

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Гончаренко Ольга Анатоліївна

УДК: 37. 013.73-05:374

**ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ С. БАЛЕЯ У
СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:

Предборська Ірина Михайлівна,
доктор філософських наук, професор

Київ-2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ 1.....	11
СОЦОКУЛЬТУРНЕ ТА ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДРУНТЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ С. БАЛЕЯ.....	11
1.1 Становлення С. Балея як філософа, психолога, педагога	11
1.2 Історична доля філософських, психологічних та педагогічних ідей С. Балея	46
Висновки до першого розділу	60
ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С. БАЛЕЯ	62
2.1 Освітній ідеал С. Балея як філософсько-антропологічна орієнтація наукових пошуків мислителя.....	63
2.2 Філософсько-комунікативні інтенції освітньої концепції С. Балея.....	84
2.3 Особистість педагога у світлі філософії та психології С. Балея	106
Висновки до другого розділу.....	121
РОЗДІЛ 3.....	123
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ С. БАЛЕЯ: СПРОБА АКТУАЛІЗАЦІЇ	123
3.1 Філософсько-психологічне осмислення С. Балеєм якості освіти: паралелі із сучасністю....	123
3.2 Коедукація як модель особистісно зорієнтованого навчання у науковій спадщині С. Балея (гендерний підхід)	131
3.3 Психологія творчості С. Балея як предмет філософії літературної освіти.....	143
Висновки до третього розділу	152
ВИСНОВКИ.....	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	157

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Вплив глобалізаційних та інформативних технологій стає викликом вітчизняній освіті, яка у суперечливий спосіб прагне водночас відродження національної своєрідності та прилучення до світової культури, оновлення системи освіти й легітимації її класичної моделі. Осмислення та розуміння цього протиріччя спричинює

необхідність дослідження концептуальних засад вітчизняної філософії освіти. Зокрема, потужним джерелом філософсько-педагогічних ідей слугують сьогодні праці тих українських мислителів (Г. Ващенко, М. Драгоманова, В. Зеньковського, С. Русової, П. Юркевича та ін.), які свого часу через певні історичні та життєві причини опинились, за влучним виразом В. Горського, у ситуації «межовості», котра «надала змогу синтезувати інонаціональні здобутки, уникаючи при цьому загрози втрати власної національної ідентичності [50, с. 185]».

Тим часом філософські, психологічні та педагогічні ідеї Степана Володимировича Балея (1885-1952) – визначного представника польської психолого-педагогічної науки ХХ ст., мислителя, який народився та провів понад 40 років свого життя в Україні, є фактично невідомими на його Батьківщині. Творчий доробок вченого, який одержав європейську освіту та світогляд якого сформувався значною мірою під впливом світових гуманістичних ідейних течій другої половини ХІХ – початку ХХ ст., репрезентує змістовну суть поступу філософсько-педагогічної думки сучасної епохи, її досягнення в організації освіти та виховання. Саме ця обставина призвела до неприйняття вітчизняною наукою праць С. Балея, оскільки сформульовані у них наукові уявлення про розвиток та саморозвиток особистості, про місце й роль освіти у цьому процесі суперечили низці положень радянської школи дитячої та педагогічної психології, яка залишалась домінуючою в системі освіти України до недавнього часу.

Інтегрований підхід до досягнень європейсько-американської та радянської шкіл дитячої і педагогічної психології в організації системи освіти актуалізує наукові здобутки С. Балея для діагностики ціннісно-цільових пріоритетів освітньої діяльності в Україні, для розрізнення між конструктивними та деструктивними їх трансляціями щодо формування освітнього ідеалу. Комунікативна переорієнтація освіти ХХІ ст. також вимагає звернення до творчості С. Балея, у якій культивування здатності до

діалогу стає провідним принципом об'єднання суб'єктів освітнього процесу. У зв'язку з цим актуалізується потреба в осмисленні нових вимог до особистості педагога, що є предметом дослідження у працях мислителя.

Філософія освіти С. Балея актуальна ще й тому, що сприяє розв'язанню конкретних проблем сучасної освіти у її філософській рефлексії, серед яких, зокрема, питання якості освіти, гендерного виховання, філософії літературної освіти.

Аналіз ступеня розробленості проблеми показує, що дослідження творчої спадщини С. Балея здійснювалось переважно польськими науковцями, більшість з яких концентрує свою увагу не на цілісному вивченні наукового доробку вченого, а на окремих його досягненнях у певних галузях наук. Так, А. Гурицька [183], П. Йозеф [196], Т. Репа [198], Е. Коснарович [190] та ін. вивчають психологію С. Балея. Т. Бах та А. Голуб [137], С. Блаховський [170], М. Войтинський [205], М. Земнович [208], М. Жебровська [207], С. Купісевич [191], Б. Суходольський [200], Р. Ядчак [189] та ін. відзначають внесок вченого у психологію виховання. Проблеми педагогіки у творчій спадщині С. Балея досліджуються Й. Головінським [185], А. Голубом [182], І. Добровольською [179], В. Черневським [177]. Філософія та психологія творчості С. Балея розглядається З. Александровичем [135], Е. Фіалом [181].

Презентація творчого доробку С. Балея в Україні пов'язана з науково-просвітницькою діяльністю професора М. Вернікова, який здійснив систематизацію його творчої спадщини та включив її у науковий і культурний обіг країни, у зміст концептуальних теоретико-методологічних підвалин перебудови освіти та виховання за умов суспільної трансформації. М. Верніков робить першу спробу окреслити зв'язок між філософією та педагогікою С. Балея. Дослідник його філософію освіти розглядає як таку, що виходить із гуманістичних традицій філософії, психології та педагогіки гомоінтентного типу, наголошуючи на тому, що вона зорієнтована на виховання людини, здатної жити в умовах реальної свободи, користуючись

нею для розвитку й прояву власної ініціативи. Із розвідок М. Вернікова випливає, що ідеї соціальної педагогіки С. Балея наближуються до комунікативної філософії [37, с. 7].

Заслуговує на увагу розвідка Г. Васяновича та С. Вдович «Гуманізм ідеї природовідповідності у психолого-педагогічній спадщині С. Балея» [32]. Аналізуючи проблему гуманізму у психолого-педагогічній спадщині видатного мислителя, дослідники наголошують на ідеї природовідповідності, яка, на їх погляд, підноситься у С. Балея до рівня філософії виховання, оскільки вимагає від науковців, педагогів, вихователів вивчення глибинних взаємозв'язків цілісного внутрішнього світу особистості учнів зі складним зовнішнім світом, врахування у практичній виховній роботі того, що і особистість, і навколишнє середовище перебувають у відповідному колі нестабільності, самоорганізації та розвитку [32, с. 12].

Упродовж останніх років в Україні активізувались дослідження окремих проблем творчості С. Балея. Предметом наукових студій стали історико-філософські джерела Балеєвого філософування (М. Верніков [38], І. Матковська [98] та ін.), його соціально-філософські ідеї (М. Верніков [34], В. Малецький [97] та ін.), філософсько-психологічні студії у літературі (Т. Біленко [26], М. Верніков [34], І. Данилюк [56], Н. Зборовська [70], С. Павличко [102], С. Повторева [103], М. Шевчук [129] та ін.), психолого-педагогічні погляди (І. Данилюк [56], М. Євтух та В. Ханенко [66] та ін.), вихідні засади та сутність його етичного вчення (Г. Васянович [33] та ін.). Питання про належність С. Балея до української та польської культур розглянуте М. Верніковим [36].

Не зважаючи на надзвичайну популярність ідей С. Балея в Польщі, вони й досі не стали предметом дослідження філософії освіти. В Україні дослідницькі орієнтири у вивченні філософсько-педагогічної концепції С. Балея, визначені М. Верніковим, актуалізують та стимулюють вивчення наукового доробку вченого під кутом зору філософії освіти у контексті модернізації системи освіти країни. Наведені обставини, власне, й зумовили

актуальність і вибір теми даного дослідження. Отже, необхідність творення теоретичної бази для сучасного переосмислення філософських засад, теорії та практики освіти в Україні вимагає цілісного й ґрунтовного вивчення творчості С. Балея.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 25 від 29 листопада 2007 року).

Мета дослідження – на основі системного підходу здійснити теоретичну реконструкцію творчої спадщини С. Балея для визначення світоглядно-методологічного потенціалу його філософсько-педагогічної концепції та її значення для модернізації освітньої системи України.

Згідно з поставленою метою сформульовані основні **завдання дослідження**:

- з'ясувати соціокультурні передумови формування наукових поглядів С. Балея та історичну долю його ідей;
- дослідити філософсько-антропологічні основи психолого-педагогічної спадщини вченого, визначити їх місце та значення у його філософсько-педагогічній концепції;
- обґрунтувати світоглядно-методологічну значущість освітнього ідеалу С. Балея у контексті модернізації вітчизняної освіти;
- виявити евристичний потенціал інтерпретації мислителем освітнього процесу як діалогу у зв'язку з новими завданнями сучасної освіти;

- з'ясувати роль філософських та психолого-педагогічних ідей вченого в осмисленні нових вимог до особистості педагога;
- визначити можливості застосування ідей філософсько-педагогічної концепції С. Балея в освіті України.

Об'єктом дослідження є філософська, психологічна та педагогічна спадщина С. Балея.

Предмет дослідження – світоглядно-методологічний потенціал філософсько-педагогічної концепції мислителя та можливості її застосування в освіті України.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові та спеціальні філософські методи. Для з'ясування соціокультурних передумов формування наукових поглядів С. Балея та філософсько-антропологічних основ його психолого-педагогічної спадщини, зокрема у першому розділі, застосовано історико-філософський аналіз з урахуванням культурологічного й компаративістського підходів, біографічного методу та герменевтичної методології. У другому розділі задіяна методологія філософсько-історичної реконструкції наукового доробку мислителя з використанням системного підходу. У третьому розділі використано гендерний підхід для з'ясування значення наукового доробку С. Балея у вирішенні проблеми сумісного/роздільного навчання та виховання, елементи структуралізму та постструктуралізму – для визначення можливостей студій мислителя у проблемному полі літературної освіти. Дослідження здійснювалось через ціннісний та міждисциплінарний підходи.

Джерельною базою дослідження є праці академіка С. Балея, як ті, що увійшли до першого (Львів-Одеса, 2002) та другого (Львів, 2009) тому зібрання його наукового доробку (укладач, відповідальний і науковий редактор М. Верніков), так і ті, що зберігаються мовою оригіналу в наукових бібліотеках України та Польщі, перш за все – це: «Особистість» (Львів, 1939), «Шляхами самопізнання» (Краків, 1947), «Нарис психології у зв'язку з розвитком психіки дитини» (Львів-Варшава, 1935), «Нарис психології

виховання» (Варшава, 1958), «Вступ до суспільної психології» (Варшава, 1959), «Психологія виховного контакту» (Варшава, 1931).

Наукова новизна одержаних результатів. У дисертаційній роботі на основі системного підходу здійснено теоретичну реконструкцію творчої спадщини С. Балея для визначення світоглядно-методологічного потенціалу його філософсько-педагогічної концепції та її значення для модернізації освітньої системи України.

Проведена робота дає підстави сформулювати положення та висновки, що містять наукову новизну й виносяться на захист.

