



## ЕЛЛІНСЬКА І КАТОЛИЦЬКА ФІЛОСОФІЯ ЯК ДЖЕРЕЛА ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ПОГЛЯДІВ Г. Г. ВАЩЕНКА

*Досліджуються особливості впливу елліністичної і католицької філософії на формування світогляду Г. Ващенка як філософа-педагога. Особлива увага приділяється проблемі аналітико-синтетичного мислення. Автор вважає, що значною спонукую до філософсько-освітнього думання Г. Ващенка була грецька класична філософія, в той час як католицька виконувала функції опозиції.*

Мета цієї статті – дослідити вплив елліністичної і католицької філософії на формування філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка, тобто окреслити ті базові вихідні позиції, які задавали й формували його дослідницький результат. Під цим кутом зору ми й спробуємо здійснити запропоновану розвідку – уперше у вітчизняній філософській літературі.

Вивчаючи праці того чи іншого мислителя, варто враховувати джерельну основу, першовитоки, коріння його світогляду, адже саме вони утворюють підґрунтя запропонованих ідей, творчих напрацювань, визначають феномен особистості. Аналіз творчого доробку українських філософів-педагогів Г. Сковороди, К. Ушинського, П. Юркевича, П. Куліша, С. Русової, Ю. Бачинського та інших переконливо показує: історія філософії освіти охоплює не лише ті вчення, що визрівали на терені культури України незалежно від того, в якій країні через обставини життя довелося авторові формулювати свої ідеї, але й містить у собі філософські міркування з ознаками і властивостями інших культур. “Коріння української релігії, філософії, мистецької творчості, – зазначає П. Кононенко, – у праглибинах етногенезу багатьох цивілізацій і культур (як матеріальних, так і духовних, починаючи принаймні з Трипільської)” [10, 238]. Сказане, зрозуміло, безпосередньо стосується й творчості українського філософа-педагога 10-60-х рр. ХХ ст. Г. Г. Ващенка.

Виходячи з цих засновків, ми зосередимося на дослідженні й вирішенні як мінімум двох вихідних і принципових проблем:

– який масштаб і вектор впливу теоретичних засад елліністичної і католицької філософії на формування філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка;

– чи вкоріненість феномену Г. Ващенка в соціокультурний процес ХХ ст. має вузько національний характер, чи його педагогічні ідеї спираються не лише на українську, а й європейську та світову культуру.

Проблема джерел філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка в науковій літературі не розроблена. Окремі аспекти доробку українського філософа-педагога знайшли свій відбиток у творчих рефлексіях головним чином науково-педагогічного спрямування. Серед цих досліджень варто назвати праці А. Алексюка, А. Бойко, О. Вишневського, О. Коваля (Бельгія), П. Кононенка, А. Погрібного, німецького дослідника Г. Хілліга та інших.

Останнім часом в Україні зростає значення такої наукової галузі, як *філософія освіти*. Серед сучасних вітчизняних мислителів, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних основ вивчення філософії освіти, виділимо таких, як В. Андрущенко, А. Бичко, І. Бичко, П. Гнатенко, М. Култаєва, В. Лутай, М. Романенко, В. Табачковський, В. Пазенок, В. Шевченко, Л. Горбунова, С. Клепко. Широкий світоглядний, філософський погляд на освіту, суспільство, праці українських і зарубіжних педагогів у їхніх дослідженнях поєднується з особистісною оцінкою поступу систем освіти в Україні, парадигм її модернізації, шляхів розв’язання сучасних фундаментальних освітніх проблем через поєднання

інтересів суспільства, держави й особистості.

Освіта, її організація в контексті глобалізаційних та інформаційних процесів, напрямки розвитку знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулися нині у світовому інтелектуальному середовищі. Тому варті уваги узагальнення теоретичного досвіду освіти відомих зарубіжних учених (К.-О. Апель, Г. Блуменберг, Ю. Габермас, М. Дамміт, Ж. Дерріда, А. Макінтайр, Ж.-Ф. Ліотар, П. Рікбор, Р. Рорті, Х. Патнем, М. Фуко та ін.).

Автор даного історико-філософського дослідження, аналізуючи джерела філософського осмислення освіти Г. Ващенком, розкриває зміст його наукових праць. Передусім це такі роботи, як “Загальні методи навчання”, “Виховний ідеал”, “Виховання волі характеру”, “Християнство і майбутнє людства”, “Мораль християнська і комуністична”, “Проект системи освіти в самостійній Україні”, “Роля релігії у житті людства та релігійне виховання молоді”, “Хвороби в галузі національної пам’яті”. Досліджуючи твори українського філософа-педагога, ми враховуємо історичний контекст їх написання, *Zeit geist* “дух часу” (як радянського, так і еміграції), особливості ментальності тієї доби, намагаючись не переносити нинішнє світосприйняття і світорозуміння на тогочасні уявлення. Намагаємося також враховувати національні особливості української філософії освіти, соціокультурну специфіку християнської філософії, прихильником якої був Г. Ващенко.

Задля досягнення поставленої мети автор розвідки використовує компаративний, тобто порівняльно-історичний метод, методи системного, конкретно-історичного і структурно-функціонального аналізу. Автор залучає також трансформаційний і синергетичний підходи для дослідження джерел філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка. Іншими словами, тут поєднуються філософсько-освітні і теоретико-педагогічні підходи, що свідчить, з одного боку, про методологічний плюралізм авторської позиції та повагу до різних методологічних підходів, з другого, – це дає можливість творчого прочитування філософсько-освітніх ідей, концепцій, точок зору, шкіл, рухів тощо.

Сьогоднішня філософія освіти актуалізує практичний аспект історико-філософських досліджень творчого доробку українських філософів-педагогів, що чітко проявився у виховному ідеалі Г. Ващенка: “Служба Богіві і Батьківщині”. Важливим, як нам видається, для дослідження джерел філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка є розуміння того, що основою християнської філософії він вважав “євангельське вчення і класичну філософію, перш за все грецьку” [3, 42]. У цьому плані філософ-педагог, спираючись на “отців церкви”, фіксує близькість у найважливіших точках вчення найвидатніших грецьких мислителів: Сократа, Платона, Аристотеля і християнського вчення. Так, Г. Ващенко неодноразово посилається на Юстина, одного з “отців церкви”, який намагався довести сумісність християнського вчення з грецькою філософією. Торкаючись точок дотику християнської філософії з вченням, зокрема, Сократа і Платона, Юстин писав: “Все добре, чого вчили всі філософи, належить нам, християнам. Всі люди причетні до божественного слова, що його сім’я посіяне в їх душах. Силою цього Розуму, що виходить із Слова, старовинні мудреці могли час від часу висловлювати вірні думки. Бо все те, що говорили або відкривали філософи, вони одержували через споглядання або часткове знання Слова. Сократ, наприклад, до деякої міри знав Христа, бо Слово все просякає своїм впливом. Тому і вчення Платона не суперечить вченню Христа, хоч і не вповні співпадає з ним. Всі, що жили по слову Божому, – християни, хоч і визнавали себе за поганців” [Див: 3, 42].

