

УДК 141.32:37.191.2

Волков О.Г.

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б.Хмельницького***ОСНОВНІ ФЕНОМЕНИ ВИХОВАННЯ**

На підставі розгляду своєрідності їхнього трактування в феноменології та екзистенціалізму у статті, виявляються основні феномени виховання, а саме відповідальності та провини, страху та любові, совісти та сорому. Також розкрита їхня діалектична обумовленість, а також позитивність і негативність їхнього здійснення в педагогічній практиці. Досліджено, що феномен, як модус переживання, визначає характер здійснення особистості. Розкрито, що один и той самий феномен може обумовити різний стан особистості в залежності від того, яким чином він використовуються педагогом.

Ключові слова: феномен, відповідальність, провина, страх, любов, совість, сором, виховання, моральність, успішність

Волков А. Основные феномены воспитания. *На основании рассмотрения своеобразия трактовки в феноменологии и экзистенциализме в статье выявляются основные феномены воспитания, а именно ответственности и вины, страха и любви, совести и стыда. Раскрыта диалектическая обусловленность позитивности и негативности их осуществления в педагогической практике. Доказано, что феномен, как модус переживания, определяет характер осуществления личности. Показано, что один и тот же феномен может определять различное состояние личности в зависимости от того, каким образом он используется педагогом.*

Ключевые слова: феномен, ответственность, вина, страх, любовь, совесть, стыд, воспитание, нравственность, успешность.

Volkov O. Main phenomena of education. *Based on the consideration of the peculiarities of interpretation in phenomenology and existentialism in the article the main phenomena of education, namely responsibility and guilt, fear and love, conscience and shame are revealed. Their dialectical conditionality, positivity and negativity of their implementation in teaching practice is exposed. It is proved that the phenomenon, as a mode of experience, determines the nature of the implementation of the individual. It is shown that the same phenomenon can determine a different state of an individual, depending on how he is used by the teacher.*

Keywords: phenomenon, responsibility, guilt, fear, love, conscience, shame, upbringing, morality, success.

Вступ. Результати виховання в значній мірі залежать від того, як осмислюються феномени людського буття, оскільки розуміння цього є фактично його відтворенням. Невипадково Е.Фінк розглядає буття як інтерпретування в проявах чужих і своїх

інтерпретацій. Нагадаємо, що основними феноменами він виділяє смерть, працю, владу, ерос і гру [1].

У педагогічних дослідженнях розгляду феноменів виховання приділяється велика увага, зокрема, таких, як впевненість, співчутливе ставлення, обдарованість, гра, педагогічна культура, дитинство, толерантність, дружба, біографія, метамова, виховне середовище, стрес, саморозвиток тощо. Виникає питання про їхню класифікацію, відповідно, прояснюється, які з них слід вважати основними. Для цього звернемося до дослідження Ф.В. Херрмана, який розрізняє їх по відношенню до використання феноменологічного або екзистенціального метода, відповідно, віднесення до першої або другої тональностей [2, с. 30-39]. Перша тональність, в розумінні феноменології як методу, передбачає вказівку на установку в трактуванні Е. Гуссерля, а саме - безпосереднього бачення і схоплення. Інша тональність характерна для використання феноменологічного методу М. Гайдеггером, який використовує його для аналізу я-образного життя свідомості з її інтенціонально-структурованими переживаннями [3, с. 33]. Відповідно, можна говорити про феномени першої (Е. Гуссерль) і другої (М. Гайдеггер) тональності.

Аналіз публікацій і досліджень. Звернемося до досліджень, в яких розглядаються феномени *першої тональності*. С. Добвня вивчає феномен гри і приходиться до висновку, що він є динамічною системою взаємодії дитини з середовищем, пізнання та освоєння культурно-історичного досвіду [4]. О.М. Онанць розбирає концептуальний підхід і феномен педагогічної культури [5]. Вона виділяє чисто логічні діяльності, етносоціологічні, особистісні, духовні концепції, крім того, такі функції, як ґрунтовно-перетворюючі, акумулятивні та трансмісію досвіду через традиції, комунікативні, норморегулюючі, прогностичні, гедоністичні. В структурі педагогічної культури позначає когнітивні та поведінкові блоки. Крім того, визначає глибинний, який є неявиим, і зовнішній рівні. Основними формами культури вважає символ, наявність героїв і ритуалів.

