюднювати індивідів, величезне значення має *спів-буттєва освітня спільність*, що *реалізується як позитивна всеєдність та соборність*. Балаканина про так зване «освітнє середовище» не спроможна прояснити суть справи та сприяти віднайденню такої реальної форми, що вводить індивідів у образ власне людини. «Середовище» відверто **вороже самопізнанню**. Тому що «освітнє середовище» може бути і симбіотичною спільністю, і формальною структурою. Необхідно радикально розрізнявати ці види спільності, не змішувати їх до купи. Проте подібне розрізнення практично не зустрічається у педагогічній літературі.

Таким чином, спосіб, *форма* побудови стосунків, *форма* спілкування, *форма* спільності учасників освітнього процесу має безпосереднє відношення до *дійсної якості* освіти, до формування вільної

гармонійної особистості. Адже особистість формується стосунками саме усередині особистісного буття: саме тут місце вихованню. Педагогіка повинна сприяти перетворенню потенції особистісного буття на особистість.

Тому найважливішим завданням є формування такого освітнього «простору», заповнення його таким *змістом*, який змушував би усіх учасників освітнього процесу діяти відповідно до логіки його внутрішнього *змісту*. Відповідний освітній простір як форма спілкування, як спів-буттєва спільність повинен бути заповнений адекватним змістом – власне культурою як такою. І саме *спів-буттєвість спілкування* здатна змушувати кожного рухатись за логікою *розгортання змісту*. Зв'язки зовнішньої доцільності теж по-своєму змушують рухатись учнів і вчителів – просто споживати потрібну інформацію, набувати корисних у житті «компетенцій», вчитись адаптуватись до умов і структур існуючого соціуму. Про власне *особистісний розвиток* тут не йдеться, він відбувається – якщо відбувається – поза межами інституалізованої освіти.

Школа сама повинна бути життям, проте вона має бути сильніше за життя, за його стихійні та наявні, вельми перекручені, спотворені форми, щоб вводити учнів в істинно людські виміри. Форми життя, в які школа вводить учнів самим своїм устроєм, повинні *перевершувати* за своїм глибинним людським смислом *форми наявного буття*.

А як же бути з тезою, що набула статусу безсумнівної істини: «школа повинна готувати учнів до життя»? Та дуже просто. Треба віддати собі чіткий і рефлексивний звіт – до якого саме «життя»: бути гвинтиком (бажано – успішним) у наявних соціальних структурах чи бути людиною серед людей? Якщо готувати креативних пристосуванців, креативних і вельми компетентних кар'єристів – достатньо наявних форм. Якщо ж інакше – вчити бути людиною, значить – особистістю, то багато

чого слід переосмислити. І насамперед шукати *істинних форм* людського буття, збування, спілкування.

Можуть заперечити: адже так сформована, так розвинена людина може і не знайти себе у «сучасному житті», вона буде випадати з реальності і врешті-решт стане нещасною. Разом з Г.В. Лобастовим можна відповісти на це – «володіння істинними формами буття і мислення ще нікому ніколи не зашкодило, оскільки істинні форми здатні співвідноситися з будь-яким матеріалом, будь-який зміст утримувати в собі, не збігаючись, однак, прямо і безпосередньо з ним» [174, р. 65].

Форму спів-буттєвої спільності не варто брати суто *просторово* (сім'я, школа, друзі, творчий колектив), вона розгортається і в *часові*. Адже можна з впевненістю припустити можливість утворення спів-буттєвої спільності у *хронотопі культури*, відчувати своє спів-буття з тими, хто давно відійшов у вічність, проте ми не можемо уявити свого життя без їх витворів, поза спілкуванням з їх творчістю, поза зануренням в їхню творчість.

Скажуть звичне: зрозуміло, знайомство з культурним надбанням відіграє значну роль у вихованні молоді, оскільки таким чином вона набуває певного необхідного досвіду у процесі соціалізації... Такі полегшені варіанти нас не влаштовують. Філософсько-освітній дискурс на те й *філософський*, що повинен ставити під сумнів звичне трактування тих чи інших понять, зведених до простих слів-термінів; він має працювати з *категоріями*, доводячи їх до *поняття*, до розуміння.

Привласнення, *освоєння культурно-історичних форм* є основою становлення індивіда, його душі й духу. Визначення культурно-історичної, суспільної дійсності, які переживаються та мисляться індивідами, насправді є визначеннями *духовними*. Вони представлені в рухові індивідуального тіла як його *душа*. Тіло в своєму самопокладанні змушене утримувати *всезагальні* визначення культурно-історичної дійсності як масштаб, як *міру свого ставлення до будь-якого змісту* в

просторі його буття. Всередині активності дитини форма дії розвивається, поглинаючи, втягуючи у себе раніше не доступні зв'язки (отже, способи синтезу) дійсності, з одного боку, а з іншого – обертаючи взаємодії всередині дійсності, взаємодії речей, проти самих речей, обертаючи форми звернень до неї дорослих назовні – не тільки на дорослих, а на іграшки, предмети природи. У цьому – *початок суб'єктності*, повернення світові того, що дитина отримує від світу. Вона знаходить в ньому діючі причини і за допомогою цих причин своєю дією заподіює, складає, конструює, вільно творить свою дійсність.

Отже, освіта за своєю природою є *входженням в культуру*. Більш за те: вона постає *досвідом входження* в культуру. Освіта є досвід, *досвід залучення до досвіду* інших (історії), але одночасно вона постає *досвідом досвіду*, досвідом присвоєння культурно-історичного *змісту* у всіх різноманітних і всередині себе розрізнених *формах*. Формою ж освоєння, надбання такого досвіду (тобто *формою* набуття такого *змісту*) виступає освітня *спів-буттєва спільність*, а значить – *спів-праця* дитини з дорослим, учня з учителем, а у власне «*внутрішній*» *формі* – спів-праця індивіда з історією, з людським родом.

Освіта є не просто «передачею», «трансляцією» досвіду культури, вона сама як діяльність і спілкування постає *досвідом входження у культуру*. В іншому випадку у школах будуть тільки «розповідати про культуру», «наводити приклади», «унаочнювати», організовувати добровільно-примусові екскурсії в музеї та картинні галереї, «культпоходи у театр», а не *вводити* учнів у власне *культурний зміст*, не *входити разом* зі своїми вихованцями-учнями у культуру як *зміст*. І тоді годі й думати про самопізнання в освіті.

Висновки до розділу 3

1. Саме нове педагогічне мислення, яке утверджує суб'єкт-суб'єктні стосунки педагогічної взаємодії, забезпечує верховенство душевно-духовних вимірів над всілякими функціональними завданнями і виводить культуру в якості «третього суб'єкта» освітнього процесу здатне забезпечити здійснення освіти як самопізнання.
2. Самопізнання не треба тлумачити звужено – як зосередження на особливостях свого «я», на уподобаннях, рисах характеру, звичках. Найважче, але й найпотрібніше для людини – *впізнавати себе у світі*. І це постає найважливішим завданням освіти: допомогли учневі віднайти свій справжній образ, образ *самого себе справжнього*. Тим самим – побудувати цей образ. Той зміст, із яким індивід має привести себе у відповідність у процесі навчання і виховання, обов'язково повинен бути *зверненим* до суб'єкта. Саме так уможлиблюється самопізнання.
3. Якщо освіта піднімається (або заглиблюється) до самопізнання, вона набуває своєї дійсної сутності та призначення. Тільки таким чином індивід може піднятися над собою, *зростати*, зустрічаючись із самим собою ще невідомим, не знайденим. Тут – і тільки тут – може відбуватися самозміна, без якої й відсутнє виховання як таке і навчання як таке. Завдання вчителя полягає насамперед у тому, щоб створювати для дитини ситуації (і відчуття, переживання) *перебування у власній домівці*, розширюючи її крок за кроком до цілого світу, світу людини. Людський світ у багатоманітності своїх вимірів має ставати саме *домівкою людини*.
4. Освітній простір завжди є топосом самопізнання, проте лише «в-собі». Для того, щоб він перейшов у вимірі самопізнання в стан «для-себе», потрібно *нове педагогічне мислення*. Лише воно здатне забезпечити власне *розумну* форму організації освітнього простору, який повинен виступати як спів-буттєва освітня спільність. Сама ж така спільність

здійснюється як позитивна всеєдність та соборність. Тільки так вирощується власне духовний зв'язок між людьми

РОЗДІЛ 4. ЕТИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ ВИМІРИ САМОПІЗНАННЯ В ОСВІТІ

4.1. Етичний вимір самопізнання в освіті

Ми вже зазначали, що до істотних характеристик нового педагогічного мислення належить відновлення цілісності виховання, подолання суто розсудкового розриву його на так звані «напрями».

В.С. Возняк зазначає: «Розсудкове ставлення до виховання розриває його цілісність. Реально “комплексний” (“системний”) підхід розуміють за “принципом доповнювальності”: ідейно-політичне (громадянське) виховання треба *доповнити* національним, останнє – моральним; моральне – естетичним, естетичне – екологічним, кожне з них – трудовим, усі разом – релігійним; десь тулиться інтелектуальне (хоча про останнє як про “виховання” не говорять: це справа навчання). Реальне планування “виховної роботи” здійснюється саме за цими рубриками, за якими педагоги й звітують перед різними інстанціями. Якщо підійти до цього питання неупереджено, то одразу ж виявляються *абсурдність* як розподілу виховання на “напрями”, так і “комплексного” (чи доповнюваного) підходу. Якщо допустиме особливе “моральне виховання”, то виходить, що решта “напрямів” позбавлені *моральнісного змісту* і повинні одержати його ззовні, із особливої майже інституалізованої сфери. Якщо можливе особливе “естетичне виховання”, то це значить, що решта рубрик втратили свою чуттєву (*по-людськи чуттєву*) основу. Якщо йдеться про особливе “трудове виховання”, значить, в усіх інших випадках виховують відвертих ледарів. Якщо ж стверджується необхідність особливого “релігійного виховання”, то тим самим визнається *безбожність* усієї нашої “виховної роботи”. – До речі, практично воно так і виходить..» [19, с. 301].