Щодо зв’язку філософсько-освітніх поглядів одного з видатних давньогрецьких мислителів Сократа, який, як відомо, започатковує епоху зрілої класики античної філософії, з філософією освіти Ващенка вкажемо на те, що український філософ-педагог особливого значення надавав сократівському, або евристичному методу як діалогічній формі навчання. Сутність цього методу можна розкрити в таких положеннях: вчитель за допомогою системи запитань-відповідей

виявляє заховану у свідомості людини істину; навчання у своїх методах має збігатися із природним процесом духовного людського розвитку; метод послідовного і систематичного навчання повинен відповідати закону тієї психічної послідовності, з якою розумові здібності виробляються природно і самобутньо.

Евристичний метод, що давав можливість отримання істинного знання шляхом поступового сходження від одиничного (або філософсько-конкретного) до загального (або філософсько-абстрактного), на думку Г. Ващенка, виникає не тільки з педагогічної практики Сократа, а безпосередньо пов'язаний із його філософічними поглядами. Проте Г. Ващенко лише в загальному плані характеризував Сократа і Платона як представників ідеалістичної течії в грецькій філософії. Тому є потреба, хоча б коротко, зупинитися на основних положеннях ідеалістичної філософії доби Сократа і Платона.

Отже, справжня дійсність, справжнє існування належить ідеям, що створюють собою світ дійсного. Але водночас існує світ недійсного, або апокрифічного. До цього світу належать речі та явища, що оточують людину і що їх вона звикла визнавати за реальний світ. Цей недійсний світ людина пізнає за допомогою зовнішніх відчуттів. Тому такі знання, на думку грецьких філософів, не є дійсними, і речі, що їх людина пізнає, являють собою лише тінь дійсних речей або ідей.

Варто визнати, що Сократ, дотримуючись принципу *“я знаю тільки те, що нічого не знаю”*, тим самим унеможлилював завершене вчення. Завданням мислительної діяльності він вважав пошук істини. Але істина, за Сократом, захована в самій свідомості людини і справжнє мистецтво педагога полягає в тому, щоб допомогти вихованцю виявити та зрозуміти її. Самій людині, на думку видатного грека, важко виявити істину, їй потрібна зовнішня допомога вчителя. Тому Сократ і порівнював роль учителя з роллю акушерки (його мати Фенорета, як відомо, була повитухою), яка сама не родить дитини, а тільки допомагає їй народженню. Звідси й *майєвтика* (від грецьк. *maieutike* – повивальне мистецтво), або, іншими словами, завдання інтелектуального спілкування – *“приймати пологи істини”*.

Г. Ващенко, ставлячи за мету виховання *“всєбічно розвиненого, активного діяча для суспільного добра”*, поклав, по суті, в основу навчання такі сократівські філософсько-освітні принципи, як систематичність і природовідповідність. Принцип систематичності український учений розглядав як одне з найважливіших завдань навчального процесу, оскільки він має виробити в учнів *“цілісний світогляд”*. Тому принцип систематичності, на переконання філософа-педагога Г. Ващенка, стосується як викладання окремих дисциплін, так і навчання в цілому.

Принцип природовідповідності Г. Ващенко розуміє подвійно: з одного боку, він трактує його як навчання, що відповідає особливостям дитячого віку, а з другого – як відповідність законам природи взагалі. Але особливо Г. Ващенко підкреслював, що принцип природовідповідності навчання вимагає від учителя ґрунтовного засвоєння здобутків сучасної психології дитинства і відповідної побудови навчально-виховного процесу. *“Діти, – читаємо у праці “Загальні методи навчання”, – мають оволодіти в школі найважливішими здобутками науки, але в певній послідовності, відповідно до своїх вікових властивостей; школа має враховувати й психічні властивості дітей, рівень труднощі тих чи інших положень науки для дитячого розуміння”* [4, 84-85].

Аналізуючи сократівський прийом навчання, ми проясняємо для себе ті закономірності духовного інтелектуального розвитку, які зумовили педагогічний метод Сократа й водночас слугували Г. Ващенку підставою раціонального мистецтва інтелектуального виховання української молоді. Як ми знаємо із діалогів Платона *“Федон”*, *“Федр”*, *“Теетет”*, *“Бенкет”*, *“Софіст”*, *“Парменід”* та ін. [Див: 12], Сократ у своїх бесідах користувався аналогіями, або, за Платоном, *образами*. Йдеться про те, що Сократ за задалегідь продуманим педагогічним планом спрямовував розум своїх співбесідників від відомого до невідомого, відповідно до емпіричного закону духовного розвитку. Цей прийом індуктивного

мислення за аналогіями мав для Г. Ващенка велике значення в раціональному навчанні, як і той метод, який використовував Сократ у своїх бесідах, коли переходив від *того, що краще відоме, до невідомого*, що, за висловом Аристотеля, для розуму значно істотніше, ніж відоме нам (“Метафізика” 1007 а).

Другий психологічний метод, з котрим узгоджувалися бесіди Сократа, можна визначити як перехід *від часткового або простого до загального і складного*. Сократове Я, котре постійно “вирушало назустріч людям”, мало потребу в діалозі й зверненні до *Іншого* як рівноправного партнера. Але діалог Сократа обертався навколо якого-небудь *загального вислову*, розкладаючи його на окремі частинки, які згруповані в цьому вислові, як у топосі, і, аналізуючи кожну частинку, спрямовував розум слухача до свідомого загального поняття.

Розум людини, свідомо засвоївши собі ці прості, кожна у своїй окремішності, істини, може досить легко доходити до цих складних розумових операцій. Така обробка розуму, що становила педагогічне завдання навчання Сократа, цілком співзвучна з роботою Г. Ващенка “Загальні методи навчання”. Головна проблема, яка поставлена українським дослідником у цій праці, на думку автора даної статті, криється в питанні “Які причини стримують вчителя від стимулювання в учнів духу шукань?”.

