

## ДО ОБГРУНТУВАННЯ ОНТОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ

Олександр Волков

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

*Актуальність онтології виховання визначається необхідністю прояснення обумовленості існування людини. Вона є становлення його буття на основі здійснення перших причин і підстав, становлення цінностей, цілей і засоби, вчинення дій і вчинків. Її вивчення спирається на досягнення метафізики на всьому протязі її розвитку. Оскільки онтологія виховання є онтологією існування, вона використовує трактування буття в екзистенціалізмі.*

**Ключові слова:** метафізика, етика, онтологія виховання, буття, існування, людина, підстава, турбота.

**Волков Александр. К обоснованию онтологии воспитания.**

*Актуальность онтологии воспитания определяется необходимостью прояснения обусловленностей существования человека. Она есть становление его бытия на основе осуществления первых причин и оснований, наделения их ценностью, осмыслением целей и средств, совершения действий и поступков. Ее изучение опирается на достижения метафизики на всем протяжении ее развития. Поскольку онтология воспитания является онтологией существования, в ней используется трактовка бытия в экзистенциализме.*

**Ключевые слова:** метафизика, этика, онтология воспитания, бытие, существование, человек, основание, забота.

**Volkov Alexander. Rationale ontologists of education.**

*The relevance of the ontology of education is determined by the need to clarify the dependencies of human existence. It is the formation of his being, on the basis of the implementation of the first causes and grounds, the formation of values, goals and means, the commission of actions and actions. Its study is based on the achievements of metaphysics throughout its development. Accordingly, Aristotelian metaphysics as a doctrine of the first principles and causes, but already those that determine the existence of man. Kant's metaphysics, which involves finding out the basics of cognition, but not a priori, but an a priori moment. Metaphysics as a proper ethics, in which the conditionality of the attribution of the grounds of existence is determined. The unity of Aristotelian and Kantian metaphysics in the ontology of education implies the merger of the problems of ontology and epistemology. Since the ontology of education is an ontology of existence, it uses the interpretation of the existence of existentialism. At the same time, it presupposes the presence of the subject, in this case, the upbringing - the pet. A mentor forms a pupil with a certain ontology, the originality of which determines the nature of its existence.*

*Ontology of education is the realization of the grounds for the subject's existence in educational and social practice. The reasons are the position of one or another ethical theory, the adoption of which determines the state of consciousness, respectively, behavior. The concrete ontology of education allows the simultaneous use of the theoretical positions of several ethical systems. This is necessary to eliminate the disadvantages that may occur. Acceptance of the grounds is done by assigning their value, therefore the originality of the ontology is accomplished by forming value preferences. The bases of existence determine the goals of the subject, respectively, the way of thinking, actions and actions. Therefore, the consideration of ontology can reveal the teleology of the subject, in other words, the presence of causal relationships in the implementation of deeds.*

**Key words:** metaphysics, ethics, ontology of education, being, existence, person, basis, care.

Вивчення природи буття людини приваблює багатьох сучасних філософів. Існують різні площини дослідження цієї проблеми. Зокрема, М.М. Боритко, спираючись на протиставленні позиції «мати» і «бути» Е. Фроммом, виділяє три аспекти виховання: соціально-нормативне при ідентифікації особистості з соціокультурним та професійним оточенням, індивідуально-сміслові за допомогою виділення себе з середовища і ціннісно-діяльну при прояві суб'єктивності у взаємодії із ним [2]. При характеристиці соціально-нормативного він характеризує буття як «передстояння», при вивченні формування індивідуальності визначає буття як «самостояння», і при сходженні до суб'єктивності як «стан». У останньому випадку характеризується взаємодія зі значимим Іншим.

Ранні екзистенційні прояви свідомості аналізує М.Л. Груздева. Вона звертає увагу, що дослідники переважно розглядають розсудливо-

адаптаційну функцію свідомості, але не вивчають онтологічні переживання і екзистенціальні відчуття. Філософ висвітлює безпосередню близькість дитячої свідомості світу, перебування в сьогоденні, тоді як дорослі звернені до майбутнього, крім того значну роль інстинкту збереження життя у дітей. Дослідник показує момент формування свого «я», яке вимагає підґрунтя, підстав власного існування. Це здійснюється у зустрічі з ворожим, незрозумілим і страшним світом. Відтворюється відчуття «я», але це призводить до виникнення лише ілюзії свободи, в наслідок чого провокується протистояння світу, потреби вирватися з буденності. Автор критикує фрейдистське розуміння підсвідомості як сукупність тривог і фобій. З його точки зору особистість дитини твориться при осягненні смислів буття, «океанічного» єднання зі світом, бачення живого в неживих предметах [4]. Звернемо увагу, що екзистенційний аналіз, як

показав А.М. Землянський грає велике значення в дослідженні історичної ситуації [5].