Вперше:

– визначено світоглядно-методологічні засади філософсько-педагогічної концепції С. Балея, які в *онтологічному аспекті* ґрунтуються на трактуванні освітньої дійсності як однієї із форм буття людини, осмисленні процесів освіти як виховного контакту, в *епістемологічному* – на акцентуванні на методах розуміння, в *антропологічному* – у розумінні педагогічної взаємодії як поля інтерації різних екзистенційних ситуацій самих учасників педагогічної комунікації, в *праксеологічному* – у неприйнятті як теоретичного, так і практичного нормування освітньої діяльності, що у соціокультурній перспективі дозволяє розцінювати філософію освіти С. Балея як одну із важливих у комунікативній переорієнтації сучасної освіти;

– з'ясовано, що філософія освіти С. Балея ґрунтується на такому розумінні образу людини, який: в *онтологічному* аспекті пов'язаний з уявленням про багатоедину цілісність та динамічність особистості, у *епістемологічному* – зорієнтований на антропологізацію знання, що передбачає участь і відповідальність людини за вироблене знання, у *антропологічному* – враховує її ірраціональну природу, в *аксіологічному* – порушує питання про свободу та духовність людини як її засадничу сутність та світовідношення; експліковано дані ідеї академіка як його освітній ідеал і як такі, що можуть слугувати одним із світоглядно-методологічних

орієнтирів у перевизначенні освітнього ідеалу в Україні у напрямку творення умов для самоактуалізації особистості на принципах індивідуалізації та диференціації як спроби вирішення протиріччя між загальними, частковими та одиничними цілями в освітньому процесі;

– доведено, на основі порівняльного аналізу вимог до особистості педагога у творчій спадщині мислителя та сучасній філософсько-педагогічній літературі, що однією з причин гальмування освітніх реформ в Україні є стереотипне тлумачення таких якостей педагога, як: педагогічний талант, любов до дитини, педагогічний такт, акторська майстерність; актуалізовано соціальну та культурну релевантність таких обґрунтованих С. Балеєм педагогічних якостей, як: виховна здатність, прихильність до дитини, тактовність, природність спілкування;

– запропоновано, відповідно до філософсько-психологічних поглядів С. Балея, варіанти кореляції психолого-педагогічних засад тестування шляхом врахування особливостей розвитку особистості та захисту її прав, що сприятиме об'єктивізації оцінки якості освіти та підвищенню її рівня;

– обґрунтовано на основі вивчення диференційованого та генетичного підходів мислителя до проблеми гендерної нерівності та стереотипів в освіті доцільність коєдукації як моделі особистісно зорієнтованого навчання;

– доведено, що філософсько-психологічні студії С. Балея з літературознавства ґрунтуються на принципах світоглядного плюралізму та персоналізації знань, які можна кваліфікувати як одні із засадничих положень філософії літературної освіти.

Набуло подальшого розвитку:

– розуміння місця С. Балея у системі української й польської гуманістики та особливостей філософських, педагогічних і психологічних ідей мислителя, зумовлених ситуацією «межовості» у його житті;

– осмислення соціокультурного взаємозв'язку С. Балея з Львівсько-Варшавською філософською школою і, відповідно, впливу на його філософію освіти традицій та досягнень європейсько-американської

психолого-педагогічної школи, які в результаті визначили її історичну долю в Україні, оскільки сформульовані у ній світоглядно-методологічні пріоритети суперечили низці положень радянської школи дитячої та педагогічної психології щодо організації системи освіти;

– вивчення основних теоретичних джерел філософсько-педагогічної концепції вченого, до яких відносяться такі як: ідеї філософії життя, філософії персоналізму, герменевтики, феноменології, психоаналізу, що були критично ним переосмислені.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що теоретичні узагальнення та висновки, презентовані у роботі, сприяють переосмисленню філософських засад педагогічної теорії та практики в Україні. Вони можуть застосовуватися у розробці стратегій модернізації освітньої системи в Україні, в удосконаленні сучасних навчально-виховних практик.

Результати дослідження можуть бути використані у філософських, гендерних, літературознавчих дослідженнях освіти, у викладанні філософії освіти, педагогіки, історії педагогіки, психології, педагогічної психології, у розробці програм теоретичної та практичної підготовки педагогів, а також для філософського та психолого-педагогічного забезпечення діяльності загальноосвітніх закладів.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Отримані результати та положення дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, були оприлюднені на засіданні круглого столу: «Мультикультуралізм в освіті: проблеми, ризики, перспективи» (м. Київ, 2008); низці науково-практичних, науково-теоретичних конференцій, а саме: Міжнародній науково-теоретичній конференції «Філософія освіти в контексті історико-філософського знання» (м. Дніпропетровськ, 2008); Всеукраїнській науковій конференції з міжнародною участю «Планетарна цивілізація. Наука. Освіта» (м. Суми,

2008); третій Міжнародній науково-практичній конференції «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (м. Київ, 2009); Міжнародній науковій конференції «Степан Балей. Філософські і культурологічні погляди в контексті сучасної світоглядної динаміки українського суспільства» (до 125-річчя від дня народження видатного українського і польського філософа, психолога і педагога Степана Балея) (м. Львів, 2010); Міжвузівській науково-практичній конференції «Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості» (м. Хмельницький 2010).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження викладені у 6 наукових працях, 4 з яких – опубліковані у фахових виданнях, затверджених ВАК України з філософських наук, 1 – у інших наукових збірниках, 1 – тези доповідей на конференції.

Структура дисертації зумовлена її метою, завданнями і логікою дослідження. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків і списку використаних джерел (209 позицій). Загальний обсяг роботи становить 177 сторінок, основна частина – 157 сторінок.

РОЗДІЛ 1

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ТА ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ С. БАЛЕЯ

1.1 Становлення С. Балея як філософа, психолога, педагога

У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу ми звертаємось передусім до тієї епохи, «дух» якої утверджує необхідність освіти, що впливає із сутності людини та перспектив її розвитку. З-поміж тих, для кого антропологічний вимір став центральною віссю, з якою співвідносяться проблеми освіти, Степан Балей був одним із найвидатніших.

Опираючись на дослідження М. Вернікова, Ю. Вінтюка, І. Данилюка, Ч. Купісевича, Р. Ядчака, спробуємо відновити історико-філософський контекст, у якому розгорталась наукова діяльність С. Балея, співвіднести його індивідуальний досвід із світобаченням культури, у якій він жив і з якою взаємодіяв, її непересічними особистостями та супутніми обставинами. Це надасть можливість дослідити філософсько-антропологічні основи психолого-педагогічної спадщини мислителя, визначити їх місце та значення у його філософсько-педагогічній концепції.

Степан (Стефан, Максим) Балеї народився 4 лютого 1885 року в селі Великі Бірки Тернопільського повіту (нині Тернопільської області). Батько Володимир та мати Ірена з дому Швейковських були вчителями початкової школи. Батько певний час виконував функції керівника школи у Микулинцях. Ми надаємо особливого значення цьому фактові, адже формування особистості майбутнього мислителя відбувалося під безпосереднім впливом його батьків-учителів.

Суттєвий відбиток на стиль та філософське мислення С. Балея наклала львівська субкультура, органічним породженням якої він є. Формування наукових уявлень вченого відбувалось у колі Львівсько-Варшавської філософської школи, засновником та творцем якої був К. Твардовський. Біографи С. Балея зазначають, що з 1903 по 1907 роки він навчався на філософському факультеті Львівського університету, переважно з фаху філософії та психології, головним чином у К. Твардовського, а також слухав лекції з польської літератури [34, с. 21].

Сам К. Твардовський навчався на філософському факультеті Віденського університету під керівництвом Ф. Brentano, який у своїх теоретичних дослідженнях виходив із філософії Аристотеля й схоластики у її неотомічному варіанті, пристосовуючи низку їхніх понять до сучасного йому рівня науки. Ф. Brentano виокремив описову (філософію свідомості) та генетичну (пояснюючу) психології.

Згадаємо, що на зламі XIX та XX століть у Європі одночасно виникли дві течії психології, започатковані В. Вундтом та Ф. Brentано. Психологія В. Вундта, вільна від метафізичних та апіорістичних нашарувань чи філософських суперечок, не торкалась суб'єктивної інтенції. На тему інтенціонального «оприроднення» психології В. Вундта Е. Гуссерль висловив думку, що такий підхід робить неможливим існування психології у повному значенні цього слова, «оскільки в істоті, коли йдеться про душу, про суб'єктивність, що розуміється як індивідуальна суб'єктивність, як відособлена суб'єктивність і відособлене життя чи також, ширше, як суб'єктивність, вплутана в історію та суспільне середовище, завжди буде абсурдом приписувати їй об'єктивність, подібну до об'єктивності природничих наук [198, с. 17]».

На відміну від теоретичного з'ясування В. Вундта, з яких елементів складається свідомість і як вони структуровані, Ф. Brentано визначає, що психологія не є наукою про свідомість як комплекс, що відповідає її фізіологічним та фізичним станам. Точкою відліку має бути акт свідомості, що розуміється як функція суб'єкта, яка розкривається у його направленості на предмет. Психолог повинен досліджувати не елементи свідомості, а акти, завдяки яким предмети стають усвідомленими. Таким чином, головним завданням психології є здійснення синтетичних описів, що охоплюють властивості психічних явищ, так званих психічних актів, вирізняючи сталі диспозиції психічного життя при опосередкованому пізнанні предмету психології.

«Дух Ф. Brentано» (а також брентаністів, зокрема, Е. Гуссерля та А. Мейнонга) присутній у наукових поглядах К. Твардовського. В усіх своїх працях він репрезентує у філософії психологічний напрям. Психологія, на думку К. Твардовського, є основою філософської науки [203, с. 175], незалежною від метафізичних принципів, зокрема метафізичного поняття душі [203, с. 143]. Виходячи з аналізу «творів людського духу», він визначає предмет психології – психічне життя [203, с. 145]. Як наука про психічне

життя у найширшому значенні цього слова, психологія, разом гуманістичними науками, які опираються на неї, постає у К. Твардовського системою наук поряд із сукупністю природничих наук. В остаточному узагальненні двох цих сфер знань людини мусить вибудовуватися будь-який погляд на світ, який прагне уникати однобокості. У психології тоді поєднуються – в іншому, очевидно, значенні, ніж у метафізиці, – окремі сфери людського пізнання в єдину цілісність.

До кола наукових інтересів К. Твардовського, окрім філософії та психології, входила й педагогіка. За дослідженнями Р. Ядчака, у 1897-1898 рр. у Львові К. Твардовський читав лекції у Відділі товариства народної освіти, у той самий період викладав педагогіку на учительських курсах у виховному закладі ім. М. Більської. У Львівському об'єднанні учителів читав взимку 1901-1902 рр. цикл лекцій з педагогічної психології. У 1901 р. вийшов друком підручник вченого «Засадничі поняття дидактики і логіки для використання у вчительських семінаріях і у приватній науці» [187, с. 17].

К. Твардовський відіграв значну роль у створенні та реалізації програми народної школи. Його світоглядні переконання, а також політичні погляди пов'язували з поліпшенням життя польського народу, з освітою, доступною для кожного. Зокрема, це стосувалось рівного доступу до освіти жінок. За сприяння К. Твардовського у 1902 р. на Галичині відкрилась перша жіноча приватна гімназія ім. Ю. Словацького, ученицею якої була й дочка філософа.

Зрозуміло, що як вчений та професор філософії, К. Твардовський прагнув підняти авторитет філософських наук у суспільстві, а, відтак, і духовну культуру взагалі. Цього можна досягти, на його думку, пропедевтичними курсами з філософії у середній школі. Філософ був переконаний, що, навчаючи шкільну молодь самостійному та критичному мисленню, пропедевтика філософії «виростить покоління, за яким майбутнє, одне з найсильнішої зброї з обскурантизмом і один з найпотужніших двигунів розумового поступу [187, с. 103]». У пропедевтиці філософії

К. Твардовський відводив важливе значення логіці та психології. Вочевидь, цим вчений мав на меті відкрити шлях молоді до морального удосконалення, до пошуку істини, внутрішньої незалежності й панування над собою.

Важливо звернути увагу на методологічний принцип наукового пізнання К. Твардовського, який став пріоритетним для Львівсько-Варшавської філософської школи. В інаугураційній промові при вступі на посаду професора Львівського університету, вчений обґрунтовує важливість принципу наукового критицизму, що спрямовує усі напрями та всі погляди до однієї мети – пошуку істини. Головним для філософа є не турбота про ту чи іншу систему, чи її належність до того чи іншого напрямку, тієї чи іншої філософської школи, а про «наукову істину і ретельне її обґрунтування [116, с. 152]». У цій промові ключ до розуміння К. Твардовським місії науковця, у якій, окрім пошуку істини, не повинно бути жодної іншої амбіції. Своєрідність погляду творця Львівсько-Варшавської філософської школи щодо постаті вченого виявляється у тому, що наука для нього є однією з найважливіших життєвих цілей [187, с. 61].