Перейдемо до аналізу феноменів *другої тональності*. При розгляді феномена впевненості, І. Бабік аналізує його вплив на статус особистості в групі. Звернемо увагу, як вона визначає його роль в існуванні: «Особи, які більш впевнені в собі, більш задоволені самореалізацією і вважають своє життя цікавим та більш насиченим емоційно, ніж особи, що не вірять у власні можливості» [6]. В центрі уваги – характер існування та самореалізація особистості.

О.С. Коржук розбирає значення феномена чуйного ставлення вихователя до дітей дошкільного віку [7]. Вона показує, що виховний процес слід трактувати як партнерську взаємодію дорослого та дитини. При розгляді спадщини Я. Каменського і Ф. Фребеля О. Коржук звертає увагу, що при цьому ставленні вихователь нагадує садівника. Автор відмічає як І. Песталоцці, Г. Сковорода, М. Монтесорі наполягали, що між вихователями та вихованцями має бути відносини любові та мудрості.

Наведений аналіз феноменів доводить, що розгляд феноменологічних феноменів дозволяє показати взаємовідношення особистості та середовища існування, виявити структурні рівні, функції та відносини між ними, тоді як екзистенціальні спрямовані на виявлення своєрідності переживань і смислів існування особистості.

На прикладі аналізу літератури можна зробити висновок, що основними феноменами виховання слід визнати екзистенціальні, в першу чергу, такі, які виявляють відношення суб'єкта та іншого в сфері педагогічного досвіду. Саме тому *метою статті* є розгляд феноменів: 1) *відповідальності та провини*, 2) *подолання страху та любові*, 3) *совісті та сорому*.

Основна частина

1. Феномени відповідальності та провини. Діяльність учителя полягає в тому, що він організовує навчальну діяльність таким чином, що формує відповідальність, характер якої повинен бути співмірним вимогам суспільства, що втілюються в документах, які регулюють освітню діяльність [8]. З цією метою проводиться регулярна атестація вчителів, а також тестування на відповідність займаній посаді та якості успішності школярів. За результатами тестування школярів відбувається зарахування до вищих навчальних закладів. Однак справжній результат діяльності педагога полягає у вихованні моральних якостей своїх вихованців. Держава покладає відповідальність на вчителя за якість виховання нових поколінь, крім того, за збереження їхнього життя, оскільки діти перебувають в навчальних закладах [9]. Відповідно, учителя відповідають перед законом, що передбачає певні покарання. На вчителя покладається вимога захистити дітей, якщо виникає загроза для життя. У мирних умовах це передбачає дотримання правил безпеки. Він несе відповідальність за створення ситуацій, які провокують вчинення аморальних вчинків і конфліктів, в яких поведінку дитини неможливо прогнозувати.

Його відповідальність також поширюється на збереження свободи, що регулюється ювенальним законодавством. Відповідно до нього, він не може її обмежувати, що пояснюється недоторканністю особистості дитини. Мається на увазі, що до неї не може застосовуватися тілесне покарання та спонукання при непокорі. Слід нагадати, що тілесне покарання набуло широкого поширення в Середньовіччя і протрималося аж до XIX століття. Під впливом поширення ідей лібералізму, ця норма поступово зникає, і сьогодні вона розглядається як пережиток минулого. Ювенальне право передбачає, що педагог несе відповідальність перед державою відповідно до норм і кримінального законодавства [10].

Проблема в тому, що на дитину, оскільки вона ще не в повній мірі є громадянином і знаходиться під опікою батьків, ще не поширюються норми законодавства, відповідно, вона не може бути покарана за скоєні злочини. Якщо ж дитина скоїла кримінальний злочин, то на перший план виступають дії щодо їхньої профілактики. Тому головним вважається виховний вплив. Це правильно, оскільки саме результати виховання визначають можливість скоєння злочину. Звідси саме на педагогів покладається відповідальність за вчинки дітей, які суперечать законодавству.