Важливим досягненням у вивченні онтології виховання є праці О.Є. Крикунова і Л.М. Лузіної. О.Є. Крикунов у монографії «Освіта в перспективі онтології» показує осмислення онтології виховання в історії російської філософії, зокрема під час розгляду спадщини І. Ільїна розглядає онтологію практики [9]. У монографії «Вхідні в шкільний клас» Л.М. Лузіна аналізує онтологічний характер виховання в контексті примирення онтології та гносеології. Дослідник ставить за мету трансформацію педагогіки заходів у педагогіку Буття. Тому висувається вимога повернути педагогіку до буття як життєтворчості конкретного вчителя [11].

С.М. Климов зупиняється на онтологічному аспекті прояснення сутності виховання, відстоює положення, що успішне вирішення виховних цілей можливо через «процес щирого дарування себе». Слід звернути увагу на його вимогу, що необхідно визнати первинність особистості як вищої духовної цінності [7].

Недоліком сучасної освіти, на думку С.М. Коротких, є те, що вона будується на засадах пріоритету окремих інтересів, у результаті чого позбавляється онтологічного статусу [8]. Він висуває положення, що онтологічні підстави освітньої діяльності розкриваються в таких сферах, як антропологічна, яка передбачає триєдність природи людини (дух, душа і тіло); аксіологічна – в християнській системі цінностей; еклесіологічна – через уподібнення Богу. Виділяє наступні принципи: христоцентричність, педагогічність, підкорення Любові. До похідних принципів, розташовуючи їх в послідовності він відносить: від сутності людини (1), до універсальної ієрархії цінностей (2), через неї до ідеї системності (4), а потім до суб'єктів освітньої діяльності (4).

Онтологічну сутність освіти в контексті герменевтики досліджує Т.І. Симоненко. Вона звертається до робіт Ф. Шлейєрмахера, Г. Гадамера та інших представників цього філософського напрямку. При вивченні «освіти» як онтологічної категорії використовує положення М. Шелера, що повинно звернутися до категорій буття, а не знань або переживань. Дослідник показує значення, яке має введення Е. Гуссерлем поняття «життєвого світу», оскільки саме воно дозволило виявити статус присутності як безпосереднього буття, яке потім розвиває М. Гайдеггер [15].

Кожна з онтологій, як вважає Н.С. Розов, включає підстави, з яких виростають наукові теорії [14]. Окрема онтологія може включати синтез різних моделей, концепцій, теорій. Він виділяє такі онтології як об'єктивістські,

суб'єктивістські, суб'єкт-об'єктивні онтології. Також розглядає наступні онтологічні парадигми: економічна, психологічна і соціологічна. Щоб з'ясувати перевага окремої онтології, пропонує звернутися до їх природи. Філософ розглядає парадигмальну онтологію і ритуально-інституціональну концепцію буття по відношенню до історичного розвитку артефактів. Він звертає увагу, що інтелектуальні предмети (артефакти) стають інструментами взаємодії людини із середовищем, але це не торкнулося онтології. Підкреслює, що вона не стала інструментом вдосконалення людини. Щоб її вирішити цю проблему, пропонує розглядати існування як здійснення сукупності онтологічних парадигм [14]. Саме в цьому контексті на нашу думку можливо дослідження онтології виховання, але спочатку позначимо основні вехи розвитку онтології.

Онтологія або метафізика передбачає прояснення підстав буття суцього. Таке її розуміння склалося ще в давньогрецькій натурфілософії, зокрема в роботах Аристотеля. У «Метафізиці» міститься критика точки зору натурфілософів, які в якості перших основ розглядали елементи природи, наприклад, вода у Фалеса, повітря у Анаксимена тощо. Він приходить до висновку, що основами можуть виступати тільки формальні підстави та причини. Першою з них він називає сутність або суть речі, іншою – матерію або субстрат, третьою джерело руху, четвертою – «те, заради чого, або благо» [1, с. 70–73]. Очевидно, що перші причини можна об'єднати в дві групи. Одна з них має натурфілософські витоки, відноситься до тілесності, інша до телеології.