Вирішуючи зазначену проблему, Г. Ващенко звертається до духу Сократового методу, який проявляється в його меті: пробудження свідомості в слухача або співбесідника свого *незнання*, прагнення до знання і любові до істини, виховання за допомогою цього методу людей із свідомим, твердим і самостійним способом думок і характером. Спираючись таким чином на сократівські філософсько-освітні принципи, Г. Ващенко й формує образ “*вольової, характерної людини*”. У цьому зв'язку варто навести думку дослідника творчості Сократа російського філософа-педагога другої половини XIX століття, вихованця Київської духовної академії М. Маркова, який високо оцінював “виховне значення так званої Сократової *іронії*, негативної форми його бесід, його перехресних запитань із розрахованим ухиленням від позитивних власних думок під приводом (видом) *незнання*. Позитивна кінцева мета Сократових бесід – “наука і мистецтво”, – завдання яких зробити людину доброю і щасливою” [11, IV-V].

Особливо рельєфно зв'язок між Сократом і Г. Ващенком проявляється, коли мова йде про принцип виховного навчання. Сенс цього принципу, на думку Г. Ващенка, полягає в тому, що навчання, сприяючи утворенню того чи іншого світогляду, впливає на поведінку людини, оскільки остання значною мірою залежить від світогляду й переконань. Проте на поведінку впливає й метод навчання, бо він може виховати не тільки певні риси інтелекту, а й вдачі. Використовуючи одні методи навчання, вчитель виховує наполегливість, ретельність, систематичність у праці, свідомість особистої відповідальності, при інших він може розвивати в дітей безсистемність, недбалість, безвідповідальність і т. д.

Тому принципу виховуючого навчання Г. Ващенко надавав особливого значення, враховуючи ті складні завдання, що поставали перед українською освітою в умовах розгортання індустріального суспільства. Головна ідея української освіти, сформульована Г. Ващенком, вкладалася у виховний ідеал “Служба Богові й Батьківщині”. Він прагнув, зокрема в галузі патріотичного виховання, виробити в учнів “високу національну свідомість і почуття національної гідності”, розуміючи, що принцип виховного навчання вимагає впливу не лише на інтелект учня, а й на його емоції. Через це повноцінне ефективне виховання неможливе без високої патріотичної свідомості вчителя. Згідно з Г. Ващенком, не сухе, холодне слово виховника, а “відчуття серцем”, зокрема величі минулого Вітчизни й тих завдань, що поставали перед українським народом у XX сторіччі, має бути покладене в основу виховання.

Пізнавальна концепція Сократа, на якій базується евристичний метод, на погляд Г. Ващенка, має в собі твердження як вірні, так і невірні. “Вірним є те, – стверджував

український учений, – що людині з природи властиве прагнення до абсолютної істини. Це прагнення виникає не лише з матеріальних потреб життя і з боротьби за існування, а є властивістю людського духу як чогось нематеріального. Тому людина, – переконував український філософ-педагог, – не задовольняється т. зв. позитивним знанням, джерелом якого є наші відчуття, не задовольняється навіть знанням законів природи, що їм підлягає цей чуттєвий світ, а прагне до пізнання основ буття, до пізнання надчуттєвого світу. Процес пізнання, таким чином, має активний характер. Активність його виявляється не тільки в самому прагненні до знання, а й у тому, що людина накладає на зміст і форму пізнання, на всіх ступенях його, свій відбиток.” [4, 250]. Характерно, людський розум Г. Ващенко образно порівнював із ліхтарем, що освітлює шлях до істини. Але додамо, не вдаючись до більш широкої аргументації: світло ліхтаря має свої властивості, від яких значною мірою залежить пізнавальний процес.

Хибним в ученні Сократа про пізнання Г. Ващенко вважав припущення про наявність в людині знань, незалежних від досвіду. Точка зору українського філософа-педагога в цьому плані досить категорична: “Таких знань бути не може”. Свою позицію Г. Ващенко обґрунтовує тим, що Сократ не звернув уваги на систематичне збагачення учнів конкретними знаннями, перш за все про навколишній світ. Адже Сократ у своїх бесідах з учнями, по суті, використовував їхній власний, часто випадковий досвід. Саме тому резюмує свою думку Г. Ващенко: “Цей метод не давав учневі ніяких знань, що їх бракувало йому раніш; учитель тільки допомагав учневі зробити висновки з тих міркувань, що той мав на підставі попереднього досвіду. Що основне питання вже раніш вирішив учитель, то самостійність учня була тільки позірна. Отже, не було ніякої гарантії щодо об’єктивності та правильності свого досвіду. Відповідаючи на запитання вчителя, він тільки подавав йому відомі факти та міркування. Але це були здебільшого факти й міркування, потрібні для обґрунтування думки самого філософа. Учневі наперед невідомий план запитань і відповідей в цілому. Тим-то висновок, якого він доходив, не залежав від його волі, бо учитель наводив на нього. Окрім зазначених хиб, сократівський метод має ще ту хибу, що він в непевних руках може бути засобом до нав’язування учневі зовсім неправильних думок, незважаючи на зовнішню самостійність учня” [4, 250-251].

Таким чином, Г. Ващенко, розробляючи теорію навчання, спирається на філософсько-освітні принципи Сократа, насамперед, *природного, співмірного із законами духовної природи людини, як процесу, заснованого на власному сприйнятті й спостереженні учнями того, що вони бачили і чули, відчували і спробували самі*. Водночас можна твердити, що український філософ-педагог підходить до сократівського, або евристичного методу навчання обережно, відзначаючи, з одного боку, його цінності, з другого – хиби. Але при цьому, і це особливо слід підкреслити, у Сократі Г. Ващенко визнавав фундатора освітньої системи – “пайдеї”, яку дві тисячі років потому обґрунтував Ян Амос Коменський у своїй “Великій дидактиці”.

Погляди давньогрецького мислителя Платона відбилися на творчості найвидатніших європейських філософів-педагогів. Відбилися вони й на творчості і поглядах Г. Ващенка, якого філософічна система Платона вражала своєю “гармонійністю і суцільністю”. Г. Ващенко висловлював думку про те, що у філософській концепції Платона органічно сполучені вчення про буття, пізнання, мораль, політику і т. ін.