При розгляді феномена *відповідальності*, слід мати на увазі дослідження Г. Йонаса, який розглядає різні аспекти відношення людини, розрізняючи відношення батьків та політиків, які, з його точки зору, повинні поєднатися у своєму предметі [11, с. 152-165]. Відповідальність обумовлена переживанням провини, а її усвідомлення призводить до покладання на себе моральних обов'язків, що очевидно при розгляді

юридичних питань, зміст яких виражається в нормах і правилах, що зафіксовані в законах.

Пояснення своєрідності стану відповідальності можна знайти в роботі “Політика як покликання і професія” М. Вебера, в якій розглядаються риси особистості політика [12, с. 690-694]. Вихователя можна зіставити з політиком, оскільки він реалізує цілі, які визначені суспільством. Спочатку соціолог прояснює, що є безвідповідальність, а саме коли політик виступає популістом, привертає увагу до себе обіцянками, демонструє свої переваги, зачаровує, таким чином, викликає довіру до себе. Проблема в тому, що політик показує тільки свої переваги, піклується про свій імідж, головне ж його призначення – це передбачення майбутнього громадян, сприяння їхній самореалізації, створення умов для цього. Педагог також повинен передбачати те, якими будуть його вихованці, які вчинки вони здійснять, як реалізують свої задатки. Тому актуальною є вимога виховувати самостійність, вміння долати перешкоди, ставитися до себе критично, організовувати себе тощо. Відповідно, помилкою можна вважати такий спосіб навчання, коли вчитель зачаровує вихованців, підштовхуючи до виконання певних завдань.

Наступний момент, який об’єднує педагога і політика, – це пристрасть. Для педагога це бажання навчити, сформувати певні знання, вміння та навички. Але пристрасті недостатньо, необхідний розрахунок і раціональне передбачення своїх дій. За М. Вебером, це майстерність використовувати розум, який повинен реалізуватися, застосовуватися при вирішенні соціальних проблем, відповідно, й освітніх [12, с. 704]. Педагог зобов’язаний передбачити, як буде розвиватися дитина, якою вона буде в майбутньому. Бути відповідальним, значить допомогти дитині реалізувати свої здібності та схильності у майбутньому, розкрити для неї перспективи й шлях до вдосконалення.

Р.Г. Апресян феномен відповідальності співвідносить з усвідомленням *провини* [13]. Це стан людини, обумовлений порушенням нею почуття обов’язку та боргу, коли приходить розуміння цього, відбувається усвідомлення своєї свободи. Він погоджується з М. Вебером, що це відчуття з’являється тоді, коли використовується розум, оскільки саме тоді можлива повнота самореалізації. Усвідомлення провини обумовлене ситуацією вибору, в якій людина усвідомлює обов’язок або вимоги, які їй висуваються, самим фактом якого виникає свобода людини як здібність вибирати між правильним і неправильним, а також її відповідальність.

Екзистенціальне значення провини як об’єкта художньої думки висвітлює О.М. Туришева, яка розглядає спадщину Ф. Достоєвського, Ф. Кафки та інших митців в позначеному аспекті [14]. Вона підкреслює, що для драматургії романів Ф. Достоєвського вказівка на провину грає важливу роль. Імпульсом дії багатьох головних його героїв є саме переживання провини, зокрема, усвідомлення необхідності слідування моральним цінностям.

Звернемо увагу, що почуття провини у людини є наслідком усвідомлення того, що щось не виконано. З цієї причини дитина може вважати себе неповноцінною, не здатною бути успішною. Звідси походить скутість, переживання знедоленості та невпевненості. Можна не сумніватися, що провокування відчуття провини є найважливішим інструментом влади, відповідно, виховання. Вказівка на провину передбачає виникнення залежності у того, хто має це відчуття. При цьому спочатку використовується вказівка на

обов'язковість досягнення високих результатів, а потім на того, хто їх не має. Наприклад, йде обговорення результатів контрольної роботи. Учитель зазначає, що в цілому клас впорався з темою дуже добре, за винятком окремих учнів. В якості причин, він вказує на відсутність у них відповідальності, що вони підводять своїх однолітків і знижують якість успішності. Отже, пробудження почуття провини є інструментом влади як політика, так і педагога, при цьому дуже сильним. Це тонкий примус, в якому відсутнє безпосереднє насильство, але є опосередковане, за допомогою співвіднесення з позитивним, по відношенню до якого учень виявляється втіленням недосконалості.

За допомогою пробудження почуття провини можна як сформувати негативне відношення, так і спонукати до подолання моральної недосконалості [15]. Якщо це робиться тактовно й обережно, можна підштовхнути до морального вдосконалення, якщо ж жорстко – до безвільної покори, формування почуття залежності й страху. Мистецтво педагога перевіряється тим, як він використовує пробудження почуття провини для формування відповідальності.

2. Подолання страху любов'ю. Як зазначає представник аналітичної філософії освіти Р. Пітерс, деяка частина вчителів ходить в школу для того, щоб сформувати інтелект [16, р. 117]. Для цього у шкільному класі такий учитель може необмежено реалізувати свою потребу підпорядковувати, і від цього відчувати задоволення й насолоду при виникненні у дітей страху. Значна частина з них уникає конфліктних ситуацій, м'яко пригнічує невдоволення, тому ззовні ситуація в вихованні виглядає цілком благополучно. Такі вчителі, за допомогою психологічного тиску, досягають гарних результатів успішності в навчанні, тому користуються авторитетом у керівництва школи і батьків. Однак у них відсутня любов до дітей, а успіхи в навчанні досягаються за допомогою психологічного тиску, який викликає неприйняття.

У позначеному вище контексті необхідно розглянути переживання таких феноменів, як страх і любов, що мають велике значення в існуванні людини. Нагадаємо, що, за М. Гайдеггером, страх – це основна екзистенція поряд з турботою [17, с.140-142]. Вихователю слід мати на увазі, що переживання страху за своє життя породжує агресію. Філософ правий в тому, що страх є онтологічним феноменом, оскільки для людини життя – це найвища цінність. Невипадково прояв боязкості у дітей дуже поширений, а бажання захистити себе проявляється в агресивній поведінці. Це пояснюється потребою захистити себе, що можна помітити в поведінці дитини. Відповідно до екзистенціалізму, страх розкриває людині її справжність. У прикордонних ситуаціях, коли сталася трагедія, відкривається сутність людини, її призначення і те, що вона повинна робити. Тому переживання страху є важливим засобом педагогічного впливу, а кшталтом його пробудження є загроза та покарання.

Так само як і почуття провини, переживання страху має як позитивні, так і негативні сторони. Негативний бік полягає в тому, що людина, яка його відчуває, пригнічується, в результаті знижується її самооцінка. Але є страх, який полягає в побоюванні завдати болю і страждання, зробити зло. До такого можна віднести страх Божий, який, безумовно, слід визнати позитивним феноменом. Опис переживання страху можна знайти у багатьох Отців Церкви, в першу чергу, це страх зробити зло, тому

покарання сприймається як належне. Звернемо увагу, що страх перед Богом передбачає любов до Нього.

Відношення амбівалентних феноменів, у тому числі страху і любові, показане Ж.-П. Сартром в контексті досліджень відносин себе з іншим [18, с. 554-650]. Інший може принизити тебе, але при цьому до нього є прихильність і навіть любов. Ставлення до вчителя іноді може бути подібним. Це суб'єктивна діалектика виховного процесу. Той, хто пред'являє дуже високі вимоги, викликає страх, але, одночасно, повагу, бо дає змогу подолати недосконалість.

Цікаву ситуацію описує К'еркегор в роботі “Страх і трепет”, коли Авраам отримав наказ принести в жертву Богу свого сина [19]. Він боїться не послухатися Бога, але безмірна покірність і любов спонукає зробити це. Щось подібне можна бачити у відносинах учня і вчителів, коли вчитель протистоїть його неусвідомленій аморальності. Він ніби приносить його в жертву, коли карає за поганий вчинок, при цьому сподівається на його перетворення. Звичайно, це екзистенціальна трагедія, в якій дитині відкриваються моральні істини. Інший варіант здобуття моральності – в м'якому моральному повчанні, на яке відгукується дитина.

Встановлення страху, як головного феномена існування, піддається критиці з боку представників релігійного екзистенціалізму, наприклад, Ж. Марітена, згідно з яким, це *любов* [20, с. 243]. Первинність божественної любові підкреслюється багатьма релігійними філософами. У зв'язку з цим звернемо увагу, що *дитина може подолати страх, коли її люблять*. Мається на увазі не плотська, а ідеальна, платонічна любов до світу та людини. Вона має трансцендентальне походження, оскільки належить до Абсолюту. Отже, якщо страх має іманентне походження, оскільки людина відчуває свою самотність і слабкість, то любов – трансцендентальне походження.

3. Феномени відчуття совісті та сорому. При розгляді цих феноменів, звернемо увагу на статтю Ю.М. Данилової “Совість, провина і сором” [21]. Вона стверджує, що західна культура повністю ґрунтується на *усвідомленні провини*. Людина часто помиляється, і тільки потім перед нею відкривається безодня. Коли вона розуміє, що зробила помилку, тоді кається, відповідно, покаюння вказує на її провину. В першу чергу, це провина перед Богом, оскільки людина осмислює себе як недосконалу істоту.

Східна культура, на її думку, ґрунтується на *переживанні сорому*. Це стан, коли людина прагне інтуїтивно слідувати законам світобудови. У неї відсутнє розуміння, чому щось необхідно зробити, але при цьому вона беззастережно слідує визначеному. Це може бути шлях, як в даосизмі, або воля неба – в конфуціанстві. Відповідно, східна система виховання інша, ніж західна. Почуття сорому – це джерело переживання відповідальності перед іншими, а сором'язливі відносини припускають свідоме обмеження себе. Його можна розглядати як протилежність страху, бачити як прояв турботи до іншого. Сором має відношення до совісті, як співвіднесення себе з іншими та світом. Тому вихователь повинен тільки натякнути на помилку в поведінці, як це можна спостерігати в притчах, але не покарати.

При спонуканні почуття сорому корисною може виявитися робота Ю.А. Разінова “Я як об'єктивна помилка” [22]. Він звертає увагу, що, окрім почуття сорому, ще є безсоромність. Йдеться про непристойності та самоіндульгенції, бачення себе втіленням

досконалості, оскільки “тільки я – найкращий”. Це пояснюється тим, що підставою розвитку особистості є уявлення позитивності самого себе. Отже, не можна переконувати дитину, що “вона – погана”, оскільки результатом буде занижена самооцінка та небажання змінювати себе. Це буде приниження, дуже часто мимовільне. Захистом від цього приниження і буде індульгенція самому собі, тобто прощення. Тим самим здійснюється боротьба за свою гідність, формування впевненості у своїх силах. Тому непристойність властива дитині тільки як засіб захисту від агресії з боку світу.

Прояви непристойності свідчать про відсутність сформованого почуття сорому, хоча при цьому формально визнаються моральні норми, більш того, іноді вони відстоюються в разі їх порушення іншими. Така дитина може добре встигати з багатьох навчальних дисциплін, виконувати домашню роботу, допомагати батькам, від неї не почуєш грубого слова. Але у неї відсутнє почуття сорому, а є непристойність, заснована на поклонінні собі. Звернемо увагу, що цей стан виникає при наявності повної самореалізації та успішності в навчанні. Тому так важливо пробуджувати почуття відповідальності.

У цьому контексті слід також звернути увагу на екстаз об’єктивації, за М. Бердяєвим, який втілюється в особистісній есхатології по відношенню до Бога, виникнення якої можна висловити в таких висловлюваннях, як “дуже приємно отримувати відмінні оцінки”, “мене можна вважати успішним” [23, с. 278]. У зв’язку з негативним відношенням філософа до об’єктивації, слід звернути увагу на теорію самоактуалізації особистості А. Маслоу [24]. На перший погляд, потреба в ній не може піддаватися сумніву. Однак іноді успішність досягнення цілей породжує самовпевненість і егоїзм, нездатність зважати на інтереси інших, більш того, зневагу до них, тобто формування цинізму. Відповідно, відсутні передумови для виникнення категоричного морального імперативу за Кантом. Інші взагалі не беруться до уваги, оскільки визнається тільки власне Я як найвища цінність.

Висновок

Отже, усвідомлення і трактування основних феноменів, а саме - почуття відповідальності та провини, подолання страху любов’ю та відчуття совісті та сорому, безумовно, допоможуть вчителю більш конкретно визначити педагогічні цілі та завдання. При організації педагогічного впливу, учитель застосовує владний примус, тому повинен розуміти виховний потенціал позначених феноменів. Слід мати на увазі, що позитивні педагогічні результати досягаються при чіткому уявленні щодо загрози небажаних засобів впливу. Відмітимо, що реальна виховна ситуація дуже складна, тому вимагає від нього усвідомлення обумовленості основних феноменів. Отже подальше завдання полягає в більш детальному їхньому розгляді.

Література:

1. Финк Е. Ф. Основные феномены человеческого бытия / Пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон; редактор пер. Леонид Фуксон. – М: КАНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017. – 432 с.
2. Херрманн Ф.-В. фон. Понятие феноменологии у Хайдеггера и Гуссерля / Пер. с нем. – Мн.: ПроPILEI, 2000. – 192 с
3. Хайдеггер М. Бытие и время. Перев. В.В.Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.

4. *Добвня С.* Гра як історико-педагогічний феномен. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2606/1/S_Dovbnya_%D0%A2%D0%95%D0%A2%D0%A0_9_PED_PI.pdf.
5. *Онаць О. М.* Концептуальні підходи до феномену педагогічної культури. URL: http://lib.iitta.gov.ua/10467/1/13_%D0%9E%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%8C.pdf.
6. *Бабік І. В.* Вплив феномену особистості на соціальний статус особистості в групі. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/20361/1/8-Babik-22-23.pdf>.
7. *Коржук О.С.* Осмислення феномену чуйного ставлення вихователя до дітей дошкільного віку у психолого-педагогічних дослідженнях. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8683/3/Otroh.pdf>.
8. *Апресян Р. Г.* Ответственность. URL: <https://iphras.ru/page51781509.htm>.
9. *Ореховский А. И.* Философия ответственности. Методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты. URL: <https://www.litres.ru/aleksandr-orehovskiy/filosofiya-otvetstvennosti-metodologicheskij-konceptualno-teoreticheskij-pravovoy-analitiko-prognosticheskij-aspekty/chitat-onlayn>.
10. *Юрчак Е. В.* Вина как общеправовой институт. М.: МГЮА, 2015. 276 с.
11. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. В пошуках етики технічної цивілізації. Перекл. З нім. А.Єрмоленко, В.Єрмоленко. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
12. *Вебер М.* Политика как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. Перевод с немецкого. Сост., общ. ред. и послеслов. Ю.Н.Давыдова, предислов. П.П.Гайденок. М.: Прогресс, 1990. – С.644-706.
13. *Апресян Р. Г.* Вина. URL: <https://iphras.ru/page51781509.htm>.
14. *Турьшева О. Н.* Вина как предмет художественной мысли: Ф.М. Достоевский, Ф. Кафка, Л. фон Триер. Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургского ун-та, 2017. – 157 с.
15. *Данилова Ю. Н.* Универсалии «совесть», «вина», «стыд» в рефлексии русской философии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalii-sovest-vina-i-styd-v-refleksii-russkoy-filosofii.pdf>.
16. *Peters R.S.* Authority, Responsibility and Education. – London : Ruskin House GEORGE ALLEN&UNWIN, 1959. – 138 p.
17. *Хайдеггер М.* Бытие и время. Перев. В.В.Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
18. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии [пер. с фр., предисл. В. И. Колядко]. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
19. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. Диалектическая лирика Йоханнеса де Силенцио М.: "Культурная революция", 2010. – 488 с.
20. *Маритен Ж.* Краткий очерк о существовании и существующем // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С 229-260.
21. *Данилова Ю. Н.* Универсалии «совесть», «вина», «стыд» в рефлексии русской философии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalii-sovest-vina-i-styd-v-refleksii-russkoy-filosofii.pdf>.
22. *Разинов Ю. А.* Я как объективная ошибка. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 260 с.
23. *Бердяев Н. А.* Царство Духа и царство кесаря. М.: Республика, 1995. – 383 с.
24. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — СПб.: Евразия, 1999. – 478