Надалі, а саме в християнській філософії Середньовіччя, тлумачення перших причин, буття і його пізнання поширилося на розуміння призначення людини. Існування світу розглядалося як прояв Бога – його підґрунтя. Тому необхідна любов до Нього, яка розуміється як сутність життя людини і вищий закон, яким вона повинна керуватися. Що таке християнська любов допомагає прояснити видатний представник Київської релігійної школи І. Скворцов [16, с. 148].

Аристотелівська онтологія виявилася життєвою, що пояснює її поширення і значні модифікації. У філософії Середньовіччя вона передбачає розуміння Бога як вічної сутності, крізь призму якої визначаються перші причина і основи. Але визначальною виявляється не натурфілософська, а антропологічна проблематика. У Новому часу натурфілософські проблематика повертається, але набуває в основному не онтологічний, а гносеологічний зміст. Саме вона визначила своєрідність німецької

класичної філософії. Не випадково Г. Гегель характеризує буття таким чином: «Буття – це поняття тільки в собі; визначення цього поняття суть «сущє визначення»; в своїй відмінності вони інші у відношенні один до одного, і їх подальше визначення (форма діалектичного) є перехід в інше» [3, с. 144].

Детальне дослідження проблематики онтології виховання стає можливим тільки в ХХ ст. в наслідок досягнень феноменології, екзистенціалізму, аналітичної філософії і постструктуралізму. Зокрема звернемо увагу на трактування герменевтики суб'єкта М. Фуко. Він розглядає концепцію людини в західній античності, в якій, вважає, об'єдналися суб'єкт і істина при розгляді турботи про самого себе (*epistemeia/cura*). У трактуванні *epistemeia* можна знайти основні складові акту виховання, а саме, турботу про самого себе, яка змінює, очищає, перетворює (*transforme*) і перетворює (*transfigure*). При розгляді *epistemeia* він починає з того, що визначає її як «якесь відношення до себе». При цьому будь-яке відношення має певні підстави, тому не є довільним [18]. Ставлення передбачає наявність позиції, тобто розташування себе по відношенню до світу.

Розглядаючи прояв турботи про себе в онтології виховання Аристотеля, М. Фуко виділять дієтику як діяльність лікаря, економіку як діяльність господаря і еротику як сферу продовження роду. Введення іншого в онтології виховання істотно змінює зміст турботи, оскільки тепер вона спрямована на вихованця як на іншого, а не тільки на самого себе. Не випадково філософ розглядає іншого як посередника, який допомагає зрозуміти самого себе за допомогою осмислення погляду з боку. Його погляд прояснює, що вважати істиною, а що помилкою. Тому вихованець залежить від того, як ставиться до нього вихователь. Він може виявити його помилки і допомогти подолати їх, показати, як виправити. При цьому не викликає сумніву, що вихованець ще не має моральну досконалість. Дотримуючись Сенеки, М. Фуко розглядає її відсутність як прояв *stultitia* – дурості, відкритості впливам ззовні і порочності, неготовності чим-небудь бути зайнятим, невмінням цінувати свій час, небажання ставити цілі і вирішувати їх. Такого вихованця можна захопити чим завгодно, наприклад, пошуком розваг і насолод, і він, не замислюючись про наслідки, буде здійснювати порочні вчинки. Саме така, на жаль, є дитина як суб'єкт виховання. Тому їй необхідний інший як вихователь, який допоможе подолати недосконалість, зрозуміти, як виявити істину, благо і красу, відстояти їх.