Центральне місце в системі Платона посідає вчення про *ейдоси* (ідеї) як незмінні, вічні, неподільні, надчуттєві зразки всього суцього. Саме слово “ейдос” (від грецьк. eidos – вид, образ) позначає образ, форму, вид або поняття, що близьке за змістом, але не тотожне “ідеї”. У філософії Платона ейдос є однією з вічних трансцендентних сутностей, які сприймає людський розум. У бутті Платон розрізняв світ чистих ідей, тобто ейдосів і світ окремих речей, тобто світ явищ.

Відлуння Платонового бачення світу іманентне, тобто внутрішньо властиве, у світосприйнятті і світовідчутті Г. Ващенка. На підставі аналізу праць Платона



український мислитель доходить висновку, що вчення видатного грека не можна витлумачувати як дуалістичне (визнання двох первнів буття). Дану точку зору він пояснює тим, що філософія Платона у своїй основі моністична. “Для нього (Платона – В. Д.), – відзначав Г. Ващенко, – дійсним буттям є лише світ ідей (*он* – справді існує). Світ явищ є лише відбиток або тінь справжнього буття. Окремі речі та явища існують остільки, оскільки вони співпричетні ідеям. Тому Платон і називає цей світ “*ме он*”, що в буквальному перекладі означає “не суще” [6, 36].

Потрібно зазначити, що Г. Ващенко, на відміну від більшості радянських мислителів ХХ століття, у філософській концепції Платона приваблювало вчення про душу. Останнє разом з онтологією визначають теорію пізнання Платона. Річ у тім, що в Платона суб’єктом пізнання є душа, а сам процес пізнання спрямований на достеменно буття – вічне і непроминальне (світ ейдосів). Можливість його пізнати принципово відкрита тому, що сама душа, як безтілесна, ідеальна сутність, походить із світу ейдосів і контактувала з ними. Пізнання Платон витлумачував як процес пригадування (грецьк. *anamnesis* – анамнезис) душею своїх вражень від ейдосів. Анамнезис ускладнюється тим, що в людині душа поєднана з тілом, належить до світу чистих ідей і тому прагне його. Це прагнення, на думку Г. Ващенко, йде у трьох напрямках: через мислення, почуття і дії. Людина, перебуваючи у відчуттєвому світі, як в’язень у Печері, що сидить спиною до світла справжнього буття ідей і не бажає цього визнати, спостерігаючи лише тіні справжнього буття. Тому сенс життя людини в подоланні меж світу речей, необхідно розірвати ланцюги буденності і обернути свій погляд до світу ідей, тобто покинути Печеру. Людина, поступово звільняючись від кайданів відчуттєвого світу, крок за кроком, як по східцях, підноситься до Вічного. Цей шлях Г. Ващенко називає діалектикою.

Відомо, що Платон називав діалектикою мистецтво розподіляти роди на види та об’єднувати види в роди. Види і роди – це категоризації, вироблені в результаті людської життєдіяльності.

Варто у зв’язку з цим зауважити, Г. Ващенко у філософії Платона відрізняє діалектику пізнання, діалектику почуття і діалектику дії. Особливу увагу український філософ-педагог приділяє діалектиці почуття як любові до Добра й Краси, підкреслюючи, що “це є живе прагнення не тільки пізнати їх, а й з’єднатися з ними” [6, 37]. На думку Г. Ващенко, діалектика почуття в Платона аналогічна діалектиці пізнання. При цьому український учений розрізняє в Платона два види пізнання: пізнання відчуттєве, що стосується світу явищ, і пізнання в поняттях, що стосується світу чистих ідей. Відповідно існує й дві форми любові до краси: одна стосується краси матеріального світу, краси тіла (Венера земна), друга – світу інтелектуального, краси душі (Венера небесна, або Уранія). Тому вірний шлях до краси це є шлях від відносного до абсолютного.

Отже, під діалектикою Г. Ващенко розуміє не діалектику матеріалістичну як складову частину існуючої в його час марксистсько-ленінської філософії, що мала два різновиди – об’єктивну діалектику і суб’єктивну, а діалектику як вчення про об’єктивну суперечливість буття, яка стверджувала об’єктивну суперечливість пізнання, людської діяльності і спілкування. При цьому Г. Ващенко тяжіє, як ми бачимо, до діалектики екзистенційної, тобто до діалектики існування, внутрішнього переживання людини, яка являє собою сукупність полярних визначень, що відбиваються в протилежних категоріях – кінцевого і безкінечного, сутності та існування, внутрішнього і зовнішнього, а в наведеному прикладі – душі і тіла.

Інакше кажучи, підґрунтям ващенківського світорозуміння і світовідчуття є платонівська теоретична думка переосмислена з урахуванням української філософської традиції. Тому засадовим для філософсько-освітньої концепції Г. Ващенко є ідеалістичне уявлення про світ, суспільство і людину. Але оскільки Г. Ващенко довгий час змушений був жити і працювати в радянському тоталітарному суспільстві, в якому український народ не міг плекати і розвивати свою національну мову, культуру, освіту тощо, остільки він, указуючи на хвороби

національної пам'яті серед українців (*амнезію і парамнезію*) [Див: 7], по суті порівнює людину доби СРСР із платонівським в'язнем у Печері. Вихід із цієї Печери, шлях із темряви до світла, до подолання “національної амнезії і парамнезії” Г. Ващенко вбачає в організації системи освіти, української як за формою, так і за змістом.

Аналіз праць Г. Ващенко дає підстави стверджувати, що його мислення переважно керується логікою Аристотеля в поєднанні з формальною логікою як наукою, що вивчає форми, схеми, способи різноманітних міркувань. Формальна логіка, як відомо, визнає три основні типи висновування: індукцію, дедукцію та аналогію. Кожен із цих трьох типів висновування знаходить у Г. Ващенко свій розвиток у процесі наукової та навчальної роботи, маючи безпосередній зв'язок із філософією Аристотеля.

Тому звернімося до творчості Стагірита, зокрема логіки, як частини теорії пізнання (органон). Видатний давньогрецький мислитель, здійснивши аналіз мислення і мови, виокремив більш загальні та менш загальні положення та судження, розкрив можливість переходів від одних до інших. Він став засновником – логіки (від грецьк. *logos* – первісно – слово, мова; пізніше, в переносному смислі – думка, поняття, розум, смисл, світовий розум) як науки, хоча саме слово “логос” уперше з'явилося у стоїків. До речі, сам Аристотель називав її “аналітикою”. Рух вивідів до родів і зворотний було витлумачено як два методи: індуктивний і дедуктивний. Ці два методи й сьогодні залишаються головними в емпіричних знаннях. Головні різновиди суджень, умовисновків, методи доведень і спростувань Аристотель виклав в шести творах, що складають його “Органон” [Див: 1]. Дві “Аналітики” (від грецьк. *analytike* – мистецтво аналізу) подають уміння розчленовування понять. Сама назва праць свідчить про переважання аналізу над синтезом. Твори “Про софістичні спростування”, “Топіка” містять зібрання правдоподібних умовисновків, аналіз їхнього походження, змісту та значення. “Топіка” поряд із “Другою аналітикою” – методологічні дослідження, що не втратили своєї актуальності.

