

**РОМАНТИЧНА МОДЕЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВІД ПОДОЛАННЯ  
«АНТРОПОЛОГІЇ ПРОПОВІДНИКІВ» ДО ЗДІЙСНЕННЯ «ПРАКТИК СЕБЕ»  
(КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

*Статтю присвячено розгляду проблеми зміни естетико-виховної парадигми на стику двох культурно-історичних епох – Просвітництва та романтизму. Автор доводить, що саме в цей період у теоретичній моделі естетичного виховання відбувається процес подолання «антропології проповідників» та запроваджується й осмислюється спосіб здійснення «практик себе».*

**Ключові слова:** культура, естетична культура, естетичне виховання, Просвітництво, романтична чуттєвість.

*Стаття посвячена изучению проблемы смены эстетико-воспитательной парадигмы на пересечении двух культурно-исторических эпох – Просвещения и романтизма. Автор доказывает, что именно в этот период в теоретической модели эстетического воспитания происходит отказ от «антропологии проповедников» и формируется идея совершения «практик себя».*

**Ключевые слова:** культура, эстетическая культура, эстетическое воспитание, Просвещение, романтическая чувственность.

Article is devoted to questions of aesthetic education of the Enlightenment and Romanticism. The author considers the model of aesthetic education of educators as the «anthropology of the preachers», and the romantic model – as the formation of «practice itself».

**The keywords:** culture, aesthetic culture, aesthetic education, the Enlightenment, the Romantic sensibility.

Культурні трансформації, які визначаються динамікою розвитку культури, впливають на всі її сфери; культурна обумовленість будь-яких феноменів у площині «людина – світ» виступає головним чинником у їх розумінні та дослідженні. Саме в такій заданості можна дослідити значення зміни естетико-виховної парадигми на межі двох культурно-історичних епох – Просвітництва та романтизму; причому «перехідні» риси цього процесу не перетворились в історичний рудимент певної культурної доби, а продовжують впливати на сучасні дискусії та теоретичні узагальнення великого кола проблем стосовно питань естетичної культури й естетичного виховання.

Культурологічне значення дослідження трансформації естетико-виховної парадигми від просвітницької до романтичної визначається ще й тим, що по суті предметна визначеність феномену естетичного виховання була зумовлена, з одного боку, появою естетики як самостійної науки (1750), а з іншого, – саме в цю культурно-історичну добу відбувається активне формування власне культурологічного знання як симбіозу культурфілософії, філософії історії, етнографії тощо. Як відправний момент можна розглядати теоретичну працю німецького

лінгвіста Й. К. Аделунга «Досвід історії культури людського роду» (1782), у якій уперше вводиться в обіг та теоретично обґрунтовується поняття «історія культури».

Почнемо із етимологічних нюансів, окреслюючи які ми не тільки виявляємо походження термінів та понять, а і з'ясовуємо нові смисли «старих» термінів та «вписуємо» їх у конкретний культурно-історичний контекст. Тим більше, що словосполучення «естетичне виховання» має досить широкий спектр предметного залучення в різних науках і в такій розгалуженості вимагає культурно-історичної термінологічної реконструкції. Таку методологію ввели в обіг філософсько-герменевтики ХХ ст., які вбачали у мові здатність виражати все (і буквально, і приховане), залишаючись при цьому визначальним чинником розуміння сутності культури.

«Естетичне виховання» – це поняття, яке в стійкому поєднанні двох слів увійшло у вжиток завдяки розвитку естетики як філософської науки (яка, як відомо, виникла у середині XVIII ст.). Що було до цього? Звісно, кожне слово існувало відокремлено одне від одного. Концептуалізація слова «виховання» відбувається в давньогрецькій філософській традиції і пов'язане із давньогрецьким словом *пайдея* (παιδεία)<sup>3</sup>, яке перекладається як «виховання», «навчання», «освіта». Важливою сутністю пайдеї була її семантична тотожність поняттю «культура». Тобто пайдея давніх греків – це всі зрілі форми духовної творчості, які в концентрованому вигляді й складають основу культури, її змісту та форм. Принаймні в давньогрецькій традиції існувала диференціація пайдеї дитини та пайдеї дорослої людини, що, по суті, й було ознакою залучення в культуру на підставі того, що у вихованні людини немає фіксованих часових меж<sup>4</sup>. Як неможливо частково перебувати в культурі, а частково ні, так і неможливо періодично виховуватись або не виховуватись, бути вихованим або невихованим. Результатом пайдеї-виховання має бути міра чуйності до світу. До речі, слово пайдея ні в якому разі не ототожнювалось із словом *освіта*. Якщо виховання є тотожним до пайдеї-культури (виховання породжує самі ці культурні моделі), то освіта – це процес вивільнення від вульгарності, позбавлення вульгарності (дослівно ἀπειροκαλία – недосвідченість у всьому прекрасному, грубість, непристойність, невігластво, несмак). Таким чином, класична освіта у цьому сенсі розуміється як інструмент для набуття вмінь спілкування із прекрасним, а пайдея – це ґрунт, на якому це спілкування визріває та удосконалюється.