Якщо уважно розглянути трактування людини в онтології виховання Аристотеля в

інтерпретації М. Фуко, то можна переконатися, що перед нами – егоїст, що орієнтується на досягнення утилітарних цілей. Це і є ідентичність людини Заходу, яку піддав критиці Ф. Ніцше. Йому вдалося показати невідповідність між наголошеним належним і реальною присутністю, яка може бути настільки значною, що моральні вимоги виявляються містифікацією. Тому він дорікає «добрих», які використовують моральні повчання для реалізації своїх егоїстичних інтересів. На наш погляд, недопущення та подолання цієї невідповідності є однією з основних цілей вихователя. Це можливо, коли «належним» є не «турбота про себе», а «турбота про іншого» або «любов». Актуальність такої заміни необхідна, оскільки «турбота про себе» не виключає байдужість, потурання, моралізаторство, приниження іншого. Крім того, прагнення до насолод, милування самим собою, переживання переваги та інших проявів егоїстичності і утилітарного ставлення до світу. Тому вимогу належного, при відсутності уточнення модальності ставлення до іншого, ще не можна вважати достатнім. Воно може бути виправданим, якщо виходить з боку світу, що реалізується при здійсненні такого інституту, як учительство. Але і це непереконливо, оскільки формальне «повинен» має конкретизуватися при досягненні позитивного модусу присутності. Крім того, необхідно прояснити, яким чином це здійснюється. Якщо вимога призводить до приниження особистості, наприклад, у формі лайки за слабкі результати виконання навчальних завдань, це не можна виправдати, оскільки для дитини оце може стати причиною трагедії. У наслідок такого «критичного» відношення до себе вона втрачає впевненість, стає нездатною до творчості; більш того, може озлобитися і зненавидіти світ. Це може не відбутися, якщо вихованець бачить турботу про самого себе з боку вихователя, який таким чином веде за собою шляхом самовдосконалення.

Стає очевидним, що виховання як ведення за собою можливо за допомогою формування цінностей добра, справедливості, мужності, стійкості, правдивості. Тому онтологія виховання, одночасно, є аксіологією, яка передбачає прийняття моральних якостей як цінностей. Це актуально, оскільки результатами виховання може бути вміння долати труднощі, прагнення до творчості і небайдужість або гонитва за високими оцінками, схваленнями, бажання успіху. Зрозуміло, що при розгляді онтології виховання не може бути чистого буття, оскільки воно передбачає наявність перших основ, які приймаються як абсолютні цінності. Їх своєрідність визначає його гносеологію як засіб пізнання, яка реалізується при взаємодії

суб'єкта (вихователь) та іншого (вихованець). Метою гносеології виховання є привласнення позитивних цінностей. Проблема полягає в тому, що важко досягнути як «бути добрим, милосердним, справедливим, чесним» тощо. Це пояснюється тим, що моральне повчання викликає відторгнення і неприйняття. Дійсно, дитина прагне бути самостійним, тому нав'язування будь-яких правил оцінюється як насильство. Якщо це відторгнення проявляється систематично, формується егоїст, який заперечує будь-які вимоги до себе. Відповідно, свобода розуміється як свобода тільки для самого себе.

Однак егоїзм є логічною доцільністю становлення особистості, значущість формування якої відзначали Р.І. Олексенко і Ю.А. Васюк [13]. Бути самим собою означає цінувати себе, тобто своє Его. Без високої самооцінки особистість неможлива, оскільки саме таким чином можна утвердитися у світі. Без віри в самого себе творчість взагалі неможлива. Але, так чи інакше, рано чи пізно виникає питання: для кого призначаються її плоди і в чому її покликання? Якщо це прагнення до успіху, то при відсутності останнього або винагороди настає розчарування, що неприпустимо. Тому повноти самовираження ще недостатньо для формування особистості. На практиці це передбачає заняття з дуже високою активністю аудиторії. Але причиною такої «бурхливої» діяльності є «гонка за оцінками», що призводить до формування егоїстичної налаштованості. Щоб цього не сталося, дитині необхідно відкрити очі, що таке істинні цілі, що висока оцінка є лише свідченням виконання завдання [12].

Якщо таке розуміння відсутнє, то при вчинення дрібного поганого вчинку можна чути: «Що я зробив страшного, інші утворюють набагато гірше?» Це висловлювання свідчить про те, що дитина не бачить себе з боку іншого, не співвідносить себе з ним. При вирішенні цієї проблемної ситуації стає актуальним положення кантівської етики, відповідно до якого суб'єкт ототожнює себе з іншим, в наслідок чого він перестав бути чужим і далеким, стає своїм і близьким. Зрозуміло, що кантівська етика визнає егоїстичну природу людини, але поклоніння самому собі переноситься на іншого. Отже, не викликає сумніву, що турбота про іншого може виступати підставою продуктивної онтології виховання.

Вище викладене свідчить про те, що можливі найрізноманітніші онтології виховання, які можна вважати парадигмальними в термінології Н.С. Розова, а їх своєрідність залежить від прийнятих основ. Такими можуть виступати положення однієї або декількох етичних систем. Їх своєрідність і буде визначати аксіологію,

телеологію, відповідно, результати виховання. Продуктивність конкретної онтології можна виявити при їх детальному розгляді. Тому звернемося до аналізу деяких етичних теорій і відповідних онтологій виховання.

Поширення *колективістської* етики, за С. Левицьким, передбачає, що інтереси певної спільноти виступають вищими цінностями [10, с. 189–191]. Відповідно, позитивно оцінюються – хто приймає їх, а негативно – піддає їх сумніву, тим більше, відкидає. Ухвалення ідеалів спільноти як цінностей вимагає принесення себе в жертву. На практиці це проявляється в тому, що будь-яка дія, що відповідає всезагальній вимогою, оцінюється дуже високо. Тому особистість служить колективу, що призводить до тотального підпорядкування і залежності. *Онтологія колективізму* визначає, що особистість повинна пожертвувати собою для досягнення цілей співтовариства, наприклад, для освоєння певної сукупності знань. Її недоліком є те, що вона ґрунтується на «стадному» почутті, відповідно, прагнення «бути як всі» [10, с. 190]. Підпорядкування колективу заохочується, а будь-яке протистояння засуджується. Це стає причиною відкидання унікальності особистості, відповідно, неможливості її здійснення. У результаті втрачаються можливості, що закладені в неї, внаслідок чого вона не реалізує себе в повній мірі. Важливим недоліком цієї онтології є те, як вище згадувалося, що повноцінним визнається тільки той, хто належить до цієї спільноти. Отже, на нього не поширюються етичні норми, тому його думку можна не брати до уваги, його можна принижувати тощо. Зрозуміло, що недоліки колективістської онтології істотні. Тим не менш, вона може використовуватися у вихованні за умови внесення суттєвих коректив. Головне полягає в тому, що колектив – це не окреме замкнуте співтовариство, а людство в цілому.

Дещо інший характер має *онтологія альтруїзму*, побудована на основі кантівської етики, яка обумовлює висування вимоги служіння ближньому. Ціна такої відданості може бути, в кращому випадку, забуття сутності самого себе, в гіршому, приниження і покірність. Саме по собі служіння не може викликати осуд, за винятком варіанта виникнення тотальної залежності. У цьому випадку у вихованця може виникнути уявлення, «світ існує для нього», що не відповідає дійсності. Але альтруїзм може бути служінням, заснованим на шанобливості. Тоді вказана небезпека знімається турботою, яка проявляється по відношенню до вихованця.

Розглянемо онтологію виховання, яка ґрунтується на положеннях етики утилітаризму, відповідно, *онтологію утилітаризму*. На думку І. Бентама, людина – егоїст, доброзичливість

якого проявляється тоді, коли це відповідає його особистим інтересам [19, с. 256]. Це споживацьке ставлення до іншого може проявлятися в навчальному процесі. Тоді вчитель для учня є той, хто повідомляє необхідні знання, тому до нього слід ставитися з повагою і доброзичливо. Цінність учителя визначається тим, наскільки він доступно пояснює навчальний матеріал. Тільки таких вчителів «люблять» і «поважають». Але як тільки навчальний процес завершується, вчитель стає непотрібним, його «не впізнають», на нього не звертають уваги. Можна не сумніватися, що результати онтології утилітаризму досить плачевні. Вони не відповідають вимогам формальної кантівської етиці, оскільки відношення до іншого визначається його корисністю.

Небезпека онтології утилітаризму в тому, що знання виявляються об'єктом володіння, а не результатом прояву допитливості та потреби в творчості. Тому максима епохи Просвітництва «знання – сила», трактується учнями досить примітивно. Володіння знаннями стає причиною виникнення задовольень при усвідомленні переваги над іншими. Це тому, що перенесення високих оцінок за його освоєння на самого себе призводить до виникнення ілюзії про свою досконалість. Тому «гонитва» за високими оцінками для таких учнів стає сенсом життя. Результат – виникнення залежності від них, формування пасивності і невпевненість в самому собі, відсутність ініціативності. Такі вихованці роблять тільки тоді, коли «накажуть виконати завдання», а потім перебувають в очікуванні наступного повеління, тому не здатні бути самостійними. Вони не можуть творити, навіть якщо вчитель використовує необхідні методики. Це пов'язано з нерозумінням того, що володіння знаннями не може бути показником ефективності самореалізації, що справжнім свідченням є тільки розкриття творчого потенціалу і здатність долати труднощі, наявність моральних якостей.