Отже, метод Аристотеля є поєднанням аналізу та синтезу, аналізу та узагальнення. Г. Ващенко, спираючись на логічну систему Аристотеля (силогістику як теорію виведення висновку із засновків) та формальну логіку, намагається вирішити проблему виховання в учнів наукового типу мислення. Свій варіант розв'язання зазначеної проблеми він пропонує в другому розділі праці “Загальні методи навчання”, в якій домінує аналітико-синтетичний стиль логіки аристотелізму, доповнений специфікою навчально-виховного процесу.

Отже, буття Г. Ващенко розглядав як складний комплекс явищ, або, точніше, як їх течію. Щоб орієнтуватися в цій течії, опанувати її, людина мусить виділяти з неї окремі явища. У свою чергу кожне явище являє собою складний комплекс, тому людина поділяє його на окремі складові елементи, виділяючи окремі ознаки речі або явища. Проте явища не існують самі собою, а у зв'язку з іншими явищами. При цьому їхні властивості залежать від тих чи інших відношень до останніх. Міркуючи таким чином, Г. Ващенко приходив до подальшого кроку в ознайомленні з буттям, а саме до необхідності узгодження раніше виділених елементів явища та встановлення між явищами певних зв'язків. Ці два процеси мають назву *аналітико-синтетичного мислення* та є основними засобами до розроблення наукового матеріалу. “Ігнорування органічного зв'язку між аналізом і синтезом, – наголошував Г. Ващенко, – приводить до абстрактного типу мислення. Абстрагуючи якісь ознаки явища, ми можемо забувати про ті зв'язки, що вони мають з іншими явищами. Внаслідок цього буває утворення абстрактних понять, що являють собою синтез спільних абстрагованих ознак речей. Коли ми оперуємо тільки цими поняттями, забуваючи про зв'язок їх із дійсністю, то наше мислення може піти шляхом, що розбігається з реальним буттям. Навпаки, органічне поєднання аналізу й синтезу надає мисленню конкретного характеру, що, своєю чергою, не виключає її абстрактності. Абстрагуючи якісь ознаки речей, ми завжди

мусимо пам'ятати про ті зв'язки, що мають речі в дійсному бутті” [4, 139-140].

Таким чином, аналітичний та синтетичний способи, що характеризують певні процеси мислення, знаходять у Г. Ващенка широке застосування в освіті. Пристосована для раціонально-понятійного мислення логіка Аристотеля в цьому аспекті має не допоміжний зміст, а відіграє, можна сказати, “акордний” характер.

Не менш важливе значення Г. Ващенко надавав індуктивному та дедуктивному способам мислення, аналогії як висновуванні на підставі подібності, спираючись в основному на аристотелівську логіку, відстоюючи та поглиблюючи її відповідно до особливостей навчально-виховного процесу. Головна мета індуктивного способу навчання, за Г. Ващенком, полягає у вихованні в людині розуміння закономірності явищ природи і взагалі всього буття. Поняття закономірності він тісно пов'язує з поняттям причини. Прикметно, закономірність Г. Ващенко витлумачував як “такий зв'язок явищ між собою, коли, з одного боку, всі вони, без винятку, залежать одне від одного як причина і наслідок, а з другого, – ця залежність або зв'язок, має постійний характер: певні причини за тотожних умов викликають ті самі певні наслідки” [4, 162].

Утім, очевидно, таке розуміння закономірності дитині дається тільки із зусиллям. Тоді Г. Ващенко робить припущення, що дитина, як і “некультурна людина”, уявляє собі причину в антропоморфній формі. Розмірковування філософа-педагога приводять до фіксації причини для мало розвиненого інтелекту як “чогось подібного до особистого зусилля, до свідомого наміру”. Крім того, він ураховує характерну властивість дитини змішувати причини з хронологічним зв'язком явищ або з межуванням їх у просторі. Відтак, український учений виводить формулу мислення дитини й малокультурної людини: “Після цього – значить через це”. Важливим також є те, що Г. Ващенко поняття закономірності, або підлеглості явищ буття певним законам, вважав зовсім недоступне дітям молодшого віку. Сказане означає, що воно набувається внаслідок більш-менш багатого досвіду і систематичної розумової роботи.

Тому головне завдання у вихованні інтелекту філософ-педагог Г. Ващенко вбачав у розвитку вміння розуміти і знаходити справжні причини явищ. Єдиним шляхом до цього, з його точки зору, є систематичне спостереження над довколишніми речами з погляду “причинового зв'язку” між ними. “Діти, – зауважував Г. Ващенко, – кінець-кінцем доходять правильного розуміння причин тих чи інших явищ і на підставі неорганізованого досвіду. Але цей шлях дуже довгий не завжди певний. Школа, безумовно, мусить втручатися в природний процес розвитку дитячого інтелекту, дещо прискорювати його, зважаючи, звісно, на сили дитини і скеровувати його на певний шлях. Для цього вона мусить організувати дитячий досвід, використовуючи при цьому методи наукової роботи” [4, 162].

Тут очевидний вплив на Г. Ващенка всесвітньо відомого французького філософа-математика Ж. А. Пуанкаре. Останній, як відомо, не абсолютизував інтуїтивний метод, але й не виключав вагомої ролі логіки в забезпеченні достовірності знання. Для Ж. А. Пуанкаре: “Міркувати про те, яким чином найкраще вкорінити нове поняття в цілинний розум дитини, – значить водночас міркувати про те, яким чином ці поняття були придбані нашими предками; значить, отже, міркувати про їх істинне походження, а це, по суті, значить міркувати про їх істинну природу” [13, 286].

Варто зауважити, що дедукція як спосіб висновування, коли більш часткове твердження виводиться з більш загального, широко застосовується в освіті, особливо вищій. Г. Ващенко визнавав за дедуктивним методом велику роль у тому моменті наукової роботи, коли доводиться зводити в систему науковий матеріал. Дійсно, наука під час систематизації зовсім не може обійтися без дедукції.

Інше значення дедуктивного методу Г. Ващенко вбачав у тім, що через нього прикладають загальні висновки науки до конкретних явищ або конкретних випадків життя. Так, той чи інший учений, з'ясовуючи кожного разу якийсь явище,



підводить його під певний закон, застосовуючи дедуктивний метод. Але особливо велике значення, з точки зору Г. Ващенка, цей метод має в практичній діяльності людини, оскільки він базується на здобутках науки.

Треба зазначити, що наслідки застосування дедуктивного методу в школах слабкі. Пояснити такий стан можна, зокрема, тим, що дедуктивному методу в середній освіті надають головним чином догматичного характеру. Дана точка зору збігається і з думкою Г. Ващенка: “Основні наукові твердження, що на них базувалися курси шкільних дисциплін давалися дітям у готовому вигляді, а засвоювали їх діти не те, що без критики, для якої в них не могло бути даних, але часто без достатнього усвідомлення. Звідси виникала пасивність учня, а також і нахил засвоювати матеріал без критики, часто пам'яттю, без відповідної участі логічних міркувань. Окрім того, дедуктивний метод у такій формі, як його застосовували в старій школі, не тільки не давав змоги зрозуміти велику життєву роль науки, а навіть не сприяв розвитку теоретичних відомостей учня із життя. Це був нудний для дітей метод, що часто відбивав у них охоту до розумової праці” [4, 169-170]. Тут цілком закономірно виникає питання: чи такі наслідки дедуктивного методу залежать від недоцільних форм його застосування, чи від самої його природи?

Відповідь Г. Ващенка на поставлене питання враховувала характерні ознаки дитячого інтелекту: недостатній запас досвіду; непривченість оперувати ним; неповне розуміння закономірностей явищ природи; невміння робити висновки з конкретних фактів тощо. Тому він слушно наголошував у своїх міркуваннях, що “дедукцію не можна широко застосовувати в справі інтелектуального виховання дітей молодшого віку” [4, 170]. Однак це не означало, що зовсім не треба дбати про розвиток у дітей молодшого віку дедуктивного мислення. Філософ-педагог Г. Ващенко, враховуючи велике значення дедукції і в теоретичній розумовій роботі, і в практичному житті, розумів, що без дедукції людина не може володіти дійсністю. Тому, виховуючи дітей молодшого віку, слід поступово готувати їх до володіння засобами дедукції. При цьому особливо підкреслював, що молодій людині не варто нав'язувати як загальні твердження, так і роботи висновки з них, оскільки найбільш ворог логічного мислення – догматизм.

Таким чином, Г. Ващенко, беручи до уваги природний розвиток людини, її вікові особливості, намагався у своїй філософсько-освітній концепції надати знанням молодій людині систематичності. Без уміння зв'язувати час від часу між собою висновки в процесі навчальної роботи досягти цього не можна. Розуміючи це, Г. Ващенко прагнув встановлення таких зв'язків між окремими висновками (законами) в кожній галузі знання, що у свою чергу неможливе без застосування законів дедукції. Але, з точки зору Г. Ващенка, широке застосування дедуктивний метод може мати тільки за пори юнацтва, коли логічне мислення розвивається в повному обсязі.

Варто далі зауважити, що аналогія (від грецьк. *analogia* – відповідність, подібність) як форма висновування та метод науки – одне з найменш висвітлених питань логіки як у добу Г. Ващенка, так і в наш час. Приміром, логіка не встигла впродовж більш ніж тисячолітнього розвитку не те, що вивчити аналогію як форму мислення, але не дала навіть загальноприйнятого її визначення [Див: 9]. Наприклад, в Аристотеля аналогія своїм значенням відповідає слову пропорція в арифметиці і означає рівність відношень: наприклад, 2 проти 4-х, аналогічно 4 проти 8-ми [1, 399]. Філософський енциклопедичний словник, виданий у Москві в 2006 році, фіксує аналогію як схожість, рівність відношень, а також пізнання шляхом порівняння [14, 20]. У сучасній українській філософській думці аналогія витлумачується як міркування, в якому робиться висновок про наявність деякої ознаки в досліджуваного одиничного предмета (ситуації, події) на підставі його подібності за суттєвими рисами з іншим одиничним предметом (ситуацією, подією) [15, 21].

Характерно, що Г. Ващенко під аналогією, розвиваючи думку Аристотеля,

розуміє висновування на підставі *подібності* (курсив наш. – В. Д.), коли ми, спираючись на подібність двох або декількох речей, з якихось відомих ознак робимо висновок про подібність їх у невідомій одній ознаці [4, 174]. У сьогоденішньому філософському дискурсі існує також проблема співвідношення зв'язку між аналогією, індукцією та дедукцією. Г. Ващенко, розмірковуючи в цьому напрямі, різницю між індукцією та аналогією бачить у формі висновку, що має характер часткового міркування, тим часом як в індукції він має форму загального міркування. Натомість, від дедукції аналогія відрізняється тим, що в ній за вихідну точку для висновку є часткове, а не загальне твердження. А це означає, що аналогія є висновування від часткового до часткового.

Тут доречно зауважити, що вивід за аналогією відіграє в практичному житті ще більшу роль, ніж у науці. Відношення людей до окремих речей і явищ зумовлюється здебільшого подібністю їх до речей і явищ, що траплялись їм раніше, а не загальними принципами, виробленими через систематичні спостереження. Причому вміння охопити подібність між речами властиве не тільки людині, але й тварині. Проте людина, набуваючи ці вміння в процесі виховання, перетворює їх у загальні принципи.

Отже, ми маємо контрверзу між низькою оцінкою аналогії як методу науки і фактичним широким її застосуванням. Цю суперечність свого часу зафіксував і Г. Ващенко, відзначивши, що все це врешті-решт приводить до небажаних наслідків, а також до антропоморфізму та суб'єктивізму, тобто перенесення ознак людини на інші істоти або ознак власної особи на інших людей.