І тоді зазначений автор робить радикальний висновок. Якщо брати контекст нового педагогічного мислення, то є сенс говорити не про «моральне виховання», а про *моральнісність виховання* як

такого, не про «естетичне виховання», а про *естетичність виховання*, не про «*трудове виховання*», а про *діяльнісний характер* усього виховання. Це – радикально інший підхід до поєднання різних вимірів виховного процесу. Навіть не поєднання, а їх *взаємопроникнення*.

При цьому Возняк В.С. слушно зауважує: «Зрозуміло, така постановка питання жодною мірою не заперечує правомірності й необхідності існування відносно самостійних напрямів *просвітницької* діяльності: ідейно-політичного, громадського, етичного, національного, естетичного, правового, екологічного, валеологічного, сексуального та ін. просвітництва, освоєння інформаційних технологій. Однак варто пам'ятати, що ми тут маємо справу саме з *просвітництвом*, яке в жодному разі не можна плутати з *вихованням*. На практиці, на ділі, ми постійно підставляємо одне замість іншого. До речі, це чисто *розсудкова операція*: на рівні розсудку ми й не помічаємо підміни. Культпохід у театр ми розписуємо за відомством “естетичного виховання”; бесіду про правила поведінки називаємо “моральним вихованням”; примусове відвідування “інформаційних годин”, зустрічей з народними депутатами, громадсько-політичних акцій заносимо у графу “ідейно-політичне виховання”; вивчення катехізису та заучення молитов з дітьми в класі гордо йменуємо “релігійним вихованням”» [19, с. 302].

В.С. Возняк слушно стверджує, що все виховання повинно здійснюватись як моральнісний процес розгортання саме *суб'єкт-суб'єктних стосунків*, всередині яких кожна особистість аж ніяк не може виконувати роль простого «об'єкта прикладання педагогічних зусиль». Адже тут суб'єкти *сутнісно причетні одне до одного* і людського роду (досвіду культури). Саме так оберігається, вироблюється й стверджується *суверенність* особистісного буття.

Якщо моральнісний зв'язок вчителя та учнів не побудований, тоді їх стосунки стають функціонально-службовими, підпорядкованими зовнішній доцільності. Тоді діти навчаються формально виконувати певні правила, але душею своєю вони перебувають в іншому, там, де затишно, власне «душевно».

Жодні курси з «етики», «задушевні» бесіди, заклики і вмовляння відверто безсилі.

Тут особливо треба теоретично розрізняти мораль та моральнісність В. С. Возняк зауважує: «У сучасному вітчизняному філософсько-етичному дискурсі відсутня традиція розпізнання моралі та моральнісності... Проте як засвідчує досвід, таке нерозрізнення так чи інакше призводить до підміни, до редукції моральнісності до просто моралі. Так само, як нерозрізнення культури і цивілізації зводить першу до другої, нерозрізнення розсудку і розуму редукує розум до розсудку. Розсудок існує поза *мораллю* й водночас «користується» нею. Для розуму ж *моральнісність*... не може не бути його власним виміром. Коли розсудок дає чомусь моральну оцінку, він просто *підводить окреме* (вчинок, стан, подію) *під абстрактно-загальне* (моральну норму), і тоді впливає або осуд, або схвалення. А звідси – недалеко й до чисто розсудкового *моралізування*, суть якого в представленні морального прагнення за образом та подобою раціонально організованої зовнішньо-предметної діяльності. Перенесення логіки *доцільності* в мораль надає виключної розсудковості моралізуванню. Мораль так саме є тиранічною, як і розсудок. Саме це має на увазі Лев Шестов, коли писав: “Допомогти людині етика не в змозі, але, ми знаємо, вона має достатньо засобів, щоб замучити того, хто не догодив їй”» [17, с. 31].

Існують різні концепції стосовно розпізнання моралі і моральнісності (у Гегеля, Е. В. Ільєнкова, А. С. Канарського, В. І. Толстих, В. С. Біблера та ін.). Сам по собі розсудок нечутливий до розпізнання *моралі* та *моральнісності*. За В. С. Біблером чітко проступає розсудкова ангажованість моралі, яка є зсохлою в норми та приписи форма моральнісності. Мораль – це скріпи повсякденного життя, що забезпечують його автоматизм. Моральнісність же «втілюється не в моральні норми, але в безвихідні перипетії вільного особистого вчинку» [17, с. 313].

Розмова про відмінність моралі та моральнісності є необхідною саме у контексті самопізнання. А у сфері *просто моралі* самопізнання практично

відсутнє, проте у царині власне моральності самопізнання постає необхідним моментом здійснення саме такого стосунку. Тут людина впізнає себе з необхідністю, знаходить себе.

До речі, В. В. Бібіхін, перекладаючи давньогрецьку літеру Ε (іпсилон) з напису на фронтоні дельфійського храму як «це ти» (*tattvam*) зауважує, що основою моралі є ось це містичне – *це ти (tattvam)* [7]. «Впізнай себе – це ти».

Навряд чи викличе сумнів теза про те, що основні етичні поняття (категорії) так чи інакше постають способами людського самопізнання. Добро і зло, благо, совість, честь, гідність, щастя у своєму категоріальному значенні є тими формами, якими людина зрощується з реаліями буття, насамперед – людського буття і розкриває для себе способи своєї присутності у проблемному полі співвідношення належного та наявного.

Проблематика совісті постає осередком, серцем усієї нелегкої справи виховання. Що ж таке виховання за своєю істиною? Аж ніяк не «соціалізація», «прищеплення правильних цінностей», «засвоєння норм і правил» тощо. Виховання – це *живлення духом*. Проте і дух буває різним. Може бути і злий дух, дух зла. Або занепалий дух, зіпсутий дух, «душок». У позитивному сенсі *виховання* – це **живлення духом правди**, живлення правдою, розвиток совісті, спонукання жити за совістю.

Для адекватного розкриття філософсько-освітнього виміру феномену совісті варто звернутись до деяких ідей мудрої людини, чудового педагога та письменника Симона Львовича Соловейчика (1930-1996). На жаль, творчий спадок цієї людини рідко залучається у сучасний вітчизняний філософсько-освітній та педагогічний дискурс.

С.Л. Соловейчик стверджує досить дивну річ: не наша справа виховувати совість, якось «*формувати совість*», совість сама виникає в душі дитини. Наша справа – *виховувати совістливість, сумлінність* [91]. Що значить – совість «сама виникає в душі дитини»? «Совість – представлення про ту загальну правду, на котрій тримається все.<...> треба багато терпіння і віри в дитину,

щоб навчити її вчиняти незалежно від людей, що її оточують, рівнятись душею на вище, а не на випадкове, прагнути до правди» [91].

Згаданий автор пише: «Виховати чесних і добрих дітей, виховати "людину добру" можна, і до того ж у будь-яких, навіть найогидніших обставинах; але для цього необхідно, щоб хтось поряд з дітьми, хоч одна людина з багатьох – ви, читач, чи хтось інший – щиро, глибоко, не сумніваючись – чи з дитинства не сумніваючись, чи перемігши сумніви, – вірив, що доброта і чесність, або любов і совість (що одне й те саме), не тільки не слабкість людська або дурість, але в них вся сила, в них весь розум світу» [91].

І далі – про найістотніше: «Любов та совість правлять світом. У цьому рядку, який може викликати і посмішку, у цьому рядку, де кожне слово може здатися пихатим, у цій сентенції, що нічого не означає для багатьох людей, – у ньому б'ється живе серце виховання. Вся доля дітей, все наше дітне життя – у цих словах, у тому, що за ними приховано» [91]. Отже, живе серце виховання б'ється у висловлюванні *«Любов та совість правлять світом»*.

Погодимось, що такий поворот думки спочатку просто спантеличує. Ми що з вами, настільки дурні, що не знаємо, які *насправді* сили правлять у сучасному світі – та й в усій людській історії? Ми що, не відаємо, як «влаштоване життя»? Навіщо ж наших дітей вводити в оману, створювати якість «тепличні умови», вчити дивитись на світ крізь «рожеві окуляри», адже їм прийдеться жити в реальному світі, знаходити своє місце в реальному житті, а не в якомусь вигаданому?

Проте С.Л. Соловейчик наполягає на своєму: «Любов і совість правлять світом людей. Ми не завжди це помічаємо, як не відчуваємо повітря, яким дихаємо, але відчуваємо задуху, коли його не вистачає. Так, повітря забруднене, загазоване, дихати важко, тільки про це й кажуть: яке, мовляв, тепер повітря? Але дихаємо ми все-таки як і раніше – повітрям, живимось киснем, що в ньому міститься. Любов і совість – кисень моральної атмосфери, в яку кожен із нас поринає з першим вдихом, з першим криком. Не всі ми віримо

в силу любові та совісті, сумніваємося навіть у їхньому існуванні (а чи є любов? чи є совість?), але всяке їхнє ослаблення робить життя нестерпним. Для кожного окремо та для всіх разом» [91]. Дуже хочеться погодитись з автором, міркувати разом з ним, увійти ретельно і вдумливо в його ідеї, які *відверто суперечать* інтенціям нашого – достатньо безблагодатного, якщо не сказати прямо – безбожного часу. На моє переконання, педагогіка повинна не відповідати на «виклики часу», не підлаштовуватись під його фальшиві «цінності», а серйозно опиратись інтенціям сьогодення, *реально протистояти* їм заради долі і майбутнього наших дітей.