Цікавою є україномовна конотація терміна «виховання» – знаходження прихованого у людині, того, що є, але до певного часу не віднайдено. До речі, цей зміст слова «виховання» наближує його до давньогрецького поняття істини – алтеї (від. ἀλήθεια – істина, правда, неприхованість). Якщо в давньогрецькій традиції пайдея-виховання увібрала в себе значення синонімічності слова «культура»: набуття культурного досвіду, культури, входження до культури як набування зовнішньо-

<sup>3</sup> Давньогрецька термінологія перекладено за словником: Вайсман А. Д. Греческо-русский словарь. Репринт 5-го издания 1899 г. / А. Д. Вайсман. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1991. – 1371 с.

<sup>4</sup> Докладно сутність давньогрецької пайдеї викладено у дослідженні В. Йегера: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер ; [пер. с нем. А. Любжина ]. – М. : Греко-латинский кабинет, 2001. – 593 с.

**Кривошея Т. О. РОМАНТИЧНА МОДЕЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВІД ПОДОЛАННЯ «АНТРОПОЛОГІЇ ПРОПОВІДНИКІВ» ДО ЗДІЙСНЕННЯ «ПРАКТИК СЕБЕ» (КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

---

внутрішнього досвіду; то зміст україномовного слова «виховання» – це завжди опозиція щодо зовнішнього, виявлення того в собі, що не може бути привнесено із зовні.

Щодо другої складової поняття «естетичне виховання». Слово «естетичне» походить від давньогрецького слова *αἴσθησις* – відчуття, почуття, відчуття, *αἰσθάνομαι* – відчувати, сприймати чуттями, чути, бачити (іноді нюхати), *αἰσθητικός* – здібний відчувати, обдарований відчуттями: «Хоч згадані терміни і відповідають поняттю почуття, проте вони увібрали в себе багато нюансів індивідуального людського ставлення до предмета, орієнтували людину на власні зорову, слухову, дотикову здатності відчувати, вимагали довіри до власного світосприймання» [11, с. 7]. Як відомо, назва науки естетики, яку ввів в обіг О. Баумгартен, напряду відсилає до цих давньогрецьких значень, та головна колізія естетики як науки на момент її виникнення полягала в тому, що в цей період (середина XVIII ст.) існувала у філософському обігу чітка ієрархія раціонального та чуттєвого, які розглядались як різнорівневі властивості пізнання і, відповідно, чуттєве займало у цьому пізнавальному ланцюзі другорядне місце. Дійсно, починаючи із XVII ст., у європейській культурі апріорно існував факт верховенства розуму: людина розумна у всіх своїх людських проявах – у цьому її відмінність та особливість. Звідси ототожнення розуму із культурою: людина культурна – отже, розумна. З іншого боку, саме в добу Просвітництва намічається нівелювання універсалізму гуманістичної особистості, що приводить до появи нового типу людини – егоїстичного приватного індивіда, якого необхідно навчити «цивілізовано» перебувати в культурі. На межі цих двох суперечностей і утворюється безодня між раціональним та чуттєвим, культурою та природою. Таким чином, реконструйоване О. Баумгартеном слово «естетика» мало «термінізувати» чуттєве, вивівши його із тенет сенсуалізму. А рефлексія з приводу мистецтва точилась навколо питань смаку та краси – того, що пізніше стане філософією мистецтва та калістикією.