Звернемося до основних характеристик *еволюційної онтології виховання*. Згідно Г. Спенсеру, життя є пристосування внутрішніх відносин до зовнішніх, відповідно, вважається, що існування можливе за умови адаптації до обставин [19, с. 267]. Саме тому виживають тільки сильні і стійкі, які в змозі вистояти в ситуації тиску з боку інших і високих вимог. Тільки при пристосуванні можна прожити в жорстокому світі, в якому кожен стоїть тільки за себе, тому протистояння і боротьба необхідні. Іншими словами потреба у виживанні має універсальний характер. Тому еволюціоністська онтологія передбачає, що освіта необхідна, щоб прилаштуватися і знайти своє місце в світі. Дитина зобов'язана освоїти величезний масив знань і

навичок, а критерії оцінок часто залежать від позиції того, хто його навчає. У цій ситуації учень знаходиться в повній залежності від вчителя. Учень повинен відповідати вимогам, які до нього пред'являються, при цьому якимось чином зберегти свою гідність і бути вірним своєму призначенню. Якщо це йому не вдалося, а результати його праці систематично оцінюються не надто високо – це означає, що він є «невстигаючим».

Тепер покажемо своєрідність *онтології ненасильства*, підстави якої можна знайти в етиці Л. Толстого. Наведемо його пояснення виникнення насильства: «Будь-яке насильство полягає в тому, що одні люди під загрозою страждань або смерті змушують з іншими людьми робити те, чого не хочуть ті, кого насилують. І тому ті, кого насилують, роблять те, чого вони не хочуть, тільки до тих пір, поки вони слабкіше тих, хто насилує, і не можуть позбутися того, що їм загрожує за невиконання необхідного. Як тільки вони стали сильніші, то вони природно не тільки перестають робити те, чого не хочуть, але, роздратовані боротьбою з насильниками і всім перенесеним від них, спочатку звільняються від насильників, а потім змушують в свою чергу незгодних з ними робити те, що вони вважають для себе хорошим і потрібним» [17].

Проблема полягає в тому, що дитина іноді справді не хоче робити те, що повинна, у тому числі підкоряється моральним вимогам. Тому вихователь зобов'язаний брати до уваги необхідність підпорядкування належному, тим більше, в такій формі як категоричний імператив, що сформулював І. Кант. Відповідь Л. Толстого полягає в необхідності усвідомлення людиною сутності життя відповідно до вимог християнства: «Християнське вчення у всьому його істинному значенні, як це все більш і більш з'ясовується в наш час, полягає в тому, що сутність життя людського є свідоме, все більше і більший виявлення того початку всього, ознака прояви якого в нас є любов, і що через це сутність життя людської і вищий закон, який має керувати нею, є любов» [там само]. Таким чином, слід визнати правильність і переконливість протилежних точок зору, а саме, І. Канта та Л. Толстого. З одного боку, існує необхідність підведення до усвідомлення належного, з іншого, заперечення насильства як форми ставлення до дитини. Це дійсно можливо, коли спонукання до прийняття морального імперативу відбуватиметься за умови визнання абсолютної цінності особистості дитини, тобто любові до нього.

Отже онтології виховання є реалізацією основ існування суб'єкта в освітній та соціальній практиці. Основами виступають положення тієї чи іншої етичної теорії, прийняття яких визначає стан

свідомості, відповідно, поведінку. Конкретна онтологія виховання допускає одночасне використання теоретичних положень декількох етичних систем. Це необхідно, щоб усунути їх недоліки, які можуть мати місце. Прийняття основ відбувається при наділення їх цінністю, тому своєрідність онтології відбувається за допомогою

**Список використаних джерел**

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 1 / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – 550 с.
2. Бoryтко Н.М. Онтологическое понимание современного воспитания / Н.М. Бoryтко. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm>. – Загл. с экрана.
3. Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. 1: Энциклопедия философских наук. Ч.1: Логика / Г.В.Ф. Гегель. – М.; Л.: Госиздат, 1929. – 369 с.
4. Груздева М.Л. Онтология в онтогенезе: рождение сознания / М.Л. Груздева. – Режим доступа: [http://www.unn.ru/pages/vestniki\\_journals/99990201\\_West\\_soc\\_2006\\_1\(5\)/57.pd](http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990201_West_soc_2006_1(5)/57.pd). – Загл. с экрана.
5. Землянський А.М. Історична свідомість як детермінанта гармонічного розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві / А.М. Землянський // *Versus*. – 2014. – № 2 (4). – С. 39–44.
6. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – 478 с.
7. Климов С.Н. Философия воспитания как специфическая / С.Н. Климов. – Режим доступа: [https://www.muiv.ru/vestnik/pdf/pp/pp\\_2013\\_1\\_42\\_46.pdf](https://www.muiv.ru/vestnik/pdf/pp/pp_2013_1_42_46.pdf). – Загл. с экрана.
8. Коротких С.М. Онтология и стратегия образования: к вопросу о базовых ценностях / С.М. Коротких // *Вестник Новгородского государственного университета*. – 2015. – № 84. – С. 161–165.
9. Крикунов А.Е. Образование в перспективе онтологии / А.Е. Крикунов. – Елецк: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 224 с.
10. Левицкий С.А. Трагедия свободы: избранные произведения / С.А. Левицкий. – М. : Астрель, 2008. – 992 с.
11. Лузина Л.М. Онтологическая концепция воспитания: традиции и перспективы / Л.М. Лузина. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. – Загл. с экрана.
12. Олексенко Р.І. Філософія ринкових відносин. Становлення та розвиток в Україні в період глобалізації та інформаційної революції: соц.–філос. аналіз: монографія / Р.І. Олексенко. – К. : Знання України, 2013. – 367 с.
13. Олексенко Р.І. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується / Р.І. Олексенко, Ю.А. Васюк // *Філософські обрії*. – 2017. – С. 124–135.
14. Розов Н.С. Полипарадигмальная онтология и ритуально-институциональная концепция бытования и исторического развития артефактов / Н.С. Розов. – Режим доступа:

формування ціннісних уподобань. Основами існування визначають цілі суб'єкта, відповідно, образ мислення, вчинки і дії. Тому розгляд онтології дозволяє виявити телеологію суб'єкта, іншими словами, наявність причинно-наслідкових відносин при здійсненні вчинків.

**References**

1. Aristotel'. Sočineniâ: v 4-h t. T. 1 / Aristotel'. – M. : Mysl', 1976. – 550 s.
2. Borytko N.M. Ontologičeskoe ponimanie sovremennogo vospitaniâ / N.M. Borytko. – Režim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm>. – Zagl. s èkrana.
3. Gegel' G.V.F. Sočineniâ. T. 1: Ènciklopediâ filosofskih nauk. Č.1: Logika / G.V.F. Gegel'. – M. : L.: Gosizdat, 1929. – 369 s.
4. Gruzdeva M.L. Ontologiâ v ontogeneze: roždenie soznaniâ / M.L. Gruzdeva. – Režim dostupa: [http://www.unn.ru/pages/vestniki\\_journals/99990201\\_West\\_soc\\_2006\\_1\(5\)/57.pd](http://www.unn.ru/pages/vestniki_journals/99990201_West_soc_2006_1(5)/57.pd). – Zagl. s èkrana.
5. Zemlâns'kij A.M. Īstorična svîdomist' âk determinanta garmoničnogo rozvitku students'koï molodi v polikul'turnomu suspil'stvî / A.M. Zemlâns'kij // *Versus*. – 2014. – # 2 (4). – S. 39–44.
6. Kant I. Sočineniâ: v 6 t. T. 4. Č. 1 / I. Kant. – M. : Mysl', 1965. – 478 s.
7. Klimov S.N. Filosofîâ vospitaniâ kak specifîčeskaâ / S.N. Klimov. – Režim dostupa: [https://www.muiv.ru/vestnik/pdf/pp/pp\\_2013\\_1\\_42\\_46.pdf](https://www.muiv.ru/vestnik/pdf/pp/pp_2013_1_42_46.pdf). –Zagl. s èkrana.
8. Korotkih S.M. Ontologiâ i strategiâ obrazovaniâ: k voprosu o bazovyh cennostâh / S.M. Korotkih // *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2015. – # 84. – S. 161–165.
9. Krikunov A.E. Obrazovanie v perspektive ontologii / A.E. Krikunov. – Eleck: EGU im. I.A. Bunina, 2010. – 224 s.
10. Levickij S.A. Tragediâ svobody: izbrannye proizvedeniâ / S.A. Levickij. – M. : Astrel', 2008. – 992 s.
11. Luzina L.M. Ontologičeskaâ koncepciâ vospitaniâ: tradicii i perspektivy / L.M. Luzina. – Režim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. – Zagl. s èkrana.
12. Oleksenko R.Ī. Filosofîâ rinkovih vîdnosin. Stanovlennâ ta rozvitok v Ukraïni v period globalizaciï ta informacijnoï revoluciï: soc.–filos. analiz: monografivâ / R.Ī. Oleksenko. – K. : Znannâ Ukraïni, 2013. – 367 s.
13. Oleksenko R.Ī. Osobistist' v osvîtn'omu seredoviše, âke dinamično transformuēt'sâ / R.Ī. Oleksenko, Ū.A. Vasûk // *Filosofs'ki obriï*. – 2017. –S. 124–135.
14. Rozov N.S. Poliparadigmâl'naâ ontologiâ i ritual'no-institucional'naâ koncepciâ bytovaniâ i istoričeskogo razvitiâ artefaktov / N.S. Rozov. – Režim dostupa: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/artefact.htm>. – Zagl. s èkrana.
15. Simonenko T.I. Ontoogičeskaâ sušnost' obrazovaniâ / T.I. Simonenko // *Vestnik MGTU*. – 2011. – T. 14, # 2. – S. 260–264.

- <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/artefact.htm>. – Загл. с экрана.
15. Симоненко Т.И. Онтологическая сущность образования / Т.И. Симоненко // Вестник МГТУ. – 2011. – Т. 14, № 2. – С. 260–264.
  16. Скворцов И.М. Сочинения/ И.М. Скворцов. – К. : НПУ им. М. П Драгоманова; Мелитополь : МГПУ им. Б. Хмельницкого, 2014. –338 с.
  17. Толстой Л.Н. Закон ненасилия и закон любви / Л.Н. Толстой. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/tolstoy\\_l/zakon\\_nasiliya\\_zakon\\_lubvi](http://www.koob.ru/tolstoy_l/zakon_nasiliya_zakon_lubvi). – Загл. с экрана.
  18. Фуко М. Герменевтика субъекта / М. Фуко // Социо-Логос. – М. : Прогресс, 1991. – Вып. 1. – С. 284–311.
  19. Челпанов Г.И. Сочинения: в 4 т. Т. 1.: Введение в философию / Г. И. Челпанов. – К. : НПУ; Мелитополь : МГПУ им. Б. Хмельницкого, 2014. – 405 с.
  20. Skvorcov I.M. Sočineniâ / I.M. Skvorcov. – K. : NPU im. M. P Dragomanova; Melitopol' : MGPU im. B. Hmel'nickogo, 2014. 338 s.
  21. Tolstoj L.N. Zakon nenasiliâ i zakon lûbvi / L.N. Tolstoj. – Režim dostupa: [http://www.koob.ru/tolstoy\\_l/zakon\\_nasiliya\\_zakon\\_lubvi](http://www.koob.ru/tolstoy_l/zakon_nasiliya_zakon_lubvi). – Zagl. s èkrana.
  22. Fuko M. Germenevtika sub"ekta / M. Fuko// Socio-Logos. – M. : Progress, 1991. – Vyp. 1. – S. 284–311.
  23. Čelpanov G.I. Sočineniâ: v 4 t. T. 1.: Vvedenie v filosofîû / G. I. Čelpanov. – K. : NPU; Melitopol' : MGPU im. B. Hmel'nickogo, 2014. – 405 s.

**Відомості про автора:****Волков Александр Григорович**

alex.seng333@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл.  
72319, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i10.2402>*Надійшла до редакції: 15.10.2017 р.**Прийнята до друку: 29.10.2017 р.***Рецензент:**

доктор філософських наук,  
професор Воронкова В. Г.

**Information about the author:****Volkov Alexandr Grigorievich,**

alex.seng333@gmail.com

Bogdan Khmelnitsky Melitopol  
State Pedagogical University,  
20, Hetmanska Street, Melitopol, Zaporizhya region,  
72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i10.2402>*Received at the editors' office: 15.10.2017.**Accepted for publishing: 29.10.2017.***Reviewer:**

Doctor of Philosophical Sciences,  
Professor Voronkova V. H.