С.Л. Соловейчик досить ґрунтовно розкриває *сутність самого феномену совісті*. Совість – це правда, що живе поміж людьми і в кожній людині. Вона одна на всіх. Ми сприймаємо її з мовою, з вихованням, у спілкуванні один з одним. Совість не буває «своя». Вона і своя, і спільна. Совість – те загальне, що є в кожному окремому. Совість є тим, що об'єднує людей. Отже, совість є почуттям внутрішнім і водночас суспільним. Вона і саме вона говорить нам, де правда і де неправда. Совість змушує людину дотримуватись правди, тобто жити з правдою, жити за справедливістю¹. Таким чином, підкреслюється іманентність правди та совісті, совісті та правди. Зв'язок їх – нерозривний.

У максимі «любов та совість правлять світом», на перший погляд, не зовсім зрозумілим постає *поєднання* любові та совісті. С.Л. Соловейчик дбайливо, як на мій розсуд, роз'яснює це. Він пише: «Совість охороняє доброту, добро очищає совість. Совість наступає, вимагаючи справедливості, любов прощає і дозволяє відступити. Совість непримиренна, любов мирить. Совість розбурхує, миролюбність заспокоює. Совість розводить людей, миролюбність, любов зводять їх. Совість вимагає страти, любов закликає до милосердя.

Без совісті люди – не люди, без миролюбства вони давно б знищили один одного. Благословенна країна, де світ тримається високою совістю; нещасна країна, в якій не стало совісті чи не стало миру; щаслива людина, яка живе у

¹ Див.: там само.

світі з людьми і з людиною в собі – із совістю. Однією лише любов'ю, без правди, без совісті, дитину не виростиш. Однією лише відповідальністю, без любові та великодушності, дитину занапастиш.

Але миролюбність та совість, любов і правда не завжди уживаються. Совість не дозволяє миритися з несправедливістю, зі злом, з поганою поведінкою, нечесними вчинками, совість робить батька з матір'ю нетерпимими, і сім'я стає осередком напруження. А без миру дітей не виростиш. Безглузде заняття – намагатися виховувати дітей без контакту з ними, без спільної мови, марнування сил. Без миру немає і миролюбності в дітях, і немає в них совісності, якщо впала в сім'ї справедливість» [91].

Така розлога цитата є доречною, враховуючи практичну відсутність посилань на тексти С.Л. Соловейчика у вітчизняному філософсько-освітньому та просто педагогічному дискурсі. На нашу думку, до цих слів безперечно мудрої людини варто уважно прислухатись кожному, хто має справу з вихованням як таким. Адже тут схоплено самий «нерв» тих процесів, які відбуваються у вихованні, позначено умови його продуктивності, результативності та окреслено причини його неефективності, непродуктивності, невдачі, поразки.

До парадоксальності ідей зазначеного автора важко звикнути, проте вони, якщо замислитись, є достатньо ясними. С.Л. Соловейчик просто розкриває нам очі на *справжні реалії виховання*, на їх природу та сутність, які ми зазвичай не бачимо через замученість нашого погляду різноманітними забобонами, поганими виховательськими звичками, недолугістю власної нашої думки.

А ось ще одна дивовижна ідея зазначеного автора, яка знову ж таки безпосередньо стосується *проблематики совісті* у філософсько-освітньому окресленні. Він зазначає: якщо ми бачимо справедливість у стосунках з дитиною не у вирішенні проблем, а у нескінченній низці покарань та нагород, якщо нам здається, що світ влаштований за принципом «баш на баш», за добро – заохочення, за провину – покарання, то ми *підриваємо віру в правду* і тим безконечно і безповоротно *послаблюємо духовні сили дитини* [91]. Щоб дитину

мучила совість, щоб вона знала, що таке сором, її **не можна** карати, сварити, соромити за той чи інший поганий вчинок. **Соромити – значить полегшувати совість.** Що ж робити? А ось так: щоразу, коли дитина зробила щось не так, *просто засмутимося*, замість того, щоб карати і соромити. «Совість пробуджується від любові, побачивши заподіяні страждання... Сила сорому залежить не від того, наскільки часто ми соромимо, а від того, наскільки ми близькі і дорогі дитині» [91].

Поставимо таке запитання: чи знайомі з цією ідеєю – достатньо простою, ясною, раціональною, хоча і незвичною за своїм змістом – батьки, педагоги всіх рівнів? Чи робили вони спроби мислити і вчиняти саме таким чином? Питання, на наш погляд, риторичне.

Що ж нам робити, коли ми бачимо, або нам здається, що дитина наша є безсовісною, вчиняє не за совістю, що совість просто спить в ній? Треба спочатку дати правильну, точну відповідь на причини такого явища. А відповідь буде знову парадоксальною: значить, **навколо дитини послаблений фон справедливості.** Іншої причини немає і в принципі бути не може.

І на завершення – ще одна безперечно слушна і гранично важлива думка зазначеного автора. Щоб наші діти вірили в любов та совість, у те, що саме вони – любов та совість – правлять світом, обов'язково треба, щоб *ми самі*, батьки, педагоги, вчителі, просто дорослі – *вірили в любов та совість.* Якщо ми хочемо, щоб наші діти вирости добрими та чесними людьми, то, значить, мало бути такими щодо дітей, хоча це важко. Але треба ще й вірити в любов та совість – і простішого способу досягнути своєї мети у вихованні немає.

Ми вважаємо, що саме такий підхід до феномену совісті здатний перетворити і любов, і совість на потужні і вкрай необхідні *форми самопізнання*, причому – як дитини, так і дорослих. Самопізнання, узятого не вузько-психологічно як деяка інтроспекція, а самопізнання як *впізнання себе у світі.* Світ людини, людських стосунків стає дзеркалом мене самого, і таке дзеркало не замулене ані моїм прагненням до самоствердження, ані моєю зарозумілістю, пихатістю, якоюсь нечуваною «ідентичністю».

Таким чином, розгляд феномену совісті у філософсько-освітньому вимірі виводить нас на центральні, вузлові, гранично гострі і болючі проблеми виховання.

Розгляд етичного виміру самопізнання в освіті в контексті нового педагогічного мислення виводить нас на найгостріші проблеми виховання і вказує реальні, продуктивні шляхи формування морального світу дітей та учнів. Дитина, що входить у людський світ, повинна крок за кроком впізнавати саму себе в цьому світі, в інших людях, і лише тоді вона не буде ставитись до них лише як до засобу, не буде суцільно стурбованою лише «своїм», егоїстичним.

4.2. Естетичний вимір самопізнання в освіті

Естетичне не є напрямом виховання, його частиною, певною складовою. Згідно вимог нового педагогічного мислення, як стверджує В.С. Возняк, мова повинна йти про *естетичність усього виховання*.

Естетичне у навчально-виховному процесі не є якимось напрямом виховання, його частиною, певною складовою. При цьому саме поняття «естетичне» треба зрозуміти змістовно, теоретично. Відповідно до концепції відомого київського філософа Анатолія Станіславовича Канарського [40] естетичне – це насамперед чуттєве, чуттєве відношення людини та сукупність певних чуттєвих станів. Вони характеризуються справжньою *безпосередністю*, тобто заперечує «посереднє» за якістю. Далі: їм притаманні *самоцільність* та *самоцінність*, вони не можуть бути простими засобами досягнення якоїсь іншої мети. Нарешті, такі стани виступають як своєрідно *незацікавлені*, тобто вищий інтерес людини лежить не по той бік подібних станів, а міститься саме в них.

В.С. Возняк зазначає: «Естетичне відношення виступає не від імені тієї чи іншої потреби людини, того чи іншого часткового інтересу, а від імені усієї людської істоти, виявляючи граничний, невичерпуваний інтерес до

життя. Тому предметом естетичного відношення постають не якісь “естетичні властивості” предметів, не якийсь “естетичний бік” життя, але саме людське життя у цілності усіх моментів, що переживаються, життя в його смисловій зверненості і завершеності в чуттєвих станах людини» [19, с. 305]. Тому метою виховання, взятого зі свого естетичного боку, є формування у людини дійсно людської сприйнятливості до світу, сприйнятливості до істинно людських форм існування та спілкування [19, с. 305].

Таким чином, за виразом «естетичність виховання» міститься потреба у забезпеченні цілісності навчально-виховної діяльності, такої цілісності, яка збігається із самоствердженням учасників освітньої взаємодії, їхньою *цілісною присутністю* у діяльності та спілкуванні. Але при цьому сама педагогіка має бути радикально небездушною, чуттєво насиченою, чуттєво виразною. «Все навчання і виховання повинні будуватись як естетичний процес, як така *чуттєва* діяльність, якій притаманна істинна *безпосередність*: вона не може бути засобом реалізації інтересу, що лежить по той бік діяльнісного спілкування. Така діяльність, таке спілкування – вищою мірою *небайдужі* для їх учасників, оскільки знаходять своє завершення в живому само-почутті людини. Розрив “поля” безпосередності, зниження “тону” життя – руйнує виховання як виховання. І тоді сірість, казенщина, нудьга і примус заповнюють простір зубожілого спілкування. До речі, саме тут можуть акумулюватись антисоціальні заряди тієї енергії, що не знаходить культурно-творчого виходу» [19, с. 307]. Естетичність навчально-виховного процесу означає досягнення стану справжньої невимушеності (рос. *непринужденности*), тобто зануреність у таку діяльність і таке спілкування, які не-при-нужді знаходяться, а самі постають дійсною потребою, нуждою людини.

Зрозуміло, що у звичайному навчально-виховному процесі чуттєвий бік справи майже ігнорується, він просто винесений «за дужки». Тоді справжню свою безпосередність учні знаходять не на уроках, а на перервах, після

школи і поза школою. А у навчанні панує примус і зовнішній контроль. Відсутнє живе спілкування, залучення у спільну, і безперечно цікаву справу. Мусимо погодитись: коли дитині по-справжньому цікаво, коли справа серйозно захоплює її залучає у себе цілісно і навіть цілковито, то дитина і вчиться по-справжньому.

А де ж тут самопізнання – у вимірах *самовпізнання*? На наше переконання, лише у процесі такого *власне чуттєвого* (естетичного) розгортання навчально-виховної діяльності воно і стає можливим. У контексті подібного чуттєвого насичення і виразності учень має справу не з чужими речами, не з чужим знанням – усе, з чим він має справу, стосується його, тому що **звернене до нього**, постає іманентним проявом його власної активності, саморуху його суб'єктивності. Саме у такому – естетичному – процесі й можна впізнати себе, знайти себе, відкрити себе.

Зрозуміло, що естетичний вимір освіти передбачає введення учнів у ті чи інші власне *художні практики* – насамперед їх залучення до шедеврів світового та вітчизняного мистецтва. Підкреслимо: не просто їх вивчення «за програмою», не просто «знайомство», а власне – *залучення до них*. І тоді зміст цих творів неодмінно повинен постати певним дзеркалом, що розповідає саме про мене – самому мені. Нам вже приходилось наводити слова В.Г. Белінського: Гамлет – це життя людське, це людина, це ви, це я, це кожен з нас. І саме таким чином має «обернутись» *кожний твір мистецтва* – в усіх його видах та жанрах. Щоб у цих творах учні *впізнавали самих себе*, знаходили самих себе, у тому числі – свої шляхи і способи вирішення проблем свого сьогоденного життя. Адже класичне мистецтво, насамперед література, здатне створювати всередині людської суб'єктивності *нові органи* її здійснення, нові органи сприйняття, переживання та розуміння світу, а значить – і самих себе.

Під час дійсної **зустрічі** з творами мистецтва я здатен *впізнавати самого себе* у різноманітних персонажах цих творів, впізнавати не в смислі вгадування чогось схожого. В кожному персонажі я *здатний побачити себе* –

або ще не знайденого, себе ще не здійсненого, знайти щось справді високе для самого себе, або щось у самому собі впізнати ганебне, непристойне, недолуге, негативне. Хіба не так відбувається з нами, дорослими – при читанні (і перечитуванні) доброї книги, при перегляді класичних спектаклів, якісних фільмів? Саме так! Значить, саме таким чином ми повинні налаштовувати зустрічі учнів з високим мистецтвом – без повчальності, нудного виховництва, які здатні лише відвертати молодь від справжнього.

Давайте подивимось правді в очі: хіба звичайні методики викладання літератури в школі передбачають *дійсну зустріч* учнів з творами мистецтва? На що вони, методики, орієнтовані? На аналіз твору, розкладення персонажів «по поличках» за певною схемою, виокремлення рис того чи іншого образу. Пошук «повчальних прикладів». За таких умов зміст твору не може *увійти в душу* учня. Тоді навіщо те, що не входить в самісіньку душу? Для того, щоб це відбулось – занурення духу художнього твору у тканину душі – потрібна *зустріч*. А зустріч, пригадаймо Мартіна Бубера, є справжнім буттям людини. Саме зустріч, а не зовнішня аналітика. Виходить, якщо ми не в змозі організувати, влаштувати *справжню зустріч* учнів з творами мистецтва, то тим самим *ми позбавляємо їх справжнього людського буття*. Аж ніяк не менше. А потім скаржимося на недостатній – а іноді і вкрай жахливий – рівень духовності нашої молоді, на несправжні цінності, уподобання, що панують у молодіжних середовищах.

При цьому варто подбати, щоб зустріч учнів із творами мистецтва відбувалась не тільки в позанавчальний час – у вигляді всіляких добровільно-примусових культпоходів до театру чи кінотеатру. Мистецтво повинно бути інтегроване у *самий навчальний процес*.

Основне, чим повинні бути стурбовані педагоги – не станом учнівської дисципліни, не виконанням навчальних планів, не швидкістю проходження «матеріалу» – а самим процесом *руху змісту* того, що вивчається, в суб'єктивність учня, у його *чуттєві стани* і *завершення цього змісту у цих станах*. Саме таким чином можна подолати реальне збайдужіння учнів (та

студентів) до навчання, вкрай низький рівень мотивації.

Усе навчання та виховання повинно будуватись як естетичний процес, як така чуттєва діяльність, якій притаманна істинна безпосередність: вона не може бути засобом реалізації інтересу, що лежить по той бік діяльнісного спілкування. Така діяльність, таке спілкування постаєвищою мірою небайдужі для їх учасників, оскільки знаходять своє завершення в живому само-почутті людини. При цьому нове педагогічне мислення вимагає введення духовного змісту творів класичного мистецтва у структуру суб'єктивності кожного учня, тим самим забезпечуючи істинне пізнання самого себе.

4.3. Роль продуктивної уяви в процесі самопізнання

Феномену уяви присвячено чимало дослідницьких праць. На нашу думку, стаття всесвітньо відомого видатного філософа XX століття Евальда Ільєнкова «Про естетичну природу фантазії» [37] є фундаментальною у розкритті дійсної природи продуктивної уяви, причому – й у філософсько-освітньому плані. У вітчизняній дослідницькій літературі цьому феноменові людської душа присвячені праці В.Возняка [23], В.Возняка та В.Лімонченко [25], Д. Говорун [32], М.Ліпіна [64], М.Величко [10], І.Шаповал [102] та ін. Достатньо ґрунтовно висвітлюється сутність продуктивної уяви у працях Г.В. Лобастова, В.Т. Кудрявцева, С.М. Марєєва. Стосовно англомовних авторів можна вказати на ряд дослідників, які, звертаючись до змісту філософської спадщини Евальда Ільєнкова, різним чином торкаються його концепції продуктивної уяви (Bakhurst, D. [108], Oittinen, V. [152], Lotz, C. [146]). Зв'язок уяви та самопізнання розглядається у низці праць (Huttner, S. [133], Langland-Hassan, P. [142], D'Argembeau, A. [118]), однак тут увага обмежується суто психологічним виміром, оскільки самопізнання тлумачиться як бачення індивідом своїх власних особливостей. Отже, у цих дослідженнях ролі уяви у самопізнанні не піднімається на рівень власне філософсько-освітньої думки.

Яку ж роль у цьому дивовижному процесі відіграє не менш загадкова здатність, яка зветься уявою? Саме *завдяки уяві* і здійснюється цей процес.

Уява не є продукуванням чогось такого, чого немає у реальності, вона не створює якесь «нове, раніше не бувале». Уява, як це не парадоксально, насамперед є здатністю бачити те, що перед очима. Щоб так побачити, треба предмет звести у образ, бачити його в образі і саме цим образом. Уява постає справжнім «оком» людини, органом бачення.

Як зауважують В.С. Возняк та В.В. Лімонченко, в актах роботи продуктивної уяви не тільки предмет піднятий «в образ», і не тільки сам суб'єкт підносить себе «в образ», але він, суб'єкт, *є присутнім* в цьому образі, присутнім *усією своєю істотою* [25] Уява насичена світом, але й уявлюване насичене суб'єктом. «Зберігаючи в собі момент теоретичного відношення (рух за формою і предмета мірою, за внутрішньою логікою розгортання змісту образу), уява все ж є чуттєвим станом людини, деяким цілісним актом чуттєвого ствердження людини, рухом людської безпосередності. Іншими словами, в діяльності уяви, перебудовуючи образи світу і образи власної активності (які, до речі, постійно зливаються одне з одним і без роботи мислення їх неможливо відрізнити одна від одного), суб'єкт внутрішньо “присутній” в самому образі як образі дії; це не форма відстороненого від живого руху почуттів конструювання мертвих абстракцій, а спосіб переживання смислової, особистісної причетності людини до своєї справи. В уяві суб'єкт реалізує себе як цілісна істота» [23, с. 66]. Отже, уява не протистоїть мисленню у його розумних формах, а постає його чуттєвою підставою, способом руху людської чуттєвості.

Евальд Ільєнков зазначає принципово важливу особливість продуктивної уяви. Вона постає здатністю *бачити світ очима інших людей*, зрештою – *усього людського роду*, реально в них не перетворюючись [37]. Що й є передумовою власне людського бачення *будь-чого*, навіть предметів найближчої чуттєвої достовірності.

У своїх елементарних проявах уява є вмінням індивіда бачити предмети не з позицій потреб власного тіла, а «очима роду людського». Задається така здатність не особливою структурою нервової системи, а тими виробленими в історії формами специфічно людської життєдіяльності, які опредметнені в речах, створених людиною і для людини. Саме орієнтація на ці форми, зафіксовані предметно, дозволяє індивідові, що формується, навчатися бачити предмети в образах суспільно визначених значень і тим самим входити в образ власне людського бачення. І тому в актах продуктивної уяви актуалізується вся суспільна історія, яка незримо «стоїть» між мною та предметом. Культурно розвинена уява, долаючи свою елементарність, пов'язана з мистецтвом, яке історично культивує форми людської чуттєвості [37]. Естетично розвинена фантазія орієнтована на *форму краси*, тобто на цілісну, неспотворену міру та сутність предмета. Почуття краси, за Е. В. Ільєнковим, є збіганням внутрішньої форми предмета з формою культурного, по-людськи розвиненого сприймання [37]. Орієнтуючись на внутрішню міру предмета, ми й виявляємося здатними *схоплювати ціле раніше за його частини*, тобто діяти не за правилами шкільної логіки, не абстрагувати загальне як «спільну ознаку», а одразу бачити всезагальне в окремому та особливому.

Водночас (і це є найважливішим у контексті самопізнання) продуктивна уява дає змогу *подивитись на самого себе очима інших людей, очима людського роду*. Адже даремно поет Персі Бісі Шеллі вважав, що уява є *органом моральності*.

Як говорять психологи, людина часто дивиться на світ очима своєї «референтної групи». Питання лише в тому, що то за «група» – корпорація, часткова структура, коло друзів, соціально небезпечне угруповання людей, чи легендарна, завдяки Грибоєдову, княгині Мар'я Олексіївна («Що скаже княгиня Мар'я Олексіївна?»). Ось завдання мислячого педагога: ретельно подбати про *якісний склад* такої «референтної групи», щоб туди неодмінно входили і Сократ, і Гамлет, і Дон Кіхот (список можна продовжувати). Потрібно так вводити дитину (точніше, *разом із нею* входити) у справжню культуру, щоб

вона, культура, утворювала своєрідну її «референтну групу». Адже дитина може дивитись на себе і очима образів художньої літератури (спізнаючи себе в них), втілених у класичному мистецтві.

Ми вже звертались до ідеї В.С. Возняка про «третього суб'єкта» у нормальному освітньому процесі, що постає принципом нового педагогічного мислення. Ось саме так – через *уяву як спосіб самопізнання* – й активується потужний потенціал «третього суб'єкту» в освітньому процесі. І тоді самопізнання перестає бути «лінивим копанням у відчутному, видимому, місцевому та тимчасовому» [7], а набуває цілісного онтологічного характеру. Тоді я відчуваю і знаю, що моїми очима дивиться на себе вся світова культура, врешті решт – дивиться сам Творець на своє творіння...

Слід ще раз наголосити, що дитина формується, розвивається не у якомусь «середовищі», а у *спів-буттєвій освітній спільності*. І саме тут відбувається *реальне самопізнання через інтенсивну роботу продуктивної уяви*. Якщо інституалізовані форми, у які входить з необхідністю (і навіть примусово) дитина, не побудовані як *саме такі спільності*, то дитина швидко знайде собі – тепер вже не на вулиці, на у дворі, а у соціальних мережах, «спів-буттєву спільність», яка і стане вчити та виховувати її. Якщо «напрямок» та наслідки подібної «освіти» нам не подобаються або навіть викликають обурення та жахають, то не варто звинувачувати сучасні технології, а насамперед подивитись на самих себе и спитати з самих себе... Винні ми, а не різноманітні технології.

Висновки до четвертого розділу

1. Якщо виховання будується як *моральнісний процес здійснення суб'єкт-суб'єктних стосунків*, всередині яких кожна особистість не може бути переведена в статус просто «об'єкта», засобу, гвинтика, то тут суб'єкти *сутнісно причетні одне до одного і до людського роду (досвіду культури)*. Подібна причетність неможлива без

самопізнання, але й дійсне самопізнання неможливе поза переживанням такої причетності.

2. Розрізнення моралі та моральності є необхідною саме у *контексті самопізнання*. А сфері просто моралі самопізнання практично відсутнє, проте у царині власне моральності самопізнання постає необхідним моментом здійснення саме такого стосунку. Тут людина впізнає себе з необхідністю, знаходить себе.
3. *Усе виховання* повинно будуватись як естетичний процес, як така *чуттєва* діяльність, якій притаманна істинна *безпосередність*: вона не може бути засобом реалізації інтересу, що лежить по той бік діяльнісного спілкування. Така діяльність, таке спілкування постає вищою мірою *небайдужі* для їх учасників, оскільки знаходять своє завершення в живому само-почутті людини.
4. Саме продуктивна уява як здатність бачити реальність очима інших людей, врешті-решт – очима роду людського забезпечує саму можливість самопізнання як впізнання себе у світі, оскільки уможливорює й *погляд на самого себе* очима інших, очима роду «людина».
5. Запропоноване розуміння продуктивної уяви як способу самопізнання має, на наше переконання, вирішальне значення для освітнього процесу, побудованого нормально, по-людськи, який має на меті розвиток *кожного* індивіда у *цілісну* особистість. Проте для розуміння і здійснення цього потрібно інше педагогічне мислення. Тільки реальний перехід до нового педагогічного мислення здатний дійсно активувати зазначену роль здатності продуктивної уяви для процесів ґрунтового самопізнання.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз проблеми самопізнання в освіті у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, педагогічній та психолого-педагогічній літературі засвідчує відсутність суто категоріального розуміння самопізнання, що, своєю чергою, потребує заглибленої філософської аналітики.
2. Теоретична діалектика постає найбільш адекватним методом філософсько-освітнього дослідження самопізнання. Цей висновок ґрунтується на нашому переконанні у тому, що сама діалектика являє собою поступовий *процес самопізнання саморозвитку об'єктивної дійсності* (природи, історії і культури), а тому саме вона є адекватним шляхом *розкриття самопізнання як категорії* філософсько-освітнього дискурсу: адже метод повинен відповідати іманентній логіці досліджуваної реальності, досліджуваного процесу. На жаль, цей вельми вагомий вимір (сама діалектика як шлях самопізнання) у дослідженнях, які або проголошують значущість діалектики, або піддають її критиці, ще не став предметом пильної теоретичної уваги.

3. Звернення до історії європейської та вітчизняної філософії уможлиблює істотно поглибити філософсько-освітню аналітику феномену самопізнання.
4. Необхідною умовою введення категорії у склад філософсько-освітнього дискурсу є розуміння її як *форми здійснення тотожності мислення і буття, тотожності того, що перебуває у складі педагогічного мислення* (у його нормальному, еталонному стані) і водночас збігається із сутнісними вимірами освітнього процесу, взятого у його цілісності. Тому самопізнання повинно набути статусу категорії філософсько-освітнього дискурсу.
5. Концепт «самопізнання» треба доводити до самовпізнання, впізнання себе у світі. Тільки за такої умови людина здатна віднайти свій справжній образ, образ себе справжньої, побудувати цей образ. Таким чином вирішується проблема пошуків ідентичності. Проте це можливо лише у процесі зустрічі з високою культурою. У такому контексті пам'ять постає тим, що збирає і оберігає нашу власну сутність.
6. Освіта зможе піднятися (заглибитися) до самопізнання, тобто набути своєї дійсної сутності та призначення лише за умов оволодіння новим педагогічним мисленням з метою формування цілісної особистості.
7. Моральнісне та естетичне (чуттєве) повинні стати найістотнішими способами здійснення спілкування в освітньому процесі, тільки за цих умов освіта стає дійсним самопізнанням. Нове педагогічне мислення вимагає введення духовного змісту творів класичного мистецтва у структуру суб'єктивності кожного учня, тим самим забезпечуючи істинне впізнання самого себе.
8. Без пильної уваги до формування і розвитку продуктивної уяви в освітньому процесі становлення цілісної особистості неможливе, оскільки саме уява дозволяє не тільки бачити світ очима інших, але й самого себе очима інших, зрештою – очима роду людського.

9. Самопізнання як категорія філософсько-освітнього дискурсу має граничний, екзистенційний вимір: воно повертає освіті її найвищу мету – формувати людину як суб’єкта, здатного до свободи, правди, творчості та служіння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августин, Святий. Сповідь / пер. з латини Ю. Мушака. Львів: Свічадо, 2008. 356 с.
2. Аносова А. В. Самопізнання та самовдосконалення як складові процесу формування комунікативної культури індивіда. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3361
3. Арістотель. Метафізика. Пер. О. Панич. К.: Темпора, 2022. 848 с.
4. Бадью А., Рудінеско Е. Жак Лакан: сучасність минулого. Діалог / пер. з фр. П. Таращука. К.: Комубук, 2020. 120 с.
5. Бартоліні М. Г. Пізнай самого себе: неоплатонічні джерела в творчості Г. С. Сковороди / пер. з італ. М. Прокопович, наук. ред. О. Сирцова. К.: Академперіодика, 2017. 160 с.
6. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. К., Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
7. Бібіхін В.В. Впізнай себе. 2025. URL https://t.me/sokrat_online/791

8. Бичко І. Ментальна співзвучність української та європейської філософської традиції: „кордоцентричні мотиви”. *Київські обрії: історико-філософські нариси*. К.: Стилос.1997. С. 316–337.
9. Бойченко М.І. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). *Філософія освіти*. 2009. № 1–2 (8). С. 99–107. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/290>.
10. Величко М. Уява та її роль у житті особистості. 2020. URL: <https://psychosoma.com/uk/uyava-ta-iyiyyi-rol-u-zhitti-lyudini/>
11. Вільчинська С. Антропологічні розвідки П. Юркевича та С. К’єркегора: аналогії і паралелі. *Філософська думка*, 1999. № 12. С. 161–187.
12. Возняк В. Нове педагогічне мислення: істотні характеристики. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2019. № 41. С. 43–56.
13. Возняк В. С. Діалектика як культура роботи з категоріями у контексті освіти. *Різноманітні філософські дискурси нашого сьогодення. Вип. 1 : Матеріали звітної наукової конференції викладачів та аспірантів кафедри філософії імені професора Валерія Григоровича Скотного Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2022 рік)*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2023. С.20-23.
14. Возняк В. С. Діалектика як продуктивний спосіб осмислення людського буття. URL: https://t.me/sokrat_online/6
15. Возняк В. С. Зміст концепту «нове педагогічне мислення». *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії: Збірник наукових праць (частина 2)*. Херсон: вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2024. С. 122-132.
16. Возняк В. С. Значення класичної діалектики для педагогіки. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного*