Аби залучити студентів до пошуку істини у сократівському ідеалі, К. Твардовський обрав такий педагогічний підхід, що дозволяв якнайповніше розкритися їхньому таланту. За його словами, він «завжди прагнув звернути увагу слухачів на необхідність ретельного відпрацювання методичної точки зору, оскільки, перш за все, прагнув того, щоб показати тим студентам, котрі присвятили себе філософії, правильний шлях до мети, пошук і вибір якої цілком залишав за ними [62, с. 71-72]». Б. Домбровський, дослідник Львівсько-Варшавської філософської школи, у цьому вбачає, «якщо вдатися до термінів вітчизняної філософії [62, с. 72]», вибір предмету дослідження за сродністю.

Безумовно, атмосфера інтелектуальної співдружності Львівсько-Варшавської філософської школи, коло її наукових інтересів стимулювали у С. Балея разом із філософським інтересом і педагогічний. Зростили молодого вченого й ідейні підстави К. Твардовського, а саме: розуміння філософії

(психології) не лише як засобу пізнання людиною самої себе, а й можливості творення себе; продовження традицій описової психології; усвідомлення правди як безперечної цінності в науці. В усіх своїх працях С. Балея несе останнє слово світової гуманітарної науки. Він не приймає на віру твердження авторитетів, якщо їм опонують вагомі аргументи, намагається залучити читача до дискусії, що передбачає власне критичне ставлення та самостійну позицію в окресленій проблемі. Для С. Балея правда в науці постає у двох вимірах: теоретичному – як цінність сама по собі, та практичному – як така, що має служити на благо суспільству. Тут актуалізується розуміння сутності наукової стратегії вченого, що є покликанням його життя. Головною темою творчого пошуку С. Балея, безумовною ознакою його життєвого вибору – була проблема особистості.

Звернення вже до першої відомої на сьогодні публікації С. Балея «З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі» (1906 р.) [10], яка відноситься до того періоду життя вченого, коли він був студентом університету у Львові, (можливо, це було його завдання з психології), виявляє відчутний вплив на нього антропологічного принципу сучасної філософської думки. Ця публікація виводить на актуальну проблему педагогіки значущість волі в особистісному вимірі людини, процесі її становлення: «Саме воля уможлиблює найскладнішу задачу, яку може поставити перед собою людина – виховати саму себе [10, с. 84]».

Варто зазначити, що ми не зустрічаємо у С. Балея безпосередніх посилок на класиків українського гуманізму – О. Кобилянську, М. Коцюбинського, П. Куліша, В. Стефаника, Л. Українку, І. Франка, П. Юркевича. Проте він актуалізує кращі його зразки, пов'язані із гуманістично-антропологічними ідеями, поширеними у європейській духовній атмосфері останньої чверті XIX ст.

Увагу С. Балея привертає антропологічна орієнтація філософії життя, яскравим представником якої є Ф. Ніцше. «Це мій ранок, займається мій день: вставай, вставай, великий полудню!» – закінчуються промови

Заратустри. Ці порівняння використовує О. Кобилянська у повісті «Царівна»: «Так полудне наспіє ще, помимо всіх лихих і ворожих обставин, що переслідували її і її народ. На світі є ще сила, не зламана ще цілком [79, с. 290]». Українська письменниця творить своєрідний ідеал надлюдини, образ сильної особистості, яка, попри несприятливі обставини, не занепадає духом, а прагне до самоствердження: «Буду жити і йти тою самою дорогою, що досі. Це неможливо, щоб я не побідила, або щоб надо мною панувало що інше, як сама краса життя [79, с. 297]».

У Польщі антропологічна орієнтація найбільш змістовно й оригінально була виражена у працях Е. Абрамовського, С. Бжозовського, Ф. Знанецького, Б. Суходольського тощо. На кінцеву мету філософських прагнень «Що таке людина?» С. Бжозовський відповідає: «Єдності є властива тільки тяглість. Єдність не є усталеним раз і назавжди змістом, а єдністю історичного процесу, що залежить від найрізноманітніших чинників, які щораз по-новому змінюють той зміст [171, с. 15]». Важливим для розуміння виховання є тенденція польського мислителя «життя вимірювати життям [171, с. 41]». Б. Суходольський проблеми виховання пов'язує із організацією справедливого співжиття та розвитком культури [201, с. 12]. Займаючись питаннями теорії розвитку гуманістичного світу, Б. Суходольський розглядав їх у широкому контексті культури та виховання. Вчений сформулював визначення поняття гуманістичного світу, як світу філософської, наукової, художньої, технічної творчості людини, а також світу людської праці та співжиття [66, с. 109]. Гуманістично-антропологічні ідеї сучасної філософської думки стають визначальними для С. Балея.

У 1912 р. С. Балея публікує у Літературно-Науковому Віснику (м. Київ) працю «Понятте етичного добра і зла в сучасній філософії» [15]. У цій праці виявляються контури наукових переконань вченого у царині етичних категорій. Тут даються ознаки також світоглядні засади етики вчителя С. Балея – К. Твардовського.

Вибудовуючи власну теорію етики, К. Твардовський опирався на

вчення про добро Ф. Brentana, підставою якого є нездоланне почуття істинності як міри моральної оцінки. Позиція К. Твардовського, що ніхто не народжується з готовою системою етики, як ніхто не приходить у світ з готовою у голові системою логіки, але кожна людина наділена зародками розуму й совісті. Від оточення, від умов її існування, від різноманітніших обставин залежить коли й якою мірою ці зародки виявляться розвиненими. Чим більше людство та кожний її представник пройде шляхом цього розвитку, тим багатшим буде арсенал визнаних як теоретичних, так і моральних істин. Також К. Твардовський актуалізує розуміння етики, що ґрунтується на життєвій гармонії [204, с. 141].

С. Балей у даній праці зазначає, що на порозі нової доби етика ґрунтується на різних теоретико-методологічних засадах. Тому очевидним є й різне тлумачення науковцями провідних понять етики – «добра», «зла», «совісті», «честі», «справедливості» тощо. Учений виокремлює такі основні напрями соціально-філософської думки, як гедонізм, евідемонізм, утилітаризм, релятивізм. Для самого ж С. Балея прийнятне тільки таке розуміння етики, що вибудовується, трансформуючись людиною. Він підтримує «переоцінку цінностей» Ф. Ніцше і вважає її неминучим завершенням процесу розвитку етичних теорій нової доби: «Воля до влади робить людей відповідальними за зміни в суспільному житті. Творці нового порядку мають розуміти, що у ньому можуть утвердитись такі розуміння добра і зла, які членам суспільності дають можливість швидко розрізняти те, що є для них корисне чи шкідливе [15, с. 150]». Таким чином, вчений стоїть на позиціях олюднення етики, яка виривається із теоретичних міркувань і потребує лише «голосу сумління [22, с. 171]» особистості. До цієї теми С. Балей звернеться під час розбудови власної філософії виховання.

Та ж сама думка, тільки розвинута стосовно проблем становлення суспільства, міститься й у іншій ранній праці С. Балея «Новий ідеалізм Айкена» (1911 р.) [14] (йдеться про німецького філософа Рудольфа Ойкена (Eucken); буквособолучення «eu» з німецької мови перекладається як «ой»),

тому, на наш погляд, коректніше вживати «Ойкен») – «Людство бажає іншого світогляду, що в більшій мірі узглядняв би псіхичний первень в чоловіці [14, с. 138]». Мислитель погоджується із Р. Ойкеном, що духовне самозбереження людства можливе лише через відновлення принципу самостійності життя. «Аксіоматичною справою» людини при такій «безсилості духовного життя у Всесвіті [14, с. 134]» С. Балея услід за Р. Ойкеном вважає збереження минулого й теперішнього у безпосередній єдності та пошуку майбутнього через звернення до самовизначення, до творення самого себе, до ініціативи [14, с. 135; 180, с. 341]. У духовному світі особистості С. Балея бачить ту індивідуальну екзистенцію, що виявляється універсальним, всеохоплюючим єством, замкненим у сконцентровану цілісність, яка надасть творчу свободу усьому людському існуванню. Саме це переконання стане методологічною передумовою філософсько-педагогічних рефлексій С. Балея.

Склавши після закінчення університету державний іспит на викладача середніх шкіл, С.Балея у 1908 р. обіймав посаду вчителя у гімназії м. Перемишля з українською мовою викладання і з тих пір аж до 1928 року, тобто до часу переїзду до Варшави, працював із перервами в гімназіях Перемишля, Тернополя та Львова, де викладав математику, логіку, початкову філософію й психологію.

Розвідки українського вченого Ю. Вінтюка, спрямовані на пошуки нових знахідок про життя та творчість С.Балея, сприяють відтворенню перших штрихів у педагогічному портреті мислителя. Так, із спогадів учня С. Балея – М. Колесси, українського композитора, диригента, педагога, вченого-музикознавця, народного артиста України, ми дізнаємось, що той «мав м'який голос, ніколи не підносив голосу. Мав таку манеру казати: «Прошу паньства», «Ойо-йой, ви нічого не вмієте» ... Мав звичку класти руку на плече, коли розмовляв із кимось з учнів [41, с. 186]».

Я. Цурковський – відомий український психолог, літератор, громадський діяч – за гіпотезою Ю. Вінтюка, став учнем С. Балея не тільки у

формальному, але й у глибшому розумінні цього слова. Це припущення Ю. Вінтюк виводить з того, що Я. Цурковський, розпочавши свою діяльність у 20-х роках як поет (на сьогодні відомо 4 збірки його поезій, одна поема та ряд окремих публікацій у різних виданнях), несподівано залишає літературну діяльність і повністю присвячує себе психології, якою займався до кінця життя [40, с. 16].

С. Шах, ще один учень С. Балея, у своїх спогадах пише: «Він був маленьким, непоказним чоловічком, якого учні із-за його малого росту прозивали «Стефаном Локетком». Проте як психолог, як учитель логіки і пропедевтики філософії, був небуденною появою у львівському шкільництві [128, с. 162]».

Спогади учнів С. Балея дозволяють з упевненістю твердити, що він був дійсним педагогом, у якого такі людські якості, як чуйність, толерантність, сердечність були поєднані із високими інтелектуальними характеристиками. Мислитель у кожному вихованцеві бачив особистість, умів проникнути в його внутрішній світ, допомогти стати тим, до чого той мав покликання.

У листопаді 1911 року С. Балея захистив у К. Твардовського у Львівському університеті докторську дисертацію з психології, здобувши наукове звання з філософії. За рахунок наукової стипендії, наданої австрійським міністерством освіти, він поглиблював знання з психології у 1912-1914 роках у Берлінському університеті (переважно у К. Штумпфа) та у Сорбоні.

У звіті дирекції гімназії м. Перемишля за 1912-1913 шкільний рік вказано, що С. Балея публікує працю «Експеримент в науці психології» [5], написану ним у Берліні 1913 р. У цій розвідці вчений обґрунтовує думку, що у педагогічно-дидактичному вимірі широкого застосування має набути практична психологія, інструментальне значення якої – допомогти людині пізнати саму себе, для того, щоб творити себе. На думку філософа, у цьому зацікавлена не лише окрема особистість, але й суспільство. За допомогою

психологічного експерименту (конкретно – тестування) С. Балей намагається забезпечити дві, на його погляд, важливі цілі школи:

– учень отримує можливість пізнати глибину своєї душі та звернути увагу на особливості своєї індивідуальності, через що у нього розвивається здатність до самостереження, яке є першим кроком до пізнання себе;

– учитель виконує функції фасилітатора в усвідомленні його здібностей та потреб [5, с. 166-169].

Вочевидь, тут С. Балей накреслює абриси власної філософії освіти, у якій численні відтінки накладаються німецькою культурою, її філософією освіти та виховання. У даному випадку йдеться про особисте знайомство С. Балей з К. Штумпфом та їх плідну співпрацю.

Як відомо, К. Штумпф цікавився проблемою гармонії тонів, а також структурою голосних звуків. Згодом С. Балей написав, що «К. Штумпф був одним з тих «старомодних» психологів, що, навіть підкреслюючи емпіричний характер психології, намагався підтримувати зв'язки єдності психології з теорією пізнання та метафізикою [145, с. 190]». Окрім акустичних досліджень, К. Штумпфа цікавила психологія дитини. Він був співзасновником «Товариства сприяння дитячій психології», мета якої – звернути увагу батьків та учителів на психічний розвиток дітей. З власних спогадів К. Штумпфа виявляємо, що тим самим він мав надію залучити учительство, особливо викладачів середніх шкіл, а також медичні кола й освічену частину батьків, до активної участі у психологічних дослідженнях дитячого психічного життя. Дитяча психологія неодноразово виявлялась значимою у психології звука К. Штумпфа.

С. Балей під керівництвом К. Штумпфа здійснював дослідження у царині психології музики. У розвідках ученого звертається увага на цілісність, що постає вже на рівні простих процесів (відчуття, сприймання). Тони, зливаючись, а не тільки зовнішньо асоціюючись, створюють багатоманітні цілісні структури, що виступають як нові специфічні якості, які не зводяться до якості елементів, що входять до них [140; 161; 162; 163].

Важливою подією, з погляду філософської рефлексії щодо освіти, є співпраця К. Штумпфа та С. Балея. Саме дослідження С. Балея у царині функціональної психології стали стимулом до усвідомлення непересічного значення для педагогічної науки психологічних особливостей розвитку та саморозвитку дитини.

У розвідці ««Експеримент в науці психології» С. Балея знайомить українських педагогів та психологів із науковим здобутком ще одного видатного німецького філософа – В. Штерна, зокрема, його напрацюваннями у галузі диференційованої психології. В. Штерн був одним із перших психологів, що поставив у центр своїх дослідницьких інтересів аналіз розвитку особистості дитини. Диференційованій психології вченого властивий погляд на особистість не «зверху» (єдина сутність індивіда), а «знизу», виходячи з множинності становлення явищ, які повільно й обережно намагаються піднятися до єдності індивідуальності. Ідивідуальність В. Штерн розуміє як «ціле у її унікальності [132, с. 12]». Виходячи із персоналістичного характеру індивіда – множинності та розчепленості наявних у ньому феноменів, які знаходять своє пояснення й узагальнення в прихованих чи реалізованих ознаках індивіда як цілого, – дослідник передбачає відсутність розділення їх на психічні та фізичні, оскільки вони є психофізично (психофізіологічно) нейтральними.

У полеміці з раціональною традицією у філософії, апріорні конструкції якої розглядають індивід як зчеплення психічних елементів, його індивідуальна особливість у педагогічних науках не може бути виражена єдиною тотальною якістю, а лише строкатою черговістю парціальних варіантів. С. Балея, услід за В. Штерном, наголошує на тому, що ці елементи в індивіді складають єдину структуру, і що тотальна якість цієї структури може представляти собою власний варіант. Тим самим С. Балея закликає педагогів до відмови від абстрактно-теоретичної педагогіки. Наукова спадщина В. Штерна активно використовувалась С. Балеєм у побудові

власної теорії особистості, яка, зокрема, вносить суттєві зміни у засадничі принципи й сучасної педагогіки.

Безумовно, студіювання у Німеччині С. Балеєм функціональної та диференційованої психології стало тією передумовою, що створила достатні можливості до відтворення на ґрунті української та польської культур світоглядних засад теорії функціонального виховання французького мислителя Е. Клапареда, з науковим здобутком якого він знайомився у Сорбоні.

За Е. Клапаредом, функціональне виховання – це таке виховання, яке розглядає психічні процеси дитини не як існуючі незалежно, а під кутом зору їх ролі та значення для теперішньої чи майбутньої діяльності, для життя [175, с. 5]. Учений вибудовує свою концепцію на основі досліджень функціональної психології, згідно якої цілісність організму прагне до рівноваги за законами розвитку (потреби, меж психічного життя, усвідомлення себе, антиципації, інтересів, тимчасових зацікавлень, відтворення за принципом подібності, пошуку наосліп, компенсації, функціональної автономії). Е. Клапаред протиставляє функціональне виховання вихованню, що «тягне за собою [175, с. 7]». Гасло французького вченого: «Виховання – це життя, а не підготовка до нього [175, с. 200]». Завдання школи – створити навколо кожної дитини середовище, що розгортається на тлі її життя. Концепція функціонального виховання Е. Клапареда має багато спільного з прагматичним підходом американського філософа Дж. Дьюї до освіти.

На відміну від позиції педагогіки дивитись на особистість у кількісних характеристиках (чи перевищує вона інших, чи поступається у розвитку), Е. Клапаред звертає увагу на її якісні відмінності, що, на його думку, є найголовнішими. «Школа, – пише вчений, – сьогодні все ще прагне до ієрархієзації, значимою була б диференціація. Поряд з формальною педагогікою з єдиним виміром повинна б існувати педагогіка двовимірна, ... , так звана педагогіка, яка б, поряд з безсумнівними відмінностями у ступені

інтелекту чи схильності до праці, визнавала також існування якісно відмінних типів схильностей; такі типи мусять бути поставлені на одному рівні, один біля одного, а не один за другим [173, с. 23]».

Принцип природовідповідності освітнього процесу для С. Балея стає пріоритетним у його філософсько-педагогічних студіях. Він означає «присутність лише тих фрагментів дійсності та способів їх тлумачення, що відповідають психіці дитини та її схильностям у певний період розвитку [147, с. 98]». У цьому відношенні спадщина С. Балея чи не одна з перших в Україні, що прориває традиційний обрій знеособленої педагогічної науки. Таке прочитання творчості С. Балея, що постає трансляцією гуманістичних ідей у світовій культурі, є критичним до багатьох сучасних педагогічних технологій у дусі психотехнічної ідеології. Ідея Е. Клапареда про те, що «школа повинна дозволити кожній дитині розвиватися у напрямі її особистих схильностей [174, с. 24]», є концептуальною для сучасної філософії освіти, вона орієнтує, на наш погляд, педагогіку не до двовимірності, а до багатовимірності. За таких умов особистість отримує можливість реалізувати свій неповторний шлях розвитку та знайти себе у світі, що, в свою чергу, «одночасно, а може перш за все, працює на благо суспільства [174, с. 38]».

У період першої світової війни С. Балея був евакуйований до Відня, де працював у навчальних осередках, зокрема, брав участь у комісії з прийому іспитів на атестат зрілості. У час світових катаклізмів учений записується на лікарський факультет Львівського університету, однак фактично навчається тут з 1917 року до 1922 року. М. Колесса пригадує, як його вчитель приходив у гімназію як студент, що, «окрім портфеля з книгами, тримав їх ще у другій руці або під пахвою [41, с. 187]». У березні 1923 року С. Балея отримує вчений ступінь доктора усіх лікарських наук. На цій підставі, одночасно з викладанням у гімназіях, практикує лікарем нервових та розумових хвороб у загальному шпиталі Львова аж до листопада 1927 року, а пізніше також і у Варшаві. Лікарською практикою вчений займається до кінця свого життя. Зацікавлення медициною стало логічним продовженням наукових пошуків

С. Балея у царині філософії та психології. Це суттєвим чином визначає його власну позицію у постановці проблеми особистості, дає право говорити про глибинне осягнення її сутності. Особливо значимо це відобразилось на філософсько-педагогічних поглядах вченого.

У 20-роках ХХ ст. найзагальніші питання людського буття починають розглядатись у площині екзистенціалізму. Доля творчої особистості, її життєве призначення та екзистенційні риси стають предметом зацікавлення С. Балея. Звернення вченого до філософії та психології творчості можна сприймати як логічне продовження праці над темою особистості. Одночасно це виходило із його загально-філософських поглядів, які формувались у колі львівської інтелектуальної субкультури.

Ідея Ф. Brentano про те, що ніколи не буває психічного явища, про яке ми не мали б жодного уявлення, тобто несвідомої свідомості не існує, заломлюється у спробі Львівсько-Варшавської школи узгодити емпіризм з раціоналізмом, трактованим як духовна дисципліна, протиставлена ірраціоналізму, у розумінні найповажнішого метафізицизму. Антиметафізицизм – анти-ірраціоналізм у К. Твардовського виявляється у відкиданні інтуїції та очевидності як критеріїв правдивого знання. Мислитель, визнаючи інтроспекцію головним методом пізнання психіки, вказував все ж таки на її недоліки – суб'єктивність та неможливість проведення дослідження одиничних та миттєвих психічних явищ [187, с. 162].

У дослідженнях свідомих переживань К. Твардовський, на відміну від Ф. Brentano, відходить від описово-психологічного підходу на користь трансцендентального аналізу сутності переживань чистої свідомості. Задля подолання обмеженості інтроспекції К. Твардовський запропонував оригінальну теорію діяльності та творів, яка розумілась ним як інтерпретація (реконструкція), що полягає у знаходженні правила перекладу «мови твору» на «мову психічного життя» [203, с. 164]. К. Твардовський не використав на практиці своєї пропозиції, але його ідеї були сприятливим ґрунтом для

прийняття С. Балеєм у певний період його наукової діяльності психоаналітичної теорії З. Фрейда.

До пропозицій прочитання в гуманістичному дусі творів мистецтва у львівсько-варшавському колі слід також віднести:

– теорію знання (власне кажучи, виникнення поняття) К. Твардовського;

– теорію критизму авторства В. Вітвіцького і «надбудовані» на ній пропозиції з'ясування явища комізму та генезису відчуття;

– перші студії теоретичного емпіризму в галузі психології релігії (С. Блаховський, В. Вітвіцький);

– спробу створення психологічної субдисципліни, а саме – психології мистецтва (В. Вітвіцький) [198, с. 33].

У 1916 р. у журналі «Шляхи» було опубліковано працю С. Балея «З психології творчості Шевченка» [11]. Серед західноукраїнських вчених до аналізу філософії та психології творчості Т. Шевченка звертались також Г. Костельник, І. Франко, М. Шлемкевич, Я. Ярема. В українській культурній ситуації, яку С. Павличко означила як «сто років без Фрейда [100, с. 565]», саме ця праця С. Балея, на її думку, розпочала відлік психоаналітичного дискурсу. Внесок вченого у запровадження психоаналітичного дискурсу в українську критику С. Павличко вбачає у тому, що «він не побоявся торкнутися найскладнішої й найнебезпечнішої теми української літературної історії – творчості Шевченка [102, с. 252]», оскільки «Шевченкова роль пророка, ікони, святого передбачає асексуальність особистості. Він є чистий і непорочний, як і належить святому. ... Хоча не дивно, що саме Шевченко викликав інтерес психоаналітиків. Це сталося не тому, що він найбільший український письменник, а тому, що його образ, а також його життя і творчість провокували (і провокують) до такого аналізу [102, с. 258]».

С. Балеєм не вважав себе правовірним психоаналітиком, пояснюючи це тим, що основоположним тезам психоаналітиків не вистачає обґрунтованості [151, с. 5]. Він характеризує психоаналітичну теорію як нестійку [11, с. 176],

схильну до певної довільності та інтуїції [151, с. 4-5]. Але все-таки зауважував, що обережне застосування психоаналітичного методу до мистецтва загалом, а «саме стремління вченого іти якнайдалше в глибину душі творця від його творів і відтак знову шукати дороги, що веде звідтам до сих творів – може кинути в дечім нове слово на творця і творчість [11, с. 180]». Мислитель, усвідомлюючи протилежність та перебільшення психоаналітичних шкіл, схиляється до розвиненої на ґрунті ширшого тлумачення психоаналізу так званої «глибинної» психології та вважає психоаналіз методом, який дає можливість знаходити в глибинах психіки неусвідомлені мотиви, що відіграють роль у мисленні та діяльності особистості [148, с. 20]. На думку вченого, заслуга психоаналітичної школи саме у тому, що вона першою найближче підійшла до проблеми пізнання людини, уявляючи її поведінку у свідомо-несвідомому вимірі [153, с. 60-61].

З огляду на сказане, можна стверджувати й про іншу важливу подію в українській культурі – зародження філософії літературної освіти. Провідне завдання С. Балея – визволення Т. Шевченка за допомогою філософії та психології з «патріотичного» міфу – вказує на зрушення, що має відбутись у літературній освіті. Ідеться про пошук нових методологічних підходів у літературній освіті, здатних формувати особистість вільну від стандартного бачення світу. Спосіб навчити молоду людину вільно міркувати у процесі діалогу з митцем та обирати власний варіант інтерпретації С. Балея пропонує у розвідці «Символ жалоби» (1918 р.) [19]. Стимулює до продуктивного прочитання та переосмислення творчості Т. Шевченка праця С. Балея «Трійця в творчості Шевченка» (1925 р.) [21].

У 1921 р. у часописі «Філософський огляд» (Варшава) з'явилась праця С. Балея «Психологічні нотатки про генезис поеми Словацького «В Швейцарії» [160]. Згодом, 1925 року у Львові у «Літературних записках», виходить «Психоаналіз однієї помилки Словацького» [151]. Ці розвідки найбільшою мірою виявляють послідовність класичного психоаналізу, за яким твори митця, у випадку С. Балея – Ю. Словацького, трактуються як

прояв еротичного інфантилізму, головним об'єктом якого є мати [151, с. 21]. Читання поезії Ю. Словацького, пише дослідник, створює враження, що окрім глибини, яка знаходиться на поверхні, є ще й друга глибина, яка лежить поза нею і яку потрібно шукати [151, с. 4]. З огляду філософії літературної освіти, це орієнтує до пізнання поезії польського поета через залучення до розуміння його індивідуальності, його «Я».

Лише через два роки, у 1918 р., після публікації психоаналітичної праці С. Балея «З психології творчості Шевченка» на неї відгукнувся О. Олександренко короткою (лише один абзац) рецензією, у якій і не йшлося про психоаналіз. Причина такої рецепції – власне, її відсутності, на думку С. Павличко, – перша світова війна, а також відхід старого покоління українських письменників і прояв нового, з новими пріоритетами. (Найбільший інтелектуал старого покоління І. Франко помер 1916 р., ні в статтях, ні в листах він ніколи не згадував ані Балея, ані Фрейда.) Відтак, розвідка Балея на українській критиці та літературі, по суті, не позначилась [102, с. 252-253]. Проте, у 1923 р. З. Александрович у «Літературних записках» надає великого значення студіям ученого з психології творчості Ю. Словацького. Він висловлює думку, що цінність роботи вченого саме у акцентуації ролі почуттів у еротичній історії поета, що спонукали його фантазію до творчості [135, с. 321].

Психоаналітична теорія у творчості С. Балея змінює та переміщує також і освітню точку зору на людину. Саме психоаналіз ініціював відкриття дитинства як у філогенетичному, так і в онтогенетичному аспектах, що складається у його часовій тривалості та необхідності турботи про дитину з боку дорослих. У постановці проблеми бажання, як одного із основних констант поведінки людини, що вислизає від вичерпного адекватного вираження, за оцінкою вченого, вітчизняна педагогіка найбільш далека від психоаналізу, а отже, і від людини. С. Балея сприймає особливу культуру сорому, характерну для педагогіки XIX–XX століття, як відчуження від дитинства [153, с. 57-61]. Концентрація уваги на дитині у категоріях

психоаналітичного підходу дозволяє, на думку мислителя, з'ясувати, як здійснюються домінування та підпорядкування в освітньому просторі.

Психоаналітична теорія З. Фрейда, яку активно використовує С. Балея, доводить, що суворе виховання дитинства втрачає свою цінність, оскільки вона безсила проти конституціонального фактору; окрім цього, її складніше здійснити, ніж це уявляють собі вихователі, вона тягне за собою небезпеку, яку не можна недооцінювати: вона досягає надто багато, а саме – створює сприятливі умови для згодом шкідливого надмірного сексуального витіснення, і дитина потрапляє в життя нездатною до опору сексуальних вимог, які очікують її у період статевого дозрівання [120, с. 367].

На важливості пропедевтики психоаналізу у шкільній практиці С. Балея вперше наголошує в розвідці «Джордж Г. Грін. Психоаналіз у школі» (1928 р.) [144], яка є, власне, анотацією на дану працю зарубіжного вченого. Зазначимо, що анотування на наукові публікації входило в обов'язки С. Балея, оскільки він співпрацював з редакцією часопису «Філософський рух». Згодом він також розміщав у ньому огляди статей, що виходили друком у німецькому часописі з психології.

У 1922 р. вийшов друком «Нарис психології» [13] С. Балея – перший підручник українською мовою з цієї галузі наук. Ця праця переконливо засвідчує позицію вченого щодо проблеми особистості. «Саме внутрішнє «Я» визначає індивідуальність особистості. «Я» є виразом єдності та тяглості свідомості, цілісності особистості [13, с. 289]». Певна річ, вчений продуктивно використовує у своїх працях науковий здобуток генетичних психологів у дусі гуманістичних традицій Ш. Бюлер, Ж. Піаже, В. Штерна та ін. На перетині цих ідей вчений формулює положення, що саме внутрішнє «Я» пов'язується із саморозвитком і вихованням особистості.

Ми не маємо сумніву, що С. Балея – вчений, наукові здобутки якого сягають світового рівня науки, відображаючи її гуманістичні ідеї та ідеали. На відміну від багатьох його сучасників, він залишається вільним від впливу штучних, нав'язаних ззовні ідеологічних настанов педагогічної науки.

Проаналізовані твори мислителя переконливо засвідчують, що для нього є лише одна мета у педагогічній дійсності – свобода для самостановлення людини. Є сенс запитати, чому особистість такого масштабу, як С. Балея, не мав виразу до свого таланту в атмосфері великої науки, адже для того він мав усі підстави. Відповідь на це запитання слід шукати у світоглядних переконаннях вченого. У викладанні у Львівському університеті С. Балею було відмовлено головним чином з тієї причини, що він викладав у Львівському Українському таємному університеті [56, с. 28]. Як відомо, заснування таємного університету було виразом боротьби українців за своє право на освіту, на розвиток національної культури, протестом проти політики національного утиску, що проводилася по відношенню до українського населення правлячими колами тогочасної польської держави, і праця в ньому могла тягти за собою політичні переслідування або якимось іншим чином відбитися на особистій кар'єрі [34, с. 21-22]. За таких обставин ризик для кар'єри не сприймається С.Балеєм перешкодою на шляху до служіння науці, істина у якій не має особливостей розпорозуватись за ідейними чи будь-якими іншими мотивами. Окрім цього, є підстави вважати, що він викладав і у створеному 1 липня 1918 р. за наказом Гетьмана України П. Скоропадського Кам'янець-Подільському Українському університеті. Статтю «Замітки з приводу засновання «Інституту нормальної і патологічної психології при Науковому Товаристві ім. Шевченка у Львові» [6] вчений підписує як доцент цього університету [34, с. 24].

Зламним у житті С. Балея став 1928 рік. За сприяння К. Твардовського, а також його учня, відомого на той час у Варшаві психолога – В. Вітвіцького, офіційним листом від 1 січня 1928 року С. Балея було повідомлено про те, що він зараховується з листопада 1927 року до Варшавського університету на умовах «контрактного професора» до того часу, коли вирішиться питання про те, як саме буде іменуватися кафедра, на яку його запрошують – кафедрою психології виховання чи дитячої психології.

20 лютого 1928 року С. Балея останній раз очолив засідання

психологічної секції Польського філософського товариства у Львові, виголосив на ньому наукову доповідь на тему «Афект як виховний засіб», яка по суті справи була повторенням його інаугураційної лекції у Варшавському університеті, прочитаної там при вступі на посаду професора. Фактично це засідання було прощанням вченого з Львівським філософським товариством перед його від'їздом до Варшави. К. Твардовський з цього приводу написав у своєму щоденнику: «Після доповіді звернувся до нього з прощальною промовою, дякуючи йому за працю в Товаристві. Балею подякував за мої слова, прощаючись, звернувся до мене з дуже сердечними і зворушливими словами вдячності. У тій промові виявив себе з дуже шляхетного боку і не одного з присутніх, як вони потім мені говорили, глибоко схвилював [188, с. 70]». Ця подія є свідченням того, що С. Балею вважали у колі Львівсько-Варшавської філософської школи своїм однодумцем, найкращим її представником.

Виразною постає для нас ситуація «межовості» у житті С. Балею, про яку так влучно пише В. Горський вже щодо іншого філософа – В. Зеньковського. Так, дійсно трагічним усвідомленням обернулось для вченого ствердження його творчої свободи. «Він прирік себе, – на думку Я. Кміта, – на становище вічного емігранта і до кінця свого життя належав до тих, кого називали «gente Ruthenus, nationale Polonus», тобто поляк українського походження [78, с. 218]». Проте іншого шляху для служіння правди в науці С. Балею доля не приготувала. Він не зрадить українській культурі, а навпаки, зробить все для того, аби з'єднати її із сучасною світовою культурою й тими тенденціями, що у ній панували. Втім, показовою була трагедія із самою українською культурою, яка не сприйняла здобуток свого сина, спотворивши його творчий запал.

У Варшавському університеті С. Балею приступив до роботи як надзвичайний професор кафедри психології виховання з лютого 1928 року. Розпорядженням Президента Польської Речі Посполитої від 16 жовтня 1928 року він іменується надзвичайним професором психології

виховання у Варшавському університеті. Так мрія С. Балея про працю у вищому навчальному закладі нарешті здійснилась. У листі до К. Твардовського він писав: «Однак тепер можу собі сказати, що те, про що мріяв, сталось, хоча було окуплене певною психічною мукою, яка штучно маскувалася ззовні. І те, що собі скажу багато разів, що здійсненням моєї мрії завдячую єдине доброзичливості й опіці Пана Професора. Сердечні зичення, які отримав від його особи, є новим доказом цього [188, с. 70]». З 17 жовтня 1934 року С. Балея – професор звичайний на кафедрі психології виховання. Він працює на ній до кінця свого життя, тобто до 13 вересня 1952 року.

1928-1952 рр. були роками професійного становлення С. Балея, вигострення його філософських та психолого-педагогічних поглядів. У Варшавському науковому колі він дуже швидко здобув визнання та міцне наукове становище. У 1928 році вчений бере участь в Установчих зборах Педагогічного наукового товариства, а 9 квітня 1929 року – входить до складу керівництва Варшавського філософського товариства. 31 жовтня 1928 року професора було кооперовано до керівного органу Психологічного товариства ім. Ю. Йотейко. Того ж року С. Балея було обрано членом Наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові.

Працюючи у Варшаві, учений підтримує тісні зв'язки з українською науковою громадськістю. У 1929 році Харківський географічний інститут висуває С. Балея до складу кандидатів у дійсні члени ВУАН у відділ філософії, соціології та права. Вчений співпрацює з такими українськими часописами, як «Літературно-науковий Вісник НТШ», «Лікарський вісник», «Наука і письменство», «Український медичний вісник», «Шляхи». 2 листопада 1936 року С. Балея, будучи вже професором Варшавського університету, бере участь у Першому Українському педагогічному конгресі, що відбувся у Львові, і виступає на ньому з доповіддю «Психологія характеру» [18].

У цій доповіді мислитель виразно обґрунтовує думку про безпосереднє значення диференційованої психології для педагогічної практики. Особливий наголос вчений робить на тому, що поняття характеру чи особистості як складної цілості у педагогічних науках залишається осторонь, а йдеться тільки про поодинокі її елементи. З огляду на це, педагогіка, за словами С. Балея, виявляє свої найслабші сторони, що «трудячись безупинно, не мірить і не знає, який є реальний успіх її труду [18, с. 434]». Забезпечити цілісність особистості, її розвиток та моральне становлення спроможне «педагогічного стремління до переходу від дуже широких понять до вузьких, але ясніших і легше вловимих [18, с. 433]». Власне, йдеться про синтез педагогіки та психології у проблемах освіти, які, окрім «формулювання ідейних цілей виховання, не забудуть про реальні засоби й дороги їх реалізації [18, с. 434]». Визначаючи власну позицію у проблемі виховання характеру, С. Балея тяжіє до прагматизму американської освіти, оскільки вона дану проблему виводить «з хаосу понять на шлях практичної, життєвої дійсності [18, с. 430]».

Одночасно С. Балея бере активну участь у діяльності наукових осередків, пов'язаних із Львівським університетом. Насамперед, йдеться про участь С. Балея у Польському філософському товаристві у Львові. Свій зв'язок з ПФТ він зазначив, публікуючись у Пам'ятній книзі Польського філософського товариства у Львові, 12. II. 1904-12. II. 1929 («Нотатки про поділ почуттів на уявленеві і переконанневі» [159]).

Плідною була діяльність С. Балея у польських інституціях, у яких педагогіко-психологічні теоретичні дослідження поєднувались з практикою. Велику увагу вчений приділяв осередкам, що були створені при Закладі психології Варшавського університету з метою організації практичної роботи з дітьми – осередкам шкільних психологів, лабораторіям педологічних, спеціальних шкіл, психотехнічним інституціям, осередку дошкільних психологів, психічної гігієни. Вражає широта розгорнутої дослідницької праці цих осередків під керівництвом та за участю С. Балея. Важливе місце в

діяльності науковця займала праця з психологічної підготовки вчителів. Головним чином це відбувалось у Варшавському університеті на заняттях зі студентами з педагогіки та під час щорічних педагогічних студій для кандидатів на вчителів середніх шкіл. Крім того, в різні періоди С. Балея викладав психологію виховання в таких закладах: Педагогічний факультет Вільного польського університету (1934-1935 рр.) (керував у ньому у 1936-1938 роках Психотехнічним кабінетом), Державний учительський інститут (1930-1935 рр.), Педагогічний Інститут Союзу Польських вчителів (був директором з часу його виникнення). Також учений працював у Державному інституті спеціальної педагогіки, у Центральному інституті фізичного виховання (як керівник закладу досвідної психології) у 1936-1939 роках, на Вищих Вчительських Курсах, брав участь у наукових конференціях, з'їздах і сесіях, організованих Союзом Польських учителів [34, с. 26-27].

Широкою та різноманітною була участь С. Балея у міжнародних і загальнопольських наукових конференціях і з'їздах. У першій половині 1936 року здійснив наукову подорож до Сполучених Штатів Північної Америки, звіт про яку зробив 17 червня того ж року на засіданні Психологічної секції Варшавського Філософського товариства. У 1938 році взяв участь у II Міжнародному Конгресі Психологів.

Аналіз доповідей С. Балея на конференціях дає підстави стверджувати, що він був провісником та активним прихильником ідей, що викарбовувались у гуманітарних науках самим «духом епохи». У доповіді «Потреби розвитку психотехніки в Польщі» вчений стверджує нове світорозуміння, нову соціальну філософію, за якою людина є достеменною субстанцією суспільства, а не гвинтиком великого соціального організму: «Замість того, щоб вигадувати способи віднайдення людей, які могли би якось витримати працю як найбільш монотонну, було би добре помислити також про те, як ту монотонну працю усунути або зменшити. Не можна завжди ставити працю понад людину [16, с. 176]».

У звіті VII-го Психотехнічного Конгресу в Москві вчений поглиблює цю думку: «Без сумніву, є слушною засада, що не тільки варто добирати людину, яка відповідає умовам даної праці, але, навпаки, належить умови праці пристосувати до людських можливостей. Різні професії повинні існувати для людей, а не люди для професій. Є багато слушного у твердженні, що людина є інколи істотою універсальною і що у відповідних умовах може здолати майже кожену працю. З цієї точки зору, ригористична селекція, яка хотіла би людину назавжди прикути до однієї тільки спеціальності, є чимсь, що гвалтує людську природу. ... людина є створінням динамічним, яке постійно розвивається і змінюється і що в цьому сенсі може кожного разу пристосуватись до різних речей, містить в собі багато слушності [7, с. 292-293]».

Тим самим баченням проймається й теоретико-педагогічна спадщина С. Балея. Курси, що їх читав учений на гуманістичному відділі Варшавського університету, охоплювали питання з психології дитини, педагогічної психології, педагогічної психодіагностики, педагогічної психотехніки, психології творчості С. Жеромського, психології віку дозрівання, експериментальної педагогіки, психології виховного контакту, інтелектуального розвитку та методів його дослідження, суспільного напрямку психології й її значення для педагогіки. Подих сучасної епохи утверджує у кожному з них розуміння того, що особистість з її екзистенційним духовним світом є головним осердям суспільного поступу.

У 1930-1931 навчальному році С. Балея прочитав курс лекцій на тему «Психологія виховного контакту» [153]. У них ми знаходимо філософське обґрунтування Балеєвої концепції виховання. Під впливом ідей гуманістичних течій філософії ХХ ст. С. Балея, услід за В. Дільтеєм, усвідомлює марність мислити освіту та виховання як те, «що повинно бути [153, с. 3]». На його погляд, потрібні нові виміри в розумінні виховання. З такої точки зору поняття «любов», яке вважають найважливішою умовою виховного контакту, перш за все потребує філософського осмислення.

Філософія війни М. Шелера, яка стає апологією любові, відкриває досліднику нові прочитання цього феномена. «Рух любові, – пише М. Шелер у «Ordo amoris», – безмежно розгортає особистість у властивому їй напрямку ідеальності й досконалості [130, с. 355]». У такий спосіб виразно визначений педагогікою ідеал довершеності, на думку С. Балея, обертається проти життєвого світу дитини. Філософські рефлексії мислителя спрямовують педагогіку розглянути школу за образом самої людини, як межу, що не розділяє, а збирає в єдине ціле особистість та її буття. Водночас, він наполягає на тому, що зміни, які відбуваються в особистості, що розвивається, є засадничими для педагогіки. Дитинство та вік дозрівання не пасивні об'єкти навчально-виховного процесу, а самостійні суб'єкти діяльності, підхід до яких може бути тільки особистісно зорієнтованим.

Мислитель приймає розуміння життя як модус педагогічної реальності. Предмет теоретичного інтересу наук про дух – люди як особистості, їх особисте життя та діяльність, який Е. Гуссерль уточнює: «Це коли «Я» і «Ми» живуть суспільно, у горизонті суспільності, а саме у різних простих і ієрархізованих суспільностях, як от: як сім'я, нація, наднація [55, с. 627]», С. Балея вводить в освіту. Життєвий світ особистості в контексті педагогіки вченого набуває виразу культуротворення життя в його єдності з історичністю.

Теоретичні положення своєї психології виховного контакту С. Балея супроводжує історико-філософськими коментарями. У зв'язку з цим він згадує імена феноменологів (Е. Гуссерля, Т. Ліппса), герменевтів (В. Дільтея, Е. Шпрангера), персоналістів (М. Шелера), психоаналітиків (З. Фрейда, А. Адлера, А. Пфандера, Ж. Грабера), гештальтпсихологів (В. Кьолера), біхевіористів (Е. Торндайка), гуманістичних психологів (Ш. Бюлер), педагогів (Е. Вебера, Р. Лохнера, Г. Кершенштайнера). Тим самим С. Балея як вчений та викладач вирішував низку завдань: підкреслював історичну та соціокультурну «співмірність» освіти; розкривав відносність будь-яких норм у педагогічній практиці, що дозволяє розуміти людину як можливість, яка

актуалізується в об'єктивному світі; знайомить аудиторію із світовими гуманістичними тенденціями у філософії, психології та педагогіці, що сприяють розумінню освіти як смислової цінності, яка виростає із життя людини, її потреб та ідеалів; формулює інструментальне розуміння психології та педагогіки як певної синтетичної цілісності, як засобу вивчення та виховання людини. Заслуговує на увагу епістемологічний аспект цих лекцій. Докладно висвітлюючи зміст сучасних філософсько-педагогічних концепцій, С. Бaley спрямовує своїх слухачів до виявлення власної точки зору на проблему виховання особистості, передбачаючи високий ступінь їх рефлексивності.

У 1931 р. побачила світ праця С. Бaley «Психологія віку дозрівання» [154]. У передмові вчений пише, що мав намір написати про «чисту» психологію, яка б стала у великій нагоді вихователям середніх шкіл [154, с. 3]. Варто відзначити певну методологічну різницю у працях С. Бaley та інших російських вчених радянського періоду щодо означення розвитку людини у віці від 13 (14) до 18 (20) років. Зокрема, С. Рубінштейн у праці «Розвиток свідомості у дитини» [106] вказує на важливість індивідуального розвитку фази дозрівання, але надалі він відмовляється від цього терміну, оскільки це поняття, на його думку, передбачає трактування розвитку як іманентного процесу [106, с. 175]. Так, у радянських учених зустрічаємо визначення означеного віку як «підлітковий», а молоду людину називають «підлітком».

С. Бaley звертається, зокрема, до концепції особистості лідера гуманістичної психології – Ш. Бюлер. Доцільно відмітити, що ім'я Шарлотти Бюлер (1893-1974) у науковій літературі згадують досить рідко. Звертаючись до проблеми самоактуалізації особистості, вчені переважно зосереджуються довкола наукового здобутку двох вчених – К. Роджерса та А. Маслоу, тоді як саме Ш. Бюлер очолила в 1970 році створену ними спільно Асоціацію гуманістичної психології. Саме вона акцентує на важливості терміна «дозрівання», що має свої фази: передрозквіт (біля 13–14-го року життя),

розквіт (фаза пубертальна, близько 17-го року життя), юнацький вік (адолесценція, близько 20–24-го року життя) [172, с. 391-475]. Таке формулювання виходить, за словами С. Балея, з «природи» людини, незмінного повторення структури «людини взагалі [157, с. 38]», тоді як радянська психологія свідомо залишає нез'ясованою (власне витісняє) статеву сферу, «яка є також остаточно підпорядкованою впливам того самого розвитку [157, с. 36]». У зв'язку з цим С. Балея ставить провокуюче запитання російським ученим: «Як конкретно виглядає образ психіки молоді людини у той період її життя? [157, с. 37]».

Можна сказати, що С. Балея робить першу спробу як у Польщі, так і в Україні створити періодизацію перехідного віку, яка виходить із дозрівання статевих функцій як основного процесу, у світлі якого потрібно розглядати всі інші сторони розвитку. Відповідно, статеві функції постає у свідомості як «потреба у доповненні». Важливо наголосити на значенні психологічних досліджень індивідуального психічного розвитку людини для педагогічної практики. Якнайпрозоріше це формулює Ш. Бюлер: «У справі виховання має бути мета та шлях. Мету дає педагогіці світогляд її часу, але вказати шлях до неї – справа психології [184, с. 5]». На головну ознаку психології вказує С. Балея: «Вона повинна бути тісно пов'язана з життям людини та процесом її творення [157, с. 43]».

У 1935 р. було опубліковано працю С. Балея «Нарис психології у зв'язку з розвитком психіки дитини» [167]. Ця праця є логічним продовженням досліджень вченого в галузі психології розвитку особистості, зокрема, через освіту. У ній пропонується на основі скрупульозного вивчення наявних праць з даної проблематики власна періодизація дитинства та віку дозрівання.

Важливим зрушенням з огляду філософського заломлення проблем освіти є надання великого значення С. Балеєм педології, науці, що «займається дитиною як цілісністю, при рівномірному урахуванні її психічних і тілесних властивостей [167, с. 37]». Тут, як зауважує

М. Верніков, дається взнаки його медична освіта, його обізнаність з загальною фізіологією людини і, зокрема, з фізіологією вищої нервової системи [34, с. 36].

Услід за В. Штерном, розвиток особистості С. Балея трактує «не тільки як послідовний ряд подій, але, перш за все, як саморозгортання (трансформація) особистості як цілого [167, с. 318]». Розвиток має тенденцію до саморозвитку, який направляється та визначається тим соціокультурним та природним середовищем, у якому живе дитина. Тобто, акцент робиться на принципах природовідповідності та культуродоцільності в освіті.

У Польщі С. Балея не залишає особливого напрямку своїх зацікавлень у вимірі проблеми особистості – проблеми творчої особистості. У 1936 р. він видає працю «Творча особистість Жеромського. Студії з галузі психології творчості» [149]. Стефан Жеромський (1864-1925) – польський письменник, драматург, публіцист. Мета цієї праці – розгляд творчості С. Жеромського крізь призму психоаналітичної теорії, що, власне, утримує вченого «від висловлювань будь-якої думки про естетичну, суспільну чи національну цінність його творчості, до чого зрештою він не відчував себе покликаним [149, с. 5]». До С. Жеромського дослідник не може поставитись так, щоб бачити у ньому або великого патріота й громадського діяча, або також прихильника любовної насолоди. Феномен творчості С. Жеромського, на думку С. Балея, повинен об'єднати усі уявні альтернативи у цілісність. Лише так читач отримує можливість щирого співпереживання та пізнання глибин людської душі. Разом з тим, це допомагає відкрити очі на справжнє життя [149, с. 223] та має повчальний характер [149, с. 225]. Окрім літературознавчого, ця праця має епістемологічний аспект й позначена цілком виразними педагогічними мотивами.

Курс педагогічної психології, що читався С. Балеєм у Варшавському університеті, вийшов друком під назвою «Нарис психології виховання» [155] у 1938 р. За життя вченого ця праця двічі перевидавалась: у 1947 та 1951 роках. Цей підручник є першою спробою у Польщі представити психологію виховання як науку, що вивчає процеси виховання у

психологічному заломленні, у конкретних ситуаціях взаємодії вихователя й вихованця. «Психолог, – пише С. Балей, – може поставити перед собою завдання докладно вивчати роль, яку відіграють психічні явища у виховних діях, і визначити закони, що у цих випадках реалізуються. Оскільки терен виховних явищ дуже широкий, не дивно, що спроба виконання цього завдання веде до створення особливої галузі психології. Ця *галузь* носить назву *виховної (педагогічної) психології*. Тому завданням психології виховання є психологічний аналіз явищ виховання (а, отже, також навчання та формування). У цьому розумінні можна визначити, як це роблять деякі автори, педагогічну психологію як психологію виховання [155, с. 4]». Серед наук, дотичних до виховання людини, психологія виховання, за С. Балесем, постає спеціальною психологією, що володіє теоретичним та практичним рівнями. На відміну від загальної психології, психології розвитку, суспільної психології, як суми теоретичних положень щодо людини, психологія виховання суттєвим і єдиним предметом визначає самі виховні процеси: «Не сама дитина, але виховні процеси є суттєвим предметом педагогічної психології; також про вихованця та вихователя як про предмет або суб'єкти тих процесів, однак, тільки у тій мірі, у якій їх торкається виховний процес [155, с. 5]». Міждисциплінарні зв'язки психологія виховання виявляє з експериментальною педагогікою, соціологією виховання, суспільною психологією, психотерапією, психічною гігієною.

Значну увагу в даному підручнику С. Балей приділяє таким проблемам, як: 1) граничні можливості виховання; 2) гетероедукація (виховання у широкому значенні слова) та автоедукація (самовиховання); 3) завдання психодидатики; 4) шкільна втома; 5) психологія шкільного класу; 6) коедукція (сумісне навчання) тощо. Пошуки шляхів вирішення важливих проблем освіти становлять спробу актуалізації їх філософського та психологічного осмислення, що увиразнює сутність виховання як єдність навчання та формування. Стиль викладу матеріалу С. Балесем переконує, що у його наміри входило: 1) ознайомити студентів із новітніми досягненнями у

царині психології виховання; 2) спонукати їх до самостійного всебічного критичного осмислення складної психологічної проблематики, що виростає на ґрунті процесу виховання, та у зв'язку з цим залучати до дискусії.

У «Нарисі психології виховання» вчений активно використовує теорію Дж. Дьюї, із якою він мав можливість ознайомитись у США. На наш погляд, саме програма гуманізму В. Дільтея виявилась стимулом до осмислення С. Балеєм прагматизму Дж. Дьюї. Педагогічне кредо американського філософа-педагога про те, що «школа є однією з форм суспільного життя, а не підготовкою до нього [178, с. 3]» стає своєрідним лейтмотивом психології виховання С. Балея. Переконаність Дж. Дьюї у тому, що школа має жити конкретними цінностями, відображається у намаганнях С. Балея уникнути механістичної імітації навчання й виховання. С. Балея, услід за Дж. Дьюї, досліджує природу морального виховання. У працях вчених йдеться «не про постійно витримані на висоті моральні повчання [64, с. 8]», яким вчать «щохвилино упродовж п'яти днів на тиждень [64, с. 9]», а про розуміння, «що дорога до кожного знання йде через ділання (learning by doing) [18, с. 430]». Тому, на думку С. Балея, вплив на характер особистості є дієвим у «практичній, життєвій дійсності [18, с. 430]».

Важливо звернутись до дискусії, що розгорнулася довкола проблеми виховання між соціологом Ф. Знанецьким та філософом Дж. Дьюї. На думку Ф. Знанецького в інтелектуальній діяльності, без сумніву, є корисним те, що дитина у школі не «готується до мислення», але мислить. Втім, у соціальній сфері, як вважає вчений, вихованець переживає два zasadничо відмінні процеси: «процес «приготування» до майбутнього суспільного життя та процес теперішнього суспільного життя [209, с. 143]». Відтак, «метою виховання у школі є усування негативних рис та вироблення позитивних, з упевненістю, що модифікації, викликані через виховання, будуть тривати у тілі та психіці [209, с. 146]».

С. Балея прагне подолати розуміння виховання крізь призму соціології. Вчений вважає, що це завжди свідомий, систематичний та цілеспрямований

процес. Тут завжди «активний вихователь, який формує вихованця відповідно до поставленої мети [155, с. 20]». Зазначимо, що у Ф.Знанецького «це є лише доросла людина або підготовлена через дорослих особа, яка не тільки впливає безпосередньо на індивідуальність вихованця, а намагається так регулювати його суспільні відносини з іншими молодими людьми з його кола, щоб вплив на нього був також виховним і однаковим з впливом старших керівників [209, с. 141]». Безумовно, становлення особистості, вважає С. Балей, відбувається з провідною допомогою та під керівництвом педагога, «але це керівництво не повинно бути метою самою по собі, а тільки засобом до відповідного направлення. При цьому воно мусить носити педагогічний характер, а отже, бути помірним, пом'якшеним таким чином, щоб не паралізувати самостійності вихованця [155, с. 205]». На відміну від Ф. Знанецького, С. Балей переконаний, що «соціологія має справу лише з об'єктивним та інтеріндивідуальним [155, с. 11]», нівелюючи сенс виховання як взаємодію вихователя та вихованця, що, окрім об'єктивних чинників, охоплює унікальність та своєрідність їх життєвого світу.

Співзвучні думки висловлює й С. Гессен. Дослідники творчості С. Гессена, М. Євтух та В. Ханенко, зважаючи на думку вченого про те, що гуманістично спрямована особистість розвивається у процесі свідомої творчої моральної діяльності, яка розгортається під впливом переконання як провідного виховного методу, і психологічним стрижнем усієї діяльності є довільне прийняття особистістю морального рішення, вказують на важливе філософсько-етичне зрушення у концепції мислителя: «Саме довільним прийняттям моральних рішень відбувається розвиток гуманної, вільної й одночасно відповідальної особистості – того ідеалу, до якого повинне прагнути цивілізоване суспільство [66, с. 97]».

Переконаємось, що ідеал формалізації та нормативізму комунікативного порозуміння долається у філософії освіти С. Балея та С. Гессена завдяки переосмисленню проблеми індивідуального й соціального. Індивід та суспільство не взаємовиключають одне одного, а

збагачуються в особистості. Лише набуваючи інтерсуб'єктивного виміру, освіта здатна стати реалізацією особистості та суспільства.

Стаття Ч. Купісевича, польського дослідника творчості С. Балея, дедалі більше сприяє творенню цілісного образу вченого як педагога. Польський дослідник високо оцінює особистість науковця з позицій вміння викладати. З його погляду, лекції С. Балея завжди були супроводжені ораторським запалом. Під час семінарських занять професор умів надихнути своїх студентів до творчої праці. Досить багато С. Балея вимагав, перш за все, від себе, не потурав студентам, особливо під час іспитів, але, не зважаючи на це, користувався величезним авторитетом у студентів, які його дуже любили [191]. Вочевидь, для С. Балея метою освітнього процесу було не «завантаження» пам'яті студентів, а безпосереднє суб'єкт-суб'єктне відношення людини до людини, що передбачає єдність навчального та виховного процесу, формалізм якого долається творчістю.

У наступному, 1939 р. під назвою «Особистість» [148] була опублікована праця С. Балея, що, без перебільшень, була центральною для всієї його наукової творчості. Передусім нею увиразнено власне бачення вченим сутності поняття «особистість», що є «не абстрактною понятійною формою, а відображає низку проблем філософського, психологічного та соціологічного характеру [148, с. 5]». У центрі уваги знаходиться проблема співвідношення об'єктивної причинної визначеності життя людини з її вільною та творчою діяльністю. Разом з тим ведуться інтенсивні методологічні пошуки, що супроводжуються історичною рефлексією й осмисленням теоретичного досвіду. Людське буття характеризується такими параметрами, як трансцендування, інтерсуб'єктивність, самопізнання, самоутвердження, самореалізація. У цій праці відчутні впливи персонології американського вченого Г. Олпорта, який бачить особистість як динамічну організацію, що визначає унікальність її взаємодії із середовищем, передусім соціальним. Постійний розвиток особистості, за Г. Олпортом, є основною формою її існування [136, с. 88]. Саме неповторна єдність зі світом у С. Балея

допомагає дитині пізнати себе та організувати своє буття. Відповідно, повнота буття дитини задає проекцію педагогічної дійсності.

Що судилось пережити С. Балею у роки Другої світової війни, оповідають його спогади, опубліковані у книзі «Друге вересня 1939 р.» (1941 р.). У цей складний час, як і завжди, центральною темою його наукових пошуків є проблема особистості. У фаховому виданні «Психоаналітичний часопис» С. Балею публікує статтю «Психологічні наслідки Другої світової війни», у якій він аналізує жахливі наслідки реальностей війни для психіки дитини [156].

Виразним струменем, що наблизила С. Балею до філософсько-освітньої проблематики, стала праця «Шляхами самопізнання» [143], опублікована 1946 р. Тут міститься квінтесенція філософії освіти С. Балею, покликаної спрямувати особистість до усвідомлення своїх потреб та їх актуалізації: «Пізнання власних можливостей та постановка перед собою певного образу, до якого наша особистість має уподібнитись, є певною підготовкою до систематичної праці над самим собою, а отже, до самовиховання. Це не значить, що самовиховання розпочинається лише у момент самопізнання та творення окресленого ідеалу власної особистості. Незалежно від виховних впливів оточення, людина безперервно виховує саму себе, не усвідомлюючи того. ... Те, що називають грою дитини, є, власне, її праця самовиховання. Самовиховання не розпочинається тільки у хвилині пробудження самопізнання. Однак може стати з того моменту свідомим, плановим і більш пристосованим до потреб [143, с. 143]». Отже, йдеться про гуманну освіту, у якій людина є творцем самої себе за образом, прийнятним для неї, а вчитель усвідомлює свою місію у тому, щоб забезпечити гідні умови для процесу її становлення.

У 1947 р. С. Балею їде до США у наукове відрядження у 7 міст на стипендію ЮНЕСКО терміном на 4 місяці для вивчення методів боротьби зі злочинністю серед молоді й видає на основі досліджень працю «Проблема боротьби із злочинністю серед молоді на тлі сучасного досвіду у Сполучених Штатах Америки» [166].

У 1948-1949 рр. С. Балея написав книгу «Вступ до суспільної психології» [164]. Власне, нею вчений завершує своє майже сорокарічне дослідження у вимірі проблеми особистості. Видання було здійснене у 1959 р., коли С. Балея вже не було серед живих. У даній книзі окреслюється загальна проблематика суспільної психології шляхом показу відмінностей її предмету дослідження та соціології. Мета праці у тому, щоб: 1) в об'єднанні багатоманіття існуючих тогочасних світових тенденцій (особливо американських та польських дослідників) зберегти власну позицію щодо визначення розуміння суспільної психології; 2) виявити антропотворчий та соціотворчий потенціал суспільного життя. У книзі розкриваються актуальні проблеми суспільної психології, а саме: міжособистісна інтеракція, психологія натовпу, міжгрупові відносини, питання ідеології, соціалізація людини, проблематика суспільної патології. Особлива увага приділяється питанню суспільного контакту, що регулює та формує людські групи. З цих позицій «Вступ до суспільної психології» С. Балея є актуальним у вирішенні проблем освіти у її філософській рефлексії. Ця праця вказує на способи уникнення примушених механізмів в освітньому просторі та досягнення співтворчості, в якій здатні спалахнути конкретні індивідуальності, що сприятимуть вдосконаленню суспільства.

У статті В. Малецького, дослідника соціально-філософських студій С. Балея, знаходимо обґрунтування причин, через які дана праця вченого не могла з'явитися у наукових колах одразу ж після написання: «Саме у цей час загострюється політичне протистояння в Європі між Радянським Союзом і країнами Заходу. Післявоєнну Німеччину, окуповану СРСР і західними союзниками, було поділено на Східну та Західну. Весь світ розділився на два табори – соціалізму й капіталізму, які розгорнули між собою жорстку ідеологічну боротьбу. Напруженість у міжнародних відносинах призвела до початку «холодної війни». За таких обставин публікація вже згаданої праці С. Балея була не можливою. Адже радянські вчені вважали суспільну психологію псевдонаукою, ворожою ідеям марксизму. Концепція гуманного

суспільства, яку відстоював С. Балея, тоталітарному режиму була не потрібна. І хоча в Польщі ідеологічний утиск був не таким жорстким як у СРСР, однак і там фарисеї від науки, що стояли на сторожі догматично засвоєних ними знань і сталих положень, при нагоді могли дорікнути вченому за його захоплення «американською» наукою та пригадати йому наукову подорож до США, здійснену ним ще у 1936 році [97, с. 116-117]».

У квітні 1952 р. С. Балея було обрано до Польської Академії Наук. 13 вересня 1952 р. вчений помер. Його поховали на кладовищі Повонзки у Варшаві.

Самовідданою працею всього свого життя С. Балея реалізовував своє філософське покликання, розуміючи його як служіння правдою науці, підпорядкованій суспільному добру. Кожна мить життя цього вдумливого філософа, непересічного таланту психолога та педагога, відображає наполегливу працю на ниві обраної ним ділянки людинознавства. Філософська думка мислителя викарбовує у педагогіці розуміння, визначені самим «духом епохи». Мова йде про необхідність створити можливості для самотворення особистості, задоволення її духовних потреб. З тієї точки зору творчість С. Балея у царині вітчизняної філософії освіти потребує відновлення історичної справедливості.

1.2 Історична доля філософських, психологічних та педагогічних ідей С. Балея

Невдовзі після смерті С. Балея польські вчені намагаються усвідомити роль, яку мислитель відіграв у збагаченні сукупного здобутку психолого-педагогічної науки. У 1952 р. учениця С. Балея М. Жебровська у щорічнику Варшавського Наукового Товариства відкриває глибини життєвого та творчого шляху свого вчителя [207]. У 1953 р. психолог та педагог М. Земнович, ставлячи у статті за мету з'ясувати внесок С. Балея у

психологію виховання, твердить, що «протягом 24 років він, як професор психології виховання та керівник закладу психології у Варшавському університеті, Інституті і споріднених товариствах, своїми численними статтями та фундаментальними працями заклав підвалини польської психології виховання [208, с. 141]».

У дослідженнях Б. Суходольського [200], С. Блаховського [170], В. Войтинського [205], А. Голуба [182], А. Гурицької [183], Ч. Купісевича [191] та ін. міститься виклад основних положень філософських та психолого-педагогічних поглядів С. Балея та характеристика його особи, роль якої оцінюється вагомим внеском у гуманістичні науки та суспільство. Так, С. Блаховський докладно вказує на переваги «Психології виховання» вченого, серед них: 1) всебічне й критичне осмислення проблеми виховання у її психологічному заломленні у світовій науковій літературі; 2) привертання уваги до інтенціонального виховання; 3) урахування «відкритості» проблем психології виховання; 4) охоплення суміжних із психологією виховання наук з метою розв'язання проблем гуманізації освіти. Серед рис, які характеризують високий науковий рівень С. Балея, С. Блаховський вирізняє самокритичність [170, с. VIII].

Проте, зважаючи на попередній виклад, підхід польського дослідника до методу пізнання С. Балея у межах еkleктизму, є, на нашу думку, суперечливим, оскільки він залишає нез'ясованою особисту позицію мислителя у «зустрічі» світових гуманістичних тенденцій, а отже, обмежує виявлення можливостей спадщини вченого у сучасному дискурсі гуманітарних наук, зокрема філософії освіти. Найбільш вагомим аргументом у цьому контексті є те, що сам К. Твардовський не погоджується із визначенням «еклектизм» щодо запровадженого ним у Львівсько-Варшавській філософській школі методологічного підходу. В інаугураційній промові під час вступу на посаду професора Львівського університету вчений обґрунтовує важливість принципу наукового критицизму: «Не про ту або іншу систему ми повинні дбати, не про приналежність до того або іншого

напрямку, тієї або іншої філософської школи, але про наукову істину та справжнє її обґрунтування, а якщо хтось проти цього виступить і скаже, що то еkleктизм, тоді спокійно можна йому відповісти на те, що не йдеться тут про назву, але про суть справи, і, поступаючи таким чином, ми не робимо нічого такого, що б не чинили усі науки [116, с. 152]».

У 1962 р. у Польщі про С. Балея з'являється стаття у Великій Загальній Енциклопедії [169], згодом, у 1983 р., у Загальній Енциклопедії [168]. У 1987 р. Б. Мешка в Лодзьському університеті захищає магістерську роботу «Бібліографія праць професора С. Балея», що дає майже вичерпний перелік публікацій науковця [193]. У «Словнику польських психологів» (1992 р.) Е. Коснаревич оцінює непересічний внесок С. Балея в науку психологію [170].

У польських наукових колах аналізують і окремі проблеми у творчості С. Балея. У передмові до праці вченого «Вступ до суспільної психології» (1959 р.) М. Жебровська підкреслює, що це перша праця з суспільної психології у Польщі: «Добре, що вийшла з-під пера Автора, у якого багаті зацікавлення, багатостороння ерудиція, педагогічний талант і незгасима до останньої миті Його життя дослідницька жага служити завжди науці, підпорядкованій суспільному добру [206, с. 7]». Я. Чмуд у 1978 р. пише про постать С. Балея як психолога релігії [202]. Р. Ядчак у 1995 році вивчає творчу спадщину мислителя крізь призму психології та педагогіки [189]. Е. Фіала звертає увагу на психологічні студії С. Балея у польському літературознавстві [181], А. Горецька, досліджуючи проблему етики у Львівсько-Варшавській філософській школі, виокремлює здобуток С. Балея у цій галузі [186].

В. Качоха, представляючи у статті «Політичні і антропологічні принципи закритого суспільства» (2007 р.) проект розвитку теорії закритого суспільства, теоретичною основою для сформованих ним антропологічних принципів обирає поряд з теорією К. П. Поппера також теорію особистості С. Балея. Втім, викликає сумнів позиція В. Качохи. Дослідник опирається на

положення про те, що С. Балеї підтримував погляди Ф. Знанецького щодо визначення «суспільної особистості»: «Він вважає, що суспільна особистість це поняття соціологічне, а не психологічне – і описує «усі риси і функції (людини), які ангажовані в суспільному контексті [75, с. 120]». Змушує замислитись над цим не заперечення, але звернення уваги С. Балея на однобічність підходу Ф. Знанецького до феномену особистості, що редукує саме поняття «особистості» до понять, які, в свою чергу, є досить довільними. Зокрема, С. Балеї виявляє суперечливість погляду Ф. Знанецького на особистість крізь призму певної типології, оскільки неправильним є поділ людей на певні категорії на підставі якихось рис, які виникають у визначених умовах і можуть змінитися, якщо ці умови зміняться. Не сприймаючи такий підхід, учений переконаний, що «особистість є явищем надто складним та багатим, щоб можна було б її втискувати у схеми з досить примітивною структурою [164, с. 181]». Саме таке переконання вирізняє позицію С. Балея, коли акцентується увага передусім на глибинне та цілісне дослідження людини. Особистість для вченого не є чимось, що дане, а чимось, що дається, здобувається у змаганні з культурою.

Таким чином, у Польщі спадщина С. Балея є предметом дослідження науковців у різних галузях науки. Дослідники в царині психології одностайні в тому, що академік заклав підвалини польської психології виховання. Свідченням такої високої оцінки напрацювань С. Балея є той факт, що його підручники у галузі психології й досі студіюють у вищих педагогічних навчальних закладах Польщі. Доволі високо оцінюються досягнення вченого у царині суспільної психології, психології творчості, логіки, релігієзнавства тощо. Втім, систематичного філософського, психологічного та педагогічного аналізу спадщини мислителя польські вчені не здійснили. Натомість наявні лише поодинокі студії у тих галузях науки, у яких вчений залишив помітний творчий доробок. Його місце у проблемному полі філософії освіти не розглянуте, що, власне, й спонукало нас до вибору філософсько-педагогічних

ідей С. Балея в якості предмета нашого дослідження.

Інтерес до спадщини С. Балея виявило і світове наукове товариство. У 1939 р. у французькому фаховому психологічному часописі описується досвід С. Балея у царині шкільної психології, відзначається його внесок у психодидактику [199]. У 1975 р. педагог Й. Головінський у журналі «Спеціальна освіта» пише статтю «Спеціальна освіта у східній Європі: досвід Польщі» [185]. Вона, по-суті, є «відкриттям» С. Балея у педагогічній думці. У 1984 р. у Торонто виходить друком Енциклопедія України, що містить довідку про філософа, психолога, лікаря та педагога С. Балея [139]. У 2002 р. в американській енциклопедії психології та біхевіоризму розміщують розділ про польських психологів, де внесок С. Балея у психологію та педагогіку (психологію виховання) розглядається поряд із іншим визначним польським вченим – С. Шуманом [176, с. 1218]. Як відомо, саме дві кафедри у Польщі – одна у Варшавському університеті, яку очолював С. Балея, інша у Ягелонському університеті на чолі з С. Шуманом – відіграли провідну роль у галузі психології виховання, не зважаючи на те, що представляли різні теоретичні концепції [66, с. 25]. У 2007 р. польський дослідник В. Павловський у німецькому академічному виданні пише, що «С. Балея був одним із перших у науці й педагогічній практиці, що звернув увагу сучасників на проблему соціальної занедбаності дітей та молоді й особливості їх виховання у сім'ї [195, с. 280]». Того ж 2007 р. у британському бюлетені психологічних наук ім'я С. Балея стоїть першим серед психологів, які досліджували проