

УДК 165.242.1:37.09

DOI <https://doi.org/10.32782/apfs.v057.2025.7>**О. Я. Куртий**ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4531-4657>*аспірант кафедри філософії, соціології
та політології імені професора Валерія Скотного
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка*

САМОПІЗНАННЯ В ОСВІТІ: ЕСТЕТИЧНИЙ ВИМІР

Постановка проблеми. Гострі проблеми, що накопичуються у системі освіти України, актуалізують філософсько-освітній дискурс у ракурсі пошуку адекватних категоріальних підвалин осмислення та здійснення процесів навчання та виховання. На нашу думку, самопізнання повинне осмислюватись саме в якості категорії філософсько-освітнього дискурсу. Звернення до естетичного виміру освітнього процесу зумовлене катастрофічним падінням рівня мотивації до навчання, збайдужінням учнів та студентів до навчального процесу. Саме розгляд самопізнання в освітньому процесі через звернення до категорії «естетичне» дозволяє знайти реальний вихід із зазначеної ситуації. Дана стаття продовжує авторське дослідження, присвячене етичному виміру самопізнання в освіті [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох дослідженнях самопізнання в освітньому процесі розглядається вузько-психологічно – як самосприймання, самооцінка, рефлексія, самоспостереження та самоаналіз. В. Огневюк більш розгорнуто тлумачить самопізнання в освіті як шлях до досконалості, без чого вкрай важко визначати пріоритети в освіті [8]. Аносова А. В. аналізує самопізнання у контексті формування комунікативної культури індивіда [1]. У своїй монографії І. Д. Бех 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. Самопі-

знання 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.

Вельми змістовною є стаття Марини Култаєвої, де розглядається зв'язок виховання та самопізнання крізь аналіз ідей Григорія Сковороди та Й. Фіхте [6]. Самопізнання – це насамперед відкриття в собі духовної людини, що передбачає серйозну роботу над собою [6, с. 19]. Авторка стверджує важливість концептуалізації самопізнання у педагогічній площині.

У англомовній науковій літературі є ряд теоретичних досліджень самопізнання. У монографії «Прозорість та Самопізнання» Алекс Бірн 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 [9]. Ця ідея має принципове значення для осмислення самопізнання у філософсько-освітньому вимірі.

Анналіза Коліва [10] аналізує класичні теорії самопізнання (інтроспекціонізм, транспарентність, виражальні підходи тощо), але критично ставиться до їхніх претензій на універсальність. У її дослідженні книзі пропонується чітка класифікація типів самопізнання за критерієм їхнього епістемічного походження. Американська філософиня Брі Гетлер у монографії «Самопізнання» [11] розкриває самопізнання як філософську проблему, аналізує різні теорії самопізнання: від класичних (Декарт, Кант) до сучасних підходів (в тому числі Бірна і Шумейкера). Гетлер розглядає самопізнання як здатність знати власні ментальні стани (переконання, бажання, відчуття) з певним *привілеєм* – тобто набагато надій-

ніше, ніж знання про зовнішній світ. Катаріна Краус [12], аналізуючи проблему самопізнання у Канта, не просто дає історико-філософське тлумачення його ідей, а стверджує факт відкриття німецьким філософом теоретичного механізму самопізнання, який, на її думку, є продуктивним і для сучасної філософії розуму. Авторка розглядає внутрішнє відчуття (*inner experience*) як фундаментальну здатність приймати себе як явище, що усвідомлює себе. Показує, як внутрішній досвід і самопізнання пов'язані: усвідомлення себе в часі та процесі переживання не є пасивним фіксуванням – воно є структурованим і формується в певному часовому контексті. Тим самим формулюється зв'язок між самопізнанням і формуванням особистості.

У своїй монографії «Self-Knowledge and the Self» [13] Девід А. Джоплінг розкриває концепцію самопізнання як динамічного, міжсуб'єктивного процесу, що не зводиться до інтерспекції або суто внутрішньої рефлексії. Автор критикує традиційні підходи до поняття «Я», що трактують суб'єкта як замкнену сутність. Натомість, Джоплінг акцентує на соціальній, діалогічній природі самопізнання, яке постає як взаємодія між особою та світом, зокрема іншими людьми. Стверджується, що особистість відкриває себе не в ізоляції, а в діалозі з Іншим. Саме діалог, згідно з автором, є ключовим механізмом, що трансформує наше розуміння себе та активує глибинні механізми ідентичності. Таким чином, самопізнання трактується як процес, що завжди включає інтерсуб'єктивність та культурну контекстуальність.

Варто також виділити статтю С. Рюдля [14], у якій він розмірковує над характером людського життя, завдяки якому воно є пізнанням самого себе, а тому постає самовизначальним, або вільним. Отже, самопізнання іманентно пов'язане із свободою.

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

Мета дослідження – розкрити естетичний вимір самопізнання в освітньому процесі у контексті нового педагогічного мислення, при цьому концепт «самопізнання» береться як важлива категорія філософсько-освітнього дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Ми переконані, що самопізнання повинно розглядатись саме як необхідна *категорія* філософсько-освітнього дискурсу. Сучасну вітчизняну філософію освіти важко запідозрити у надмірній увазі до свого категоріального ладу. Однак виокремлення категоріальних визначень за певних умов набуває вирішального значення, оскільки категорії явля-

ють собою не просто деякі «основні поняття», а дещо істотно важливіше. Категорії постають формами мислення, які тотожні формам буття. Відповідно, категорії філософсько-освітнього дискурсу повинні бути такими формами мислення, які тотожні істотним вимірам освітньої діяльності. При цьому остання повинна братись не у своїх наявних, недосконалих, перекручених, почасти спотворених формах, а за «своїм поняттям», тобто в еталонному значенні, відповідно до своєї всезагальної природи, до своєї сутності.

Стосовно дійсної природи самопізнання варто звернутись до ідей В. В. Бібіхіна, який самопізнання заглиблює до *самовпізнання*. Саме так він перекладає відомий напис на фронтоні Дельфійського храму: «Впізнай себе. Це ти» [3]. Людина – це той, кому сказано: *впізнай себе*. В. В. Бібіхін пише: «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 апіорна, 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» [3]. І далі він зазначає найістотніше: «*Це ти* можна назвати ще відношенням, принципом, структурою розуміння в такому сенсі, в якому філософія виявляється розуміючим прийняттям світу. По-справжньому прийняти, не привласнити, а значить віддати себе іншому, іншого пізнати собою і себе пізнати іншим. *Це ти* як формула приймаючого розуміння – інша назва *філософії* як покликання людини. Називаючи те, що простіше за всяке ім'я, відношення *це ти* легко вводить у непорозуміння, не одразу дає здогадатися, що ним скасоване, – приватне *Я*, яке тепер не більше своє ніж *ти* і ніж будь-яке *це*. Хто тоді носій відношення *це ти*? Саме ж воно» [3].

Отже, істина самопізнання – не копісування в самому собі, у своїх особливостях. Істина самопізнання – *впізнання себе*, знаходження самого себе у світі, насамперед у світі людей, а точніше – у світі культури. А культура є тим, що звернене до нас, до мене особисто. Світ людини, людських стосунків стає дзеркалом мене самого, і таке дзеркало не повинно бути замуленим моїми недолугими пошуками особливостей свого «я», виокремленням своєї «неповторності».

Проте саме таку істотність самопізнання в освіті здатне забезпечити лише *нове педагогічне*

мислення. Стосовно останнього ми будемо спиратись на ідеї В. С. Возняка [4]. Цей дослідник, аналізуючи природу *старого* (звичного, традиційного) педагогічного мислення, виокремлює такі його характеристики: домінування суб'єкт-об'єктної моделі у побудові педагогічної взаємодії, нехтування душевно-духовним виміром спілкування, підкорення його функціоналізмові, розпорошення виховання на різноманітні «напрямки» (моральне, естетичне, громадське, гендерне тощо). На противагу цьому нове педагогічне мислення засновується на виключно суб'єкт-суб'єктних стосунках, забезпечує безумовний пріоритет духовно-душевного по відношенню до будь-яких завдань функціонального типу, долає розрив так званих «напрямів» у вихованні. А тому, згідно з філософсько-освітньою концепцією В. С. Возняка, не «моральне виховання», а «моральнісність усього виховання», не «трудова виховання», а «діяльнісний характер усього виховання», не «естетичне виховання», а «естетичність усього виховання». Автор не відкидає відносно самостійного значення різноманітних напрямків *просвітницької* роботи, але рішуче засуджує ототожнення просвітництва і дійсного виховання [4, с. 301–316].

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 [5] 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 усєї 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 цілості усіх моментів, що переживаються, життя в його смисловій зверненості і завершеності в чуттєвих станах людини» [4, с. 305]. Тому метою виховання, взятого зі свого естетичного боку, є формування у людини дійсно людської сприйнятливості до світу, сприй-

нятливості до істинно людських форм існування та спілкування [4, 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» [4, с. 307]. Естетичність навчально-виховного процесу означає досягнення стану справжньої невимуженості (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 в іншій статті наводити слова В. Г. Белінського: Гамлет – це життя людське, це людина, це ви, це я, це кожен з нас [7, с. 105]. 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 полицях» 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 жакхливий – 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 кіно-театру. 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.

Висновки. 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 *зверненням до суб'єкта*. Саме так уможлиблюється самопізнання.

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*.

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.

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 постає вищою мірою *небайдужі* для їх учасників, оскільки знаходять своє завершення в живому само-почутті людини. Нове педагогічне мислення вимагає введення духовного змісту творів класичного мистецтва у структуру суб'єктивності кожного учня, тим самим забезпечуючи істинне пізнання самого себе.

Література

1. Аносова А. В. *Самопізнання та самовдосконалення як складові процесу формування комунікативної культури індивіда*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3361
2. Бех І. Д. *Особистість на шляху до духовних цінностей*. – Київ – Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
3. Бібіхін В. В. *Впізнай себе*. URL: https://t.me/sokrat_online/791
4. Возняк В. С. *Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 357 с.
5. Канарський А. С. *Діалектика естетичного процесу*. Кн.1. Діалектика естетичного як теорія чуттєвого пізнання. Пер. Павло Куліш. 2008. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://shron1.chtyvo.org.ua/Kanarskyi_Anatolii/Dialektyka_estetychnoho_protseesu.pdf?PHPSESSID=gchjo61j6vsburn5uj8ai54461
6. Култаєва М. Виховання і самопізнання: до актуальності філософсько-освітніх ідей Григорія Сковороди і Йоганна Готліба Фіхте. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. 28 (2).
7. 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.
8. Огневук В. *Ідея освіти та її феномен*. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/44410/2/V_Ognevyuk_Lektsiya_2_FSGN.pdf
9. Byrne, A. *Transparency and Self-Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2018. 208 p.
10. Coliva, Annalisa. *The Varieties of Self-Knowledge*. London: Palgrave Macmillan, 2016. 201 p.
11. Gertler, B. *Self-Knowledge*. New York: Routledge, 2010. – 192 p. ISBN 978-0-415-99550-6. URL: <https://www.routledge.com/Self-Knowledge/Gertler/p/book/9780415995506>
12. Kraus, Katharina T. *Kant on Self-Knowledge and Self-Formation: The Nature of Inner Experience*. Cambridge University Press, 2020. 306 p.
13. Jopling, D. A. *Self-knowledge and the self*. New York; London: Routledge, 2000. 206 p.
14. Rödl, Sebastian. Teaching, Freedom and the Human Individual. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. No. 2. Pp. 290–304. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12415>.

Анотація

Куртий О. Я. Самопізнання в освіті: естетичний вимір. – Стаття.

Мета дослідження – розкрити естетичний вимір самопізнання в освітньому процесі, при цьому концепт «самопізнання» береться як важлива категорія філософсько-освітнього дискурсу. Самопізнання при цьому розуміється не як самоаналіз, інтроспекція. Воно за своєю істиною постає як впізнавання себе у світі, який, своєю чергою, розкривається як культура. А культура є тим, що звернене до нас. Світ людини, людських стосунків стає дзеркалом мене самого, і таке дзеркало не повинно бути замуленим моїми недолугими пошуками особливостей свого «я», виокремленням своєї «неповторності». Головне у самопізнанні – не «пізнати самого себе», а впізнати себе. Естетичний вимір самопізнання в освітньому процесі аналізується у контексті нового педагогічного мислення, яке здатне подолати розрив або зовнішню доповнювальність різноманітних «напрямків» виховання (морального, естетичного, громадського, гендерного тощо). Все виховання повинно будуватись як відверто моральний процес, все виховання (і навчання) повинно будуватись як естетичний процес. При цьому саме естетичне тлумачиться як стан вищої небайдужості, як безпосередність, самоцільність та незацікавленість, відповідно до концепції видатного київського філософа ХХ ст. А. С. Канарського. Здійснення виховання і навчання як естетичного процесу дозволяє подолати реальне збайдужіння учнів до навчання. З іншого боку, розглядається необхідність введення витворів високого мистецтва у саму тканину педагогічного спілкування, при цьому потрібне не просто вивчення них, в справжню зустріч з ними, саме у просторі і тонуі якої і здійснюється реальне впізнавання себе. Естетичний вимір самопізнання передбачає введення учасників педагогічного спілкування у дійсно естетичний стан, з одного боку, та змістовну зустріч з творами культури, з іншого.

Ключові слова: освіта, самопізнання, естетичне, чуттєве, безпосереднє, мистецтво, нове педагогічне мислення.

Summary

Kurtiy O. Ya. Self-knowledge in education: the aesthetic dimension. – Article.

The aim of this research is to reveal the aesthetic dimension of self-knowledge within the educational process, considering the concept of "self-knowledge" as a significant category in philosophical and educational discourse. Here, self-knowledge is understood not as self-analysis or introspection. In its essence, it emerges as the recognition of oneself in the world, which, in turn, is revealed as culture. Culture is that which is directed toward us. The world of human beings and human relationships becomes a mirror of oneself, and such a mirror should not be clouded by clumsy attempts to search for the peculiarities of one's "self" or by emphasizing one's

"uniqueness." The main point in self-knowledge is not to "know oneself," but to recognize oneself. The aesthetic dimension of self-knowledge in the educational process is analyzed in the context of new pedagogical thinking, which is capable of overcoming the gap or external complementarity of various "directions" of upbringing (moral, aesthetic, civic, gender, etc.). All upbringing should be constructed as an explicitly moral process, and all upbringing (and teaching) should be constructed as an aesthetic process. In this context, the aesthetic is interpreted as a state of heightened concern, immediacy, self-sufficiency, and disinterest, in accordance with the concept of the prominent Kyiv philosopher of the 20th century, A. S. Kanarsky. Implementing upbringing and teaching as an aesthetic process allows for overcoming the real indifference of students toward learning. On the

other hand, the necessity of introducing works of high art into the very fabric of pedagogical communication is considered. This requires not merely studying these works, but a genuine encounter with them, in the space and tone of which real self-recognition occurs. The aesthetic dimension of self-knowledge presupposes the introduction of participants in pedagogical communication into a truly aesthetic state, on the one hand, and a meaningful encounter with works of culture, on the other.

Key words: education, self-knowledge, aesthetic, sensory, immediate, art, new pedagogical thinking.

Дата надходження статті: 06.11.2025

Дата прийняття статті: 24.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025