Зважаючи на таку роль аналогії в науці та практичному житті, філософ-педагог Г. Ващенко пропонує розробити детально питання про неї як спосіб мислення, визначити межі її застосування, в'яснити форми та рівень імовірності і виробити правила її застосування. Ставлячи таке завдання, Г. Ващенко звертає увагу на те, що діти молодшого віку мислять переважно за аналогією. Причому, чим молодша дитина, тим більшу роль відіграє аналогія в її мисленні. Але дитячі аналогії мають у собі хибні тенденції. По-перше, діти через свій слабкий досвід і брак розвиненої інформації та нерозвиненість гальмівних центрів дуже квапливі. Дитина вбачає подібність там, де її немає, наприклад, опікшись свічкою, вона вдруге буде боятися доторкнутися навіть до її образу в дзеркалі. По-друге, особливість дитячих аналогій у тім, що вони мають анімістичний ухил. Мається на увазі та властивість дитячого мислення, коли все, що рухається, дитині здається живим. Так, дітям 5-7-ми років живим здається вітер, вогонь, дим тощо.

Розглядаючи анімізм у дитини, Г. Ващенко розмірковує про можливість обернення дитячого анімізму в антропоморфічній формі в антропоцентризм або навіть в егоцентризм. Дійсно, діти мають нахил думати, що все навкруги робиться саме для них. Щоб запобігти цьому, а також беручи до уваги особливості дитячого мислення за аналогіями, Г. Ващенко переконує, що основний напрям інтелектуального виховання дітей молодшого віку має бути *профілактичним*. Йдеться про те, що дорослим треба насамперед уникати всякого впливу, що міг би викликати в дітей неправильні уявлення за аналогією. Дорослі часто занадто і нерозумно пристосовуються до дітей, знижуючись до них у своїх розмовах з ними. Звісно, що від цього може бути тільки шкода.

Разом з тим Г. Ващенко вважав, що “аналогія є основна форма мислення дитини, треба прагнути до того, щоб вона сама уникала неправильних висновків і робила висновки правильні” [4, 179]. Для цього слід подбати про розвиток у дітей аналізаторів та вміння спостерігати, відрізняти ознаки речей. Не менше значення має точність та правильність дитячої мови, але особливу роль він відводив “причиновому зв'язку”. “Нав'язати дітям правильне наукове розуміння причин складних явищ, – слухно зауважував Г. Ващенко, – не можна, бо до цього діти малого віку нездатні. Але на запитання дітей про причини якихось явищ треба давати відповіді, хоч елементарні, але правильні. Певна річ, це справа дуже нелегка. Треба великого такту і вміння просто висловлювати свою думку, щоб правильно

й зрозуміло пояснювати дітям явища природи; тим паче, що діти часто запитують про такі явища, що їх непросто пояснити навіть науці. Але краще відмовитися від відповіді, сказати, що дитина ще не зрозуміє її, ніж дати в корені неправильну відповідь. А головне, треба так організувати досвід і все життя дитини в цілому, щоб вона могла порівнювати між собою якомога більше речей і з допомогою дорослих навчалася правильно розуміти їх взаємини” [4, 179].

Таким чином, можна стверджувати, що аристотелівські прийоми міркувань: аналіз, синтез, аналогія, індукція, дедукція тощо, творчо переосмислені Г. Ващенком відповідно до умов навчання і виховання першої половини ХХ століття, сприяли осяганню освіти як складного соціокультурного явища, педагогічному “заземленні” раціонального виховання української молоді. Тому особливих критичних зауважень щодо аристотелізму, крім епізодичних висловлювань, Г. Ващенко не робить.

Тепер спробуємо дослідити вплив філософії католицизму на філософсько-освітнє мислення українського вченого. Перш за все відзначимо, що Г. Ващенко обережно, але творчо ставиться до язичницької – елліністичної та неправославної західноєвропейської філософії. Характерно, у жодній його праці, у тому числі “Виховний ідеал”, “Християнство і майбутнє людства”, “Бог і Батьківщина”, “Мораль християнська і комуністична”, “Роля релігії у житті людства та релігійне виховання молоді”, ми не знаходимо критики католицизму загалом і католицької філософії зокрема. Більш того, для Г. Ващенка характерним є толерантне ставлення до католицизму як того, “*quod ubique, quod simpliciter, quod ad omnibus creditum est*” (латинською: “що визнається усюди, завжди й усіма”). Особливо це проявляється в праці “Мораль християнська і комуністична”, де Г. Ващенко розглядає енцикліку папи Лева XIII “Рерум новарум” і енцикліку папи Пія XI “Квадрagesimo”, що вийшли у світ відповідно в 1891 та 1931 роках. Точкою дотику римо-католицьких понтифіків і українського мислителя є ставлення до комунізму як “антиприродного” явища й водночас критика капіталізму з точки зору “християнської ідеї свободи волі й гідності людини” [5, 167-168].

Доцільно зауважити, що Г. Ващенко у своїх працях веде мову про “ідеї християнського гуманізму”, “християнську мораль”, “християнський виховний ідеал”, “християнський світогляд”, релігійне виховання молоді, вказує на характерні риси “християнської філософії”, його гасло “Служба Богові й Вітчизні” будується на засадах християнства. Але в жодній опублікованій праці ми не знаходимо відкритого акцентування уваги на християнській православній ідеї, немає навіть словосполучення “православне християнство”. Виняток хіба що становить робота “Християнство і майбутнє людства”, де він, проголошуючи Слово від Братства св. Покрови, вказує, що воно належить до Української Автокефальної Православної Церкви в Мюнхені. Отже, Г. Ващенко намагається уникати теологічної полеміки православ'я з католицизмом і уніатством, критики вартостей філософії католицизму (*Philosophia perennis*), проповідей римо-католицьких ієрархів. Чим це можна пояснити?

По-перше, уважний аналіз взаємодії української думки із філософією Заходу, особливо католицизму, показує, що історики філософії середини ХХ століття майже не брали до уваги складне соціально-політичне становище, в якому опинилась Україна після Другої світової війни. Зібравши докупи майже всі етнічні землі, Україна, хоча і ввійшла до складу міжнародної спільноти, ставши членом ООН, але фактично не була незалежною суверенною державою, а УРСР у складі унітарного СРСР. Панівна марксистсько-ленінська філософія, пропагуючи ідеї комунізму, формувала ідеологію не тільки російського великодержавного патріотизму, російської етнічної ксенофобії, але й насаджувала стереотипи про західноєвропейську філософію як таку, що обмежена буржуазними класовими

інтересами, є “бездуховним ученням”. Суспільству нав’язувалася думка, що всі українці, як і представники інших національностей, які опинились у роки війни на Заході, тим більше в Німеччині, є зрадниками. Тоталітарний режим проводив гучні ідеологічні кампанії, спрямовані проти різних “грубих ідейних помилок”, релігійних організацій. Пригадаймо, Львівський собор 1946 року, на якому під тиском влади було прийнято рішення про самоліквідацію Української греко-католицької церкви.