- університету імені Івана Франка. Серія «Філософія». Дрогобич :
Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 42. С. 87-103.
17. Возняк В. С. Проблема розпізнання моралі та моральності. *Суперечності взаємодії моралі і права в сучасному суспільстві : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2020 р. / НЮУ ім. Ярослава Мудрого*. Харків : Друкарня Мадрид, 2020.
18. Возняк В. С., Куртий О. Я. Культура як школа і наша справжня домівка. Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності : матеріали всеукр. щоріч. наук. конф. з нагоди Всесвітнього дня філософії (UNESCO) (Дніпро, 22–23 листоп. 2024 р.). Дніпро, 2024. С 25-28.
19. Возняк В. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 346 с.
20. Возняк В., Заяц Т. Людяність як необхідна категорія нового педагогічного мислення. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Філософія*. 2015. Вип. 35. С. 4–12.
21. Возняк В.С. Діалектика як необхідна методологія філософсько-освітнього дискурсу. *Філософія в сучасному світі : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 22–24 листопада 2024 р.* Харків, 2024. С. 17-22.
22. Возняк В.С. Педагогічний вербалізм як вияв «тиранії розсудку». *Людинознавчі студії. Збірник наукових праць ДДПУ Філософія*. 2005. №12. С. 86–95.
23. Возняк В.С. Продуктивна уява у контексті розпізнання розуму і розсудку. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 504-505. Філософія*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. С. 17-23.
24. Возняк В.С., Куртий О.Я. Чи може освіта бути не світоглядною? *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів : зб. наук. праць //*

- Матеріали міжнародної конференції – четвертих академічних читань імені професора Романа Арцишевського* (26–27 черв. 2024 р., м. Луцьк). Луцьк : Вежа-Друк, 2024. С. 17-18.
- 25.Возняк В.С., Лімонченко В.В. Мислення та уява. *Філософська та соціологічна думка*. 1995. № 11–12. С. 170–210.
- 26.Возняк С.С. Рух змісту категорій групи «форма» в освіті: монографія. Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2017. 228 с.
- 27.Возняк, В., Возняк, С., Куртий, О. (2025). Взаємозв'язок принципів і законів діалектики: філософсько-освітній контекст. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»* (50). С.11–23.
- 28.Гайдеггер М. Дорогою до мови. Львів : Літопис, 2007. 232 с.
- 29.Галушак М.С. Феномен пам'яті та особистісна ідентичність: особливості взаємозв'язку. *Культурологічний альманах*. 2024. Вип. 1. С. 177-182.
- 30.Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / пер. з нім. П. Таращук. К.: Основи, 2004. 548 с.
- 31.Геракліт. Фрагменти / упоряд., пер. з давньогрец. та передм. А. Тихолаза. К.: Абрис, 1995. 160 с.
- 32.Говорун Д.І. Творча уява в естетичній теорії Канта. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія»*. 2024. Вип.. 200. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/334/1/N200p004-010.pdf>
- 33.Гуссерль Е. Картезіанські медитації. Вступ до феноменології / пер. з нім. А. Вахтель. К. : Темпора, 2021. 304 с.
- 34.Декарт Р. Метафізичні розмисли / пер. з лат. З. Борисюк ; наук. ред. О. Жупанський. Київ : Юніверс, 2000. 126 с.
- 35.Декарт Р. Метафізичні твори / пер. з лат. і фр. В. Андрушко, А. Баумейстер, С. Гатальська, О. Хома. Харків : Фоліо, 2020. 219 с.
- 36.Екало С.П. Серце у педагогічно-філософській спадщині Г. Сковороди, П. Юркевича і Тараса Шевченка (зіставний аспект). *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки*. 2006. Вип. 93. С. 56–60

- 37.Ільєнков Е.В. Про естетичну природу фантазії. 2022. URL: https://t.me/sokrat_online/175
- 38.Ільєнков, Е. Про специфіку мистецтва. 2023 URL: https://t.me/sokrat_online/309
- 39.Камю, А. Міф про Сізіфа. Харків: Фоліо, 2019. 224 с.
- 40.Канарський А. С. Діалектика естетичного процесу. Кн.1. Діалектика естетичного як теорія чуттєвого пізнання. 2008. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://shron1.chtyvo.org.ua/Kanarskyi_Anatolii/Dialektyka_estetychnoho_protseesu.pdf?PHPSESSID=gchjo61j6vsburn5uj8ai54461
- 41.Кант І. Критика практичного розуму. Харків: Акта, 2004. 240 с.
- 42.Кант І. Критика чистого розуму; Переклад з німецької та примітки Ігоря Бурковського. К.: Юніверс, 2000. 504 с.
- 43.Карліна О. Трактуювання людини у «Сповіді» Августина Блаженного. *Волинський Благовісник*. 2018. № 6. С. 231–243. DOI: <https://doi.org/10.33209/2519-4348-2018-6-231-243>
- 44.Клепко С. Ф. Контроверзи української царини філософії освіти / С. Ф. Клепко // *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2023. Т. 29, № 1. С. 153–179. DOI: 10.31874/2309-1606-2023-29-1-9
- 45.Коваленко М.В. Розвиток самопізнання в контексті освіти: міждисциплінарний підхід. *Освітній дискурс*; 2024. С. 58–66. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/23b81311-8d1d-4d0d-b89e-7800652ab3ac/download>
- 46.Колінько М. В. Формування національної ідентичності: культурні наративи трансформації. *Схід (Skhid)*. 2023. № 1. С. 1–12.
- 47.Коробко С. Л. Особливості самопізнання молодших школярів з підвищеним розумовим потенціалом. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 405–416.
- 48.Крістева, Ю. Сили жаху. Есей про відразу. Незалежний культурологічний часопис «І», 37, С.38–53. URL: <https://www.ji.lviv.ua/n37texts/kristeva.htm>.

49. Крутень Д. О. Проблема самопізнання у філософії Г. С. Сковороди. *Дослідження проблем гуманітарних наук : збірник наукових праць, м. К., 18–19 листопада 2020 р. К. : КНУТД, 2020. С. 5–8.*
50. Култаєва М. Виховання і самопізнання: до актуальності філософсько-освітніх ідей Григорія Сковороди і Йоганна Готліба Фіхте. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. 28 (2). URL: [732-Article Text-1183-2-10-20230209 \(1\).pdf](https://doi.org/10.20230209(1).pdf)
51. Култаєва М. Д. Самопізнання як освітньо-філософська проблема: між Г. Сковородою та Й. Фіхте. *Філософія освіти*. 2018. № 2. С. 89–101.
52. Куртий О. Роль продуктивної уяви в самопізнанні: філософсько-освітній вимір. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*, (51), 207–217. Дрогобич, 2025. <https://doi.org/10.24919/2522-4700.51.12>
53. Куртий О. Самопізнання в освіті: етичний вимір. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 29. С. 102–107.*
54. Куртий О. Я. Освіта як спосіб самопізнання. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. *Пам'яті Валерія Григоровича Скотного. : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції / Ред. колегія: В.С. Возняк (головний редактор), В.В. Лімонченко, М.С. Галушак. Дрогобич, 2023. С. 78-84.*
55. Куртий О.Я. До питання про місце самопізнання у вихованні. *Збірник тез і доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції «Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії», присвяченій Дню Європи (The First International Scientific and Practical Conference "European Future: Philosophical and Educational Studies")* 9-10 травня 2024 року. м. Херсон, м. Хмельницький, 2024. С. 58-60.
56. Куртий О.Я. Освіта як спосіб самопізнання. *Філософія в сучасному світі [Електронний ресурс] : матеріали 5-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24*

- листопада 2024 р. Харків, 2024. С. 103-105. URI:
<https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/83959>
57. Куртий О.Я. Самопізнання як невичерпний ресурс людини. *Матеріали Міжнародного науково-методичного семінару «Людина і світ на роздоріжжі: технології, ресурси, соціальні інституції». Практичні студії 4–6 травня 2023 р.* Харків, НТУ «ХПІ», 2023 р. 78 с. С. 35-36. URL:
<https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/fcc98461-9264-4b92-9a68-fe9751fc60d9/content>
58. Куртий О.Я., Возняк В.С. Культура як школа і наша справжня домівка. Матеріали всеукраїнської щорічної наукової конференції з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO) «Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності» (м. Дніпро, 22 - 23 листопада 2024 р.) URL: <http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPRX13/paper/view/32187/18869>.
59. Куртий О.Я., Возняк В.С. Світоглядна освіта як самопізнання. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів : Матеріали міжнародної наукової конференції, третіх академічних читань імені професора Романа Арцишевського.* Луцьк, 2023. С. 33-38.
60. Куртий О.Я., Возняк В.С., Чи може освіта бути не світоглядною? Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів : зб. наук. праць. *Матеріали міжнародної конференції – четвертих академічних читань імені професора Романа Арцишевського (26–27 черв. 2024 р., м. Луцьк).* Луцьк : Вежа-Друк, 2024. С. 17-18.
61. Левченко Є. Концепція самопізнання у філософії Григорія Сковороди. *Матеріали наукової конференції «Григорій Сковорода: філософія, культура, освіта» (Тернопіль, 2008).* Тернопіль, 2008. С. 25–40. URL:
https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/14824/2/Conf_2008v2_Levchenko_le-Kontseptsiiia_samopiznannia_25.pdf
62. Лесів М. «Філософія серця» Григорія Сковороди у світлі патристичної антропології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Філософія». 2025. № 28. С. 54–57.

- 63.Лисий В. М. Свідомість – самосвідомість – розум як логіка становлення німецької класичної філософії. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2019. № 22. С. 42–54. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/22_2019.pdf
- 64.Ліпін М.В. Продуктивна уява як основа творчості. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. № 2. С. 112–120 URL: <https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2018%202/15.pdf>
- 65.Марк Аврелій. Наодинці з собою / пер. з грец. Р. Паранько. Львів : Апріорі, 2020. 184 с.
- 66.Менжулін В. І. Історіографія української філософії: огляд та перспективи. *Вісник НаУКМА. Філософія і релігієзнавство*. 2013. Т. 144. С. 65–72.
- 67.Модуси світів Григорія Сковороди (до 300-річчя від дня народження Г. Сковороди): збірник статей / Упоряд., заг. ред. д. і. н., проф. Киридон А. М. К.: Державна наукова установа, «Енциклопедичне видавництво» 2022. 216 с.
- 68.Монтень М. де. Проби : у 3 т. / пер. з фр. А. Перепаді ; наук. ред. С. Кривенко. Харків : Фоліо, 2005. Т. 1. 510 с.
- 69.Мулярчук Є. І. Філософія Сковороди і покликання сучасної людини. *Філософська думка*. 2023. № 2. С. 132–143. DOI: 10.15407/fd2023.02.132.
- 70.Нетреб'як О. Знання як образ у пізній філософії Йоганна Готліба Фіхте. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*. 2022. Вип. 9–10. С. 89–97. DOI: 10.18523/2617-1678.2022.9-10.89-97.
- 71.Огнев'юк В. О. Ідея освіти та її феномен : лекція 2. Електронний репозиторій Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/44410/2/V_Ognevyuk_Lektsiya_2_FSGN.pdf
- 72.Огнев'юк В. О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу в наукових дослідженнях феномену сучасної освіти. Розвиток сучасної освіти:

- освітологічні наголоси : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Огнев'юка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 53–62.
73. Остапчук Г. О., Кравченко К. Г. Проблема самопізнання сучасного українця через призму філософії Сократа та Г. Сковороди. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 33 (46). С. 216–221. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22929>
74. Пилипишин П. Б. Індивідуалістичні ідеї у німецькій класичній філософії. *Актуальні проблеми духовності*. 2022. Вип. 89. С. 105–112. URL: <https://www.apdp.in.ua/v89/13.pdf>
75. Піко делла Мірандола Дж. Промова про гідність людини = Oratio de hominis dignitate / пер. з лат. Н. Назаров ; ред. Р. Паранько. Львів : Видавництво УКУ, 2021. 64 с.
76. Платон. Апологія Сократа. Діалоги / пер. з давньогр. Ю. Кобів, Ю. Мушак. Харків : Фоліо, 2017. 155 с.
77. Платон. Діалоги / пер. з давньогр. К.: Основи, 1999. 395 с.
78. Платон. Менон, Кратил, Прокл Діадок. К. : Новий Акрополь, 2023. 312 с.
79. Подкоритова Л., Гаврилькевич В. Компоненти самопізнання здобувачів вищої освіти і магістерського бакалаврського рівнів. *Psychology Travelogs*, (1), 15–31. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2022-1-2>
80. Попович М. В. Нарис історії культури України. К.: АртЕк, 1998. 344 с.
81. Рікер П. Сам як інший / пер. з франц. В. Андрушко, О. Сирцова. К.: Дух і літера, 2000. 458 с.
82. Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора : колект. наук. монографія / за заг. та наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик ; редколегія : В. В. Зелюк, М. О. Кириченко, В. В. Пилипенко, З. В. Рябова та ін. Полтава; Київ: ПАНО ім. М. В. Остроградського, 2023. 542 с.

- 83.Рудий І. Самопізнання та онтологія в німецькому ідеалізмі. Харків: ХНУ, 2012. 175 с.
- 84.Самодрин А. Розвиток самопізнання в контекстах концептосфери Григорія Сковороди і Володимира Вернадського. *Науково-освітній портал «Григорій Савович Сковорода»*. URL: kovoroda.man.gov.ua/article/rozvytok-samopiznannia-v-kontekstakh-kontseptosfery-hryhoriia-skovorody-i-volodymyra-vernadskoho
- 85.Сартр, Жан-Поль. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології / пер. з фр. В. Лях. — К.: Основи, 2001. — 854 с.
- 86.Свасьян, Карен Араєвич про «розтотоження» (2024). URL: https://t.me/sokrat_online/355
- 87.Сенека Л. А. Моральні листи до Луцілія / пер. з латин. А. Содомори. К.: Основи, 1999. 608 с.
- 88.Сковорода Г. Наркіс. *Твори : у 2 т. Т. 1 : Поезії, байки, трактати, діалоги*. К.: Обереги, 1994. С. 159–161.
89. Скотна Надія. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Українські технології, 2005. 384 с.
- 90.Смірнов А. О. Романтизм як історико-філософський феномен: сучасні інтерпретації. *Філософія і релігієзнавство*. 2024. № 2. С. 45–56.
- 91.Соловейчик С.Л. Любов і совість правлять світом (фрагменти з книги «Педагогика для всех»). URL: https://t.me/sokrat_online/511
92. Спіноза Б. Етика [Електронний ресурс] / пер. з лат. Мультимедійне видавництво Стрельбицького, 2015. URL: <https://book-ye.com.ua/elektronni-knyhy/nekhudozhnya-literatura-elektronna-knyga/filosofiya-elektronna-knyga/e-book-etika/>
- 93.Тейлор Ч. Джерела себе: творення новочасної ідентичності / Ч. Тейлор; пер. з англ. А. Васильченка. К.: Дух і Літера, 2005. 696 с.
- 94.Трач Р. «Знайти себе» і «бути вірним собі» як вектори самопізнання. *Український апологетичний вісник*. 2018. Вип. 15.С. 159–167. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/894>

95. Ушкалов Л. В. Філософія свободи Григорія Сковороди. Харків: Фоліо, 2024. 238 с.
96. Фуко М. Археологія знання / пер. з фр. В. Шовкун. Київ : Основи, 2003. 326 с.
97. Харченко Л. О. Концепція самопізнання у філософії Григорія Сковороди. *Переяславські Сковородинські студії. Філологія. Філософія. Педагогіка : зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди», 2013. Вип. 2. С. 232–238.
98. Хром'як М. В. Богословський метод Григорія Ніського у контексті його богословської антропології. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : збірник наукових праць*. К.: Гілея, 2017. Вип. 125 (10). С. 231–234.
99. Черепанова С. В. Філософія освіти: до питання концептуалізації *Філософія освіти*. 2021. Т. 27, № 2. С. 45–58.
100. Черепанова С. Суперечності філософії освіти як об'єкт наукового аналізу. *Філософія освіти*. 2022. Т. 28, № 2. С. 148–158.
101. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Підг. тексту й передне слово Л. Ушкалова. Харків : Прапор, 2004. 272 с.
102. Шаповал І. Уява: магія розуму. URL: <https://molbiol.com.ua/qntm/2025/04/02/uyava-magiya-rozumu/>.
103. Шевченко В. І. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18–29.
104. Шинкарук В. І. Про методологічну роль категорій філософії. *Філософська думка*. 1974. № 1. С. 31–44.
105. Юркевич П. Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого. В: А. Г. Тихолаз, (ред.) П. Юркевич. Вибране / пер. з рос. В. П. Недашківського. К.: Абрис, 1993. С. 73–114.
106. Ясперс К. Про сенс історії. *Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями : хрестоматія* / упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. Київ: Ваклер, 1996. С. 184–232.

107. Bakhurst D. *Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 306 p.
108. Bakhurst D. *The Heart of the Matter. Ilyenkov, Vygotsky and the Courage of Thought*. Leiden: Brill, 2023. 402 p.
109. Bohdanova N. Education as a path to self-knowledgement: a philosophical analysis of current challenges and opportunities. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць*. 2025. Вип. 1 (34). – 110 с. — 2025. Вип.1(34). С 7-11.
110. Brownlee T. L. *Recognition and the Self in Hegel's Phenomenology of Spirit*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 226 p.
111. Brownlee T. L. *Recognition and the Self in Hegel's Phenomenology of Spirit*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 240 p.
112. Byrne A. *Transparency and Self-Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 227 p.
113. Cassam Q. *Self-Knowledge for Humans*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 238 p. Chamberlain, C. What Am I? Descartes's Various Ways of Considering the Self . *Journal of Modern Philosophy*. 2020. Vol. 2, No. 1, Article 2. P. 1–30. URL: <https://jmphil.org/article/id/2147/>
114. Chojnacka M. Samoświadomość i samopoznanie: wprowadzenie tłumaczki. *Avant. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej*. 2019. Vol. 10, No. 3. P. 1–7.
115. Clement of Alexandria. *Paedagogus (The Instructor)*. URL: [https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/0150-0207,_Clemens_Alexandrinus,_Paedagogus_\[Schaff\],_EN.pdf](https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/0150-0207,_Clemens_Alexandrinus,_Paedagogus_[Schaff],_EN.pdf)
116. Coliva A. *The Varieties of Self-Knowledge*. London: Palgrave Macmillan, 2016. 288 p.
117. Coliva, A. (ed.). *The Self and Self-Knowledge* Oxford : Oxford University Press, 2012. 281 p.
118. D'Argembeau A. Imagination and self-referential thinking. In: Abraham A. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Imagination*. Cambridge: Cambridge

- University Press, 2020. P. 354–372. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2020-25206-021>
119. Derrida J. Of Grammatology. Translated by G. C. Spivak. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1978. 354 p.
 120. Dorsch J. Origins and Future of Self Knowledge: Epistemic Agency, 4E Metacognition, and Artificial Intelligence. URL: <https://philpapers.org/rec/DOREFO>
 121. Dreyfus H. L. Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I. Cambridge, MA: MIT Press, 1991. 384 p.
 122. Fiskå Hägg H. Know Yourself in Clement of Alexandria: Self-Knowledge, God-Knowledge and the Transformation of Self. *Know Yourself: Echoes and Interpretations of the Delphic Maxim in Ancient Judaism, Christianity, and Philosophy*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2024. P. 365–384.
 123. Forgione L. Kant and the Problem of Self-Knowledge. London: Routledge, 2019. 190 p.
 124. Foucault M. Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. Edited by L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1988. 166 p.
 125. Foucault M. The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences. London: Routledge, 1989. 404 p.
 126. Gadamer H.-G. Truth and Method. Second Revised Edition. Translated by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. New York: Continuum, 1989. 594 p.
 127. Gertler B. Self-Knowledge. New York: Routledge, 2011. 315 p.
 128. Goldberg S. C. (ed.) Externalism, Self-Knowledge, and Skepticism: New Essays. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 320 p.
 129. Gregory of Nyssa. On the Making of Man. New Advent : [website]. — URL: <https://www.newadvent.org/fathers/2914.htm>
 130. Heidegger, M. What is called thinking. Translated by Gray, J. Glenn. New York: HarperPerennial, 1968. 275 p.

131. Han B.-C. *The Crisis of Narration*. Cambridge ; Hoboken : Polity Press, 2024. 112 p.
132. Hägg, H. F. *Know Yourself in Clement of Alexandria: Self-Knowledge, God-Knowledge and the Transformation of Self / Henny Fiskå Hägg // Know Yourself: Echoes and Interpretations of the Delphic Maxim in Ancient Judaism, Christianity, and Philosophy / ed. by Ole Jakob Filtvedt, Jens Schröter*. – Berlin ; Boston : De Gruyter, 2024. – P. 365–384. DOI: 10.1515/9783111083858-013.
133. Hüttner S. *Imagination is Enriching Self-Knowledge. Self-Knowledge and the Self / ed. M. G. Weiss*. Cham: Springer, 2025. P. 153–175. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-78837-6_9
134. Inwood M. *Heidegger: A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2000. 160 p.
135. Jongepier F., Strijbos D. Introduction: Self-knowledge in perspective. *Philosophical Explorations*. 2015. Vol. 18, № 2. P. 123–133.
136. Jopling D. A. *Self-Knowledge and the Self*. London ; New York : Routledge, 2000. 240 p.
137. Kagamlyk S. «Kyiv-Mohyla Academy Intellectual Space» as a Manifestation of Intercultural Communications (on the Basis of the Ukrainian Hierarchs' Epistolary Legacy). *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*. 2018. № 5. P. 61–82.
138. Kansanen P. Pedagogical Thinking: The Basic Problem of Teacher Education. *European Journal of Education*. Vol. 26, No. 3 (1991). P. 251-260.
139. Kinlaw C. J. Fichte's Performative Theory of Self-Knowledge. *Performativität in der Klassischen Deutschen Philosophie / ed. S. Lang*. Berlin : J. B. Metzler, 2024. P. 57–77. URL: <https://philpapers.org/rec/KINFPT-4>.
140. Korsgaard, C. M. *Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity*. – Oxford : Oxford University Press, 2009. 240 p.
141. Lacan J. *Écrits: A Selection / transl. A. Sheridan*. New York : W. W. Norton & Company, 1977. 359 p. URL: https://archive.org/details/ecritsselection00laca_0/mode/2up

142. Langland-Hassan P. Self-knowledge and imaginative self-knowledge. *Philosophical Explorations*. 2015. Vol. 18, № 2. P. 259–276.
143. Leigh, F. (ed.). *Self-Knowledge in Ancient Philosophy: The Eighth Keeling Colloquium in Ancient Philosophy* / ed. by Fiona Leigh. Oxford : Oxford University Press, 2020. 352 p.
144. Liakh V. V., Lukashenko M. V. Philosophical analysis of a person's self-reflection in the context of internal dialogue. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2020. № 17. P. 18–27.
145. Limnatis, N. *German Idealism and the Problem of Knowledge: Kant, Fichte, Schelling, and Hegel*. Dordrecht: Springer, 2008. 350 p.
146. Lotz C. *Finding Ilyenkov: How a Soviet Philosopher Who Stood Up for Dialectics Continues to Inspire*. London : Lupus Books, 2019. 64 p.
147. Mace R. *#Know Thyself @SelfieGeneration: An Exploration of Self-Knowledge and the Use of the Digital Image : Doctoral thesis (EdD)* / University College London. London, 2023. 248 p.
148. Millán Brusslan E., Norman J. (eds.) *Brill's Companion to German Romantic Philosophy*. Leiden–Boston: Brill, 2018. 452 p. DOI: 10.1163/9789004388239
149. Moore C. *Socrates and Self-Knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. 278 p.
150. Nassar D. *The Romantic Absolute: Being and Knowing in Early German Romantic Philosophy, 1795–1804*. Chicago : University of Chicago Press, 2013. 296 p.
151. Oehl T. Spirit's Self-Knowledge, History, and the Absolute. *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos*. 2018. Vol. 15, № 25. P. 100–134. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/92342/1/312-Article%20Text-833-1-10-20181231.pdf>
152. Oittinen V. Evald Ilyenkov, the Soviet Spinozist. *Dialectics of the Ideal: Evald Ilyenkov and Creative Soviet Marxism* / ed. A. Levant, V. Oittinen. Leiden ; Boston : Brill, 2014. P. 135–154.

153. Origen. The Song of Songs: Commentary and Homilies. Translated and annotated by R. P. Lawson. Westminster, MD: Newman Press, 1957. URL: https://archive.org/details/origen_202001
154. Osadcha L. Hryhorii Skovoroda as a Liminal Hero of Ukrainian Culture. Kyiv-Mohyla Humanities Journal. 2022. No. 9. P. 20–35. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/24510>
155. Perler D. Self-Knowledge in Scholasticism. *Self-Knowledge: A History* / ped. U. Renz. Oxford : Oxford University Press, 2017. C. 114–130.
156. Perler D. Self-Knowledge in Scholasticism. *Self-Knowledge: A History* / ped. U. Renz. Oxford : Oxford University Press, 2017.
157. Pippin R. B. Hegel's Idealism: The Satisfaction of Self-Consciousness. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 303 p.
158. Prevosti Monclús A. El conocimiento de sí mismo según santo Tomás de Aquino. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmalesiana*. 2014. Vol. 63, № 148. P. 381–402.
159. Rauch L., Sherman D. *Hegel's Phenomenology of Self-Consciousness: Text and Commentary*. Albany, NY – State University of New York Press, 1999. 236 p.
160. Renz, U. (ed.). *Self-Knowledge: A History* / ed. by U. Renz. Oxford University Press, 2017. 352 p.
161. Rödl, Sebastian. Teaching, Freedom and the Human Individual. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. No. 2.
162. Ryk, S. M. Philosophy of Hryhorii Skovoroda: Nature and Humanity / S. M. Ryk, M. S. Ryk // Anthropological Measurements of Philosophical Research. 2024. No. 26. P. 104–113.
163. Safranski, R. Martin Heidegger: Between Good and Evil / R. Safranski ; translated by Ewald Osers. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998. 496 p.
164. Salminen J., Annevirta T. Curriculum and Teachers' Pedagogical Thinking When Planning for Teaching. *European Journal of Curriculum Studies*. 2016

165. Schelling, F. W. J. *System of Transcendental Idealism*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1978. 231 p.
166. Shevchenko V. The Man in Technosphere: Skovoroda's Self-Knowledge Revisited. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2023. № 24. C. 64–71.
167. Shoemaker S. S. *Self-Knowledge and Self-Identity*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1963. 264 c.
168. Snir, I. Minima Pedagogica: Education, Thinking and Experience in Adorno. *Journal of Philosophy of Education*. 2017. Vol. 51, No. 2. P. 384–400.
169. Talvio M. Pedagogical thinking and decision-making of teacher educators. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002380.htm>.
170. Taylor, C. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. — Cambridge: Harvard University Press, 1989. — 624 c.
171. *The Modern Subject: Conceptions of the Self in Classical German Philosophy* / ed. K. Ameriks, D. Sturma. Albany: SUNY Press, 1995. 284 p.
172. Thomas J. Hume and Self-Knowledge. *The Minds of the Moderns: Rationalism, Empiricism and Philosophy of Mind*. Cambridge: Acumen Publishing, 2009. P. 239–249.
173. Tippelt H. Self-preservation, consciousness and self-knowledge: Spinoza's conatus and the natural basis of morals. *Tijdschrift voor Filosofie*. 2020. Vol. 82, No. 3. P. 459–487.
174. Tippelt, H. Being oneself and being self-conscious. Spinoza's concept of freedom. *E-LOGOS. Electronic Journal for Philosophy*. 2020. Vol. 27, No. 1. P. 56–70.
175. Voznyak, S. S. The Co-Existential Educational Community and Culture. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2021. No. 20. P. 52–68.

176. Winnicott, D. W. *Playing and Reality*. London; New York: Routledge, 2005. 232 p.
177. Žižek, S. *The Parallax View* / S. Žižek. Cambridge, MA: MIT Press, 2006. 448 p.
178. Zuboff, S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books, 2019. 704 p.