Таким чином, етимологічний аналіз складових поняття естетичного виховання довів, що терміни мають декілька значень, отже, у культурно-історичній проекції набувають нового змісту, перевтілюючись та модифікуючись у нові змісти: по-перше, це тотожність виховання культурі; по-друге, тотожність естетичного чуттєвому, що в кінцевому результаті утворює словосполучення «чуттєва культура». Так от, чи тотожне естетичне виховання чуттєвій культурі: так і ні. В традиційній гуманітаристиці, з огляду на сталу наукову розгалуженість, ці поняття перебувають у різній предметній площині. Але через призму культурологічної міжгалузевості таке ототожнення цілком коректне та, як ми показали, обґрунтоване. Цим шляхом іде й сучасна некласична філософія, яка позиціонує естетику як науку про становлення та розвиток людської чуттєвої культури. Хоча і в цій площині виникають складності методологічного характеру: чуттєва даність, яка є об'єктом естетики, не завжди відповідно «спрацьовує» в мистецькій площині: іншими словами, історія мистецтва та історії мистецтв не завжди корелюють із культурним феноменом чуттєвої культури. Саме тому культурологічна корекція такої невідповідності багато в чому «знімає» ці методологічні ускладнення, так само як вони «знімаються» самою культурою, яка

вміщує всі виміри людського буття.

Уперше в термінологічній єдності поняття «естетичне виховання» залучає Ф. Шиллер у теоретичній праці «Листи про естетичне виховання людини» (1795), у яких німецькій драматург висуває опозиційно Просвітництву ідеї щодо виховання, принаймні естетичного. Наприклад привертає увагу деталь «технічного» плану: в «Листах про естетичне виховання людини» змістовно-ключове слово «виховання» використовується всього один раз (звісно, крім назви самої роботи), та ще й у негативному значенні. Для Шиллера є прикрою очевидністю той факт, що сутністю виховання (принаймні як воно позиціонувалось у новоєвропейській культурній традиції) стало пригнічення почуттів, а норми та правила, які часто-густо ототожнювались із самою культурою, обмежують людську природу та стремління до свободи. Саме тому така антивиховна позиція Шиллера дозволила йому досить елегантно замінити поняття «естетичне виховання» поняттям «естетична культура». Наразі вся проблематика, заявлена ним у назві роботи, утілилась в ідеї особистісного самовдосконалення людини, його самовідчування та самокультивування, спрямованих на досягнення порозуміння між раціональним та ірраціональним, неусвідомленим, прихованим.

До речі, зміст «Листів про естетичне виховання людини» Шиллера рельєфно демонструє проблему-симптом, яка з'являється в новоєвропейській культурі означеного періоду: проблему розриву між ідеалом та дійсністю, мистецтвом та природою, культурою та життям, розумом та чуттям. Причому цей розрив є не тільки особливістю світобачення та світорозуміння європейця кінця XVIII – початку XIX ст.: за цим процесом приховується подальше роздвоєння класичної моделі культури, яке найбільш гостро відчуваємо всі ми сьогодні. Якщо у просвітників виховання мистецтвом виокремлюється в самостійну теоретичну проблему, причому, що є особливо важливим, естетичне виховання постулювалось як засіб залучення людини до культури, то романтики в подальшому відмовляться від ідеї виховання як цілеспрямованої діяльності: «Просвітители думали, що мистецтво й естетичне виховання стане засобом освіти людей і наближення їх до царства розуму. А вийшло навпаки – освіта стала засобом наближення й технологією оволодіння царством Аполлона» [7, с. 137]. Отже, теорія естетичного виховання в проекції романтиків позбавляється від виховних конотацій та спрямовує постановку проблеми у бік самовдосконалення як самостійного оволодіння культурою (що, по суті, можна зафіксувати як принципову позицію, по лінії якої відбувається подальше роз'єднання педагогічно-просвітницької та романтичної ліній).

У романтиків (після несправджених ідей Французької революції) свобода як цінність перекочує у сферу духу, поетичного та музичного мистецтва. Саме починаючи із цього часу, у європейській культурі поступово нівелюється питання про відповідальність митця, намічається прірва між естетичною свободою та моральністю, коли «розбійники, пірати, волоцюги, деякі революціонери, а то й просто оригінали та чудаки» [1, с. 236] займають почесне місце у творенні нового ідеалу людини в мистецтві та житті.

Знов таки, романтична модель «естетичного виховання без виховання» була

*Кривошея Т. О.* **РОМАНТИЧНА МОДЕЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВІД ПОДОЛАННЯ «АНТРОПОЛОГІЇ ПРОПОВІДНИКІВ» ДО ЗДІЙСНЕННЯ «ПРАКТИК СЕБЕ» (КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

---

підкріплена ще одним важливим чинником – ставленням до *традиції* як способу культурної ретрансляції. По-перше, так звана «лінія» просвітників у пошуку єдності культурних смислів була звернута у бік античної Греції та Риму, на відміну від якої «лінія» романтиків сфокусувалась здебільшого на пошуку цілісності в релігійному середньовіччі та особистісній трансценденції. По-друге, романтики відхилили просвітницьку модель віри в прогрес ідей та поступового вдосконалення людської природи, коли кожне нове покоління обумовлене досягненнями минулого покоління. Отже, той, хто бере культурні надбання, цінності, навички, не обов'язково має бути менш досвідченим від того, хто дає їх. Цю зміну у ставленні до традиції та способів ретрансляції культури прекрасно демонструє французький філософ Ж. Лакан на прикладі ставлення романтиків до світу дитинства: він доводить, що початок піднесення «дитячості» у всіх його проявах пов'язаний із романтичним світоглядом; на його думку, саме романтики в бажаннях та ідеалах дитини починають вбачати особливу цінність. Лакан зазначає, що «поетам тієї епохи вони [діти – Т. К.] представлялись джерелом, із якого брало початок не тільки їх натхнення, але і головні теми їх поезії» [4, с. 35]. Загальновідомо декілька стратегій утечі від дійсності, запропонованих та опрацьованих романтиками в мистецтві та житті: утеча в історію, у природу, власний внутрішній світ. З огляду на вищесказане, можна виокремити ще один напрямок руху втечі від світу, властивий представникам європейського романтизму, – занурення у світ дитинства, дивного, несхожого, опозиційного щодо домінуючого дорослого світу. Та, власне, заслуга романтиків полягала ще й у тому, щоб допомагати дорослому віднаходити дитину в собі. Саме тому художні твори для дітей, створені романтиками (авторські казки, музичні дитячі альбоми тощо) мали не стільки та не тільки пропедевтичну та виховну функцію; через них романтики намагались наблизитись до особливого та культурно маргіналізованого світогляду дитини. Хоча, як відомо, авторські казки романтиків, на відміну від їх народних аналогів, поетизуючи дитячий погляд, надаючи йому трагічного забарвлення, розширювали уявлення про складність та неоднозначність світовідчуття дитини. На цей віковий чинник формування трагічного світобачення звернула увагу український естетик О. Оніщенко, досліджуючи витoki європейського експресіонізму: формування експресіоністичного світовідчуття в цих країнах було розпочато з дитинства, із виховання цілого покоління дітей на казках романтиків. О. Оніщенко доходить висновку, що «гортаючи сторінки казок Андерсена „Квіти маленької Іди”, „Червоні черевички”, „Соловейко”, „Дівчинка, яка стала на хліб” тощо, Гофмана „Пісочна людина”, „Порожній будинок”, „Кам'яне серце” та ін., братів Гріммів – „Фрау Труда”, „Смерть у кумах”, „Стара жебрачка” тощо, діти та підлітки позасвідомо „входили” у світ трагічного світосприйняття, де панують Смерть, порожнеча і тотальна безвихідь» [6, с. 157]. На наш погляд, проблема формування нових напрямків мистецтва з урахуванням дитячого компонента в культурі є досить цікавим, перспективним та потребує окремого дослідження. Безперечним залишається той факт, що саме романтики, поетизуючи дитяче світовідчуття, уперше похитнули ієрархію дорослого світу та заявили про унікальність світу дитини. Отже, до чинників культуротворення додався ще один компонент – *культура дитинства*.

Дискусії, які принципово відокремлювали лінію просвітників та лінію романтиків у проблемі естетичного виховання, точились й навколо питання про особистість самого вихователя. Цю проблему вперше поставив та намагався вирішити Ж.-Ж. Руссо. У системі виховання Руссо (яка є дещо опозиційною до загальнопросвітницької) усі вади виховання пояснюються «поганими» вчителями, які підштовхують людину на хибний шлях, подають дурні приклади, розбещуючи її (у Руссо це політики, філософи, моралісти, митці – усі, хто безпосередньо впливають на культуру). Тобто, залишаючись просвітником із апіорі цінності виховання як цілеспрямованого впливу, Руссо загострює питання про вихователів, залучаючи проблему «асиметричності» у відношенні «вчитель – учень» (оскільки вчитель позиціонується як той, хто навчає, просвіщає, виховує, наставляє) у неортодоксально-просвітницьке русло. Можна стверджувати, що цей перехід від виховної моделі Просвітництва до романтичної (на перетині яких і був Руссо) принципово змінює ставлення до молоді, що знайшло вираження у кредо У. Блейка «Прийдіть, молоді». По суті, романтизм як певна світонастанова (якщо її розглядати поза межами конкретної культурно-історичної парадигми) стає «знаком молодості, яка буде час від часу осяювати привабливою посмішкою потьмянілий лик нашої цивілізації» [3, с. 206].

Значення Руссо у зміні естетико-виховної парадигми полягало також у «нераціональному» підході до проблеми виховання чуттів як важливого чинника гармонійної цілісності людини. До речі, саме французькі просвітителі звернули увагу на хиби раціоналістичного світобачення, особливо підкреслюючи, що не абстрактне мислення, а почуття та пристрасті – усе те, що називається «життям серця» (Ж.-Ж. Руссо) – є основоположним для людини. Саме «життю серця» як головній чесноті людини присвячено знаковий для європейського Просвітництва твір Ж.-Ж. Руссо «Юлія, або Нова Елоїза» (виданий у 1761 р.): на сторінках роману розгортається справжня апологія чуттєвості. Вчення про єдиний виток естетичного та морального є загальноприйнятою в естетичних теоріях XVIII ст., які принципово вирізнялись від спрямованої на зовнішню розсудливість та формальність правил естетики XVII ст. Учення про смак як «швидке судження» стає лейтмотивом естетичних поглядів Просвітництва (стаття «Смак» Вольтера в енциклопедії так і визначає смак як «швидке судження, що передує розмислу»), або ідея Ш.-Л. де Монтеск'є про смак як здатність відкривати «чуттєвим душам» те, що їх у мистецькому творі тішить або відштовхує. У вчення про смак Руссо привносить полемічні інтонації, наполягаючи на тому, що судження про прекрасне (так само як і судження про добре) спирається на безпосередність чуття, але чуття, яке можливо та необхідно виховувати та розвивати. По суті, ідея виховання чуттєвого у людині як важлива світоглядна та пропедевтична проблема й розгортається у романі Руссо. Нестандартність «типового» просвітницького роману, до якого належить «Нова Елоїза», виражається ще й у тому, що в «арсеналі могутніх засобів художньої прози закріпилось й живописне начало, а поруч із ним й ліризм та музикальність – передвісники романтичної естетики» [2, с. 11]. Дійсно, на сторінках роману лінія достеменності чуттів підсилена музичним чинником. За критикою зовнішньої театральності та бездумної видовищності в

мистецтві найбільш адекватним виразником чуттєвого у Руссо стає музика: «Навчись створювати дивовижні звуки, які надихаються чуттям – тільки вони гідні твого голосу, тільки вони гідні твого серця та передають чарівність та палкість чутливих натур» [8, с. 121]. Показово, що динаміка наростаючого почуття героя до Юлії безпосередньо залежить від «входження» героя до світу музики, коли для нього поступово відкривається музична влада над серцями, яка, на відміну від розсудливості та дистанціювання ока, покликана говорити без слів, впливати на слух і водночас на серце. Таким чином, роман «Нова Елоїза» можна потрактувати як межовий, у якому просвітницька світонастанова трансформується в романтичну.

І. Кант, заглиблюючи та завершуючи цю парадигмальну трансформацію, у програмному творі «Відповідь на запитання: що таке Просвітництво?» подолав ідею про «добрих вихователів» та «переключив» будь-які виховні інтенції в режим самовиховання. Причому саме з рефлексій Канта визначення культури як цінності та самовиховання як шляху досягнення культури спрямовується в суто етичну площину. Моральний імператив загострює суперечності між чуттєвістю та умоглядністю, природністю та обов'язком до крайніх позицій, вимагаючи від людини прийняти «цілі розуму» як мотиву особистої поведінки.

Зміна парадигми естетичного виховання в контексті діади «вихователю - вихованець» підкріплюється ще однією світоглядною трансформацією – активним залученням в естетико-художнє поле трансформованого від класичних уявлень поняття «геній». Якщо в XVIII ст. під генієм розумівся представник мистецтва, наділений надзвичайними творчими властивостями, то в XIX ст. це поняття під впливом німецького ідеалізму Ф.-В. Шеллінга та Й.-Г. Фіхте, філософським обґрунтуванням романтизму та роботам А. Шопенгауера розвинулось до рівня універсального оціночного поняття і досягло – разом із поняттям творчого – істинного апофеозу. Ідея творчості переноситься із трансцендентального суб'єкта на емпіричного, реально відтворюючого митця, який набуває харизматичних рис. Такий статус генія змінює і ланку у взаємодії «митець – публіка» з позиції естетико-виховних інтенцій: у цьому розумінні геній не може «займатись» естетичним вихованням, публіці можна лише перебувати в променях його таланту, тому що він стоїть над усіма. З іншого боку, та ж професійна художня освіта, яка протягом XIX ст. активно розвивається як самостійна культурна галузь, формує нову для європейської культури постать – професійного викладача музики, живопису, хореографії тощо, якому, наразі, не обов'язково бути «генієм» у мистецтві, достатньо певної майстерності, «школи» та педагогічних задатків цьому навчити інших.

Таким чином, нівелювання просвітницької ієрархічності в питанні виховання та естетичного виховання порушує субординацію взаємовідносин просвітителя (вихователя) – той, на кого спрямований просвітницький акт (вихованець): зводиться нанівець «антропологія проповідників» (В. Табачковський). Зміна способу існування людини, яку визначають перехідні культурні чинники (принаймні західного світу), «наростаюче самоусвідомлення людської суб'єктивності» підштовхує її (людину) займатись «практиками себе» [9, с. 162]. «Нас, митців, не навчити», – афористично узагальнює ідею «практик себе» Ф. Ніцше в одному із листів до Якоба Буркхардта [5,

с. 366]. Саме романтики опрацьовують «практики себе» та спрямовують їх в усі сфери культуротворення. Наразі можна впевнено зазначити, що ця світоглядна трансформація переводить естетико-виховні константи в принципово новий режим – режим *сприяння*.

**Література:**

1. *Бранский В. П.* Искусство и философия / В. П. Бранский. – Калининград : Янтарный сказ, 1999. – 704 с.
2. *Верцман И.* Философско-лирический роман XVIII века / И. Верцман // Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с фр. А. Худадова]. – М. : Художественная литература, 1968. – С. 5–24.
3. *Кинелев В. Г.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций / В. Г. Кинелев, В. Б. Миронов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 520 с.
4. *Лакан Ж.* Этика психоанализа (Семинары: Книга VII (1959–60)) / Ж. Лакан ; [пер. с франц. А. Черноглазова]. – М. : Гнозис ; Логос, 2006. – 416 с.
5. *Ницше Ф.* Письма / Ф. Ницше ; [сост., пер. с нем. И. А. Эбаноидзе]. – М. : Культурная революция, 2007. – 400 с.
6. *Оніщенко О. І.* Художня творчість у контексті гуманітарного знання : [монографія] / О. І. Оніщенко. – К. : Вища школа, 2001. – С. 179.
7. *Павлова О. Ю.* Онтологічний статус естетичного досвіду / О. Ю. Павлова. – К. : ПАРАПАН, 2008. – С. 262.
8. *Руссо Ж.-Ж.* Юлия, или Новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с фр. А. Худадова]. – М. : Художественная литература, 1968. – 775 с.
9. *Табачковський В. Г.* Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В. Табачковський. – К. : ПАРАПАН, 2005. – 432 с.
10. *Шиллер Ф.* Листи про естетичне виховання людини / Фрідріх Шиллер // Шиллер Ф. Естетика / Фрідріх Шиллер ; пер. з нім. Б. М. Гаврішкова. – К. : Мистецтво, 1974. – С. 115–225.
11. *Естетика : підручник* / [Левчук Л. Т., Кучерюк Д. Ю., Панченко В. І.]. – К. : Вища школа, 1997. – 399 с.