По-друге, окреслену вище позицію Г. Ващенка можна пояснити пошуком власної відповіді на проблему, яку М. Гайдеггер назвав *метафізикою часу*. Аналізуючи зазначену позицію, варто мати на увазі, що саме у філософії першої половини ХХ століття виникали настрої, почуття, які згодом переросли в ідеї, задуми і цілі, що визначили напрямок сучасних пошуків західноєвропейської думки, до якої безпосередньо долучається й Г. Ващенко. Йдеться, зокрема про той факт його біографії, коли він 1945 року, у віці 65-ти років, опиняється в Західній Німеччині, у Мюнхені. Головне місто Баварії, як відомо, після війни стає центром наукового і політичного життя української еміграції. Тут упродовж 22-х років, тобто до кінця життя, Г. Ващенко буде жити й працювати, спочатку професором Українського вільного університету, а від 1950 року – ректором Української богословської академії [2, 32].

Можемо припустити, що у свідомості філософа-педагога після Освенціма, застосування в 1945 році атомної бомби, поступово зникає уявлення про те, що розвиток освіти, науки і техніки може забезпечити людство від провалля в безодні жаху. Принаймні, Г. Ващенку вже важко говорити про Розум і Прогрес як визначальні чинники розвитку людської цивілізації. У його самосвідомості відбувається переосмислення природи людини, витоків Добра, Правди, Краси.

Інакше кажучи, самосвідомість Г. Ващенка після Другої світової війни починає відрізнятися від традиційного просвітницького духу. Якщо раніше український мислитель великі надії покладав на розум, істину, практичну раціональність, то тепер його увага зосереджується на суб’єктивних вимірах людської життєдіяльності. Свідченням цього є філософсько-психологічна праця “Виховання волі і характеру”, яка побачила світ у 50-х роках. Тут треба враховувати й значний часовий інтервал між роботою “Загальні методи навчання”, що була написана наприкінці 20-х років, і цілою низкою праць, створених у повоєнний еміграційний період. Уже в праці “Християнство і майбутнє людства”, опублікованій у 1946 році, Г. Ващенко, осмислюючи жахи війни, ставить питання: “Чи не є це крах європейської культури?”, “Як людству вберегти себе від катастрофи?” [8, 273, 293].

Проте, на думку автора даної розвідки, Г. Ващенко у своїй філософсько-освітній концепції повністю не виходить за межі просвітницької парадигми. Трагічний досвід 30-40-х років не до кінця перекреслював у його свідомості оптимістичні надії Просвітництва. Філософсько-освітнє мислення Г. Ващенка залишається все-таки в модерністських рамках. Але своєрідною відповіддю українського мислителя на поставлені вище питання можна вважати пошук точок дотику між різними світоглядними ідеями, концепціями, течіями, школами, у тому числі між гілками християнства. В основу взаємодії різновекторних сил глобалізованого світу, що народжувався, він кладе філософію діалогу й екзистенціальної комунікації, відкритості іншим і власної ідентичності.

У контексті сказаного стає зрозумілою позиція Г. Ващенка і щодо філософії католицизму. Він, наприклад, поділяв висловлені філософію томізму (Р. Белармін та ін.) думки про право народу поставати проти тиранічної влади, захищати свої “вольності”. Тому вояки Української Повстанської Армії, які боролись за самостійну Українську державу, поставали в нього не ворогами, а героями.

Водночас Г. Ващенко не сприймав установок католицької філософії щодо кодифікації гріхів (зла), апології “корисної” брехні, хабарництва, казуїстики тощо.

Отже, не бездумне заперечення католицизму, обмежене теологічно-обрядовими розбіжностями між католиками і православними, а виважений, толерантний, творчий підхід є характерним для українського філософа-педагога. Ураховуючи все це, ми можемо стверджувати: якщо елліністична філософія відіграла значну роль в розширенні обріїв філософського осмислення освіти Г. Ващенко, то католицька виконувала для нього радше функції опозиції, але опозиції конструктивної.

Завершуючи розгляд питання про джерела філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка, зауважимо, що, розвиваючи в української молоді такі розумові здібності, як спостережливість, здібності до синтезу й аналізу, вміння індуктивного і дедуктивного способу мислення, аналогії як форми висновування на підставі подібності, український філософ-педагог намагався таким чином наблизитися до ідеалу “справді інтелігентної людини”. Основною рисою цього ідеалу є “любов до правди” як істини, або, інакше кажучи, любов до знання, до науки. Таке філософсько-освітнє думання Г. Ващенка спиралось на український світогляд, досвід християнської філософії, а також на класичну філософію, перш за все грецьку. Незважаючи на переслідування влади, труднощі та обмеження в еміграції, інші життєві негаразди, український мислитель, з одного боку, розробляв за доби індустріалізму раціональне обґрунтування релігійної освіти, а з другого, – закладав основи національної філософії освіти, що починають утверджуватися в Україні на рубежі ХХ – ХХІ століть після відновлення Української держави.

Результати цього дослідження відкривають нові перспективи виявлення поступу систем освіти України через аналіз джерельної бази інших українських філософів-педагогів, механізмів взаємопроникнення різних культур. Їх розгляд може бути предметом подальших розвідок.

#### Джерела та література:

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 2. – М.: Мысль, 1978.
2. Бойко А. М. “...Служба Богові й Батьківщині”. (Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 2001.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994.
4. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997.
5. Ващенко Григорій. Мораль християнська і комуністична // Твори. Т. 4. – Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 141-195.
6. Ващенко Григорій. Нотатки про естетику. Платон про красу // Твори. Т. 5. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 36 -38.
7. Ващенко Григорій. Хвороби в галузі національної пам’яті // Твори. Т. 5. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 6-16.
8. Ващенко Григорій. Християнство і майбутнє людства // Твори. Т. 5. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2003. – С. 270-295.
9. Ішмуратов А. Т. Вступ до філософської логіки. К.: Абрис, 1997.
10. Кононенко П. П. Українознавство. – К.: Либідь, 1996.
11. Марков Н. Педагогъ древняго классическаго міра – философъ Сократъ. – Чернигов, губернская типографія, 1884.
12. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1993.
13. Пуанкаре Анри. Наука и метод // О науке: Пер. с франц. – М.: Наука, 1983. – С. 283-403.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006.
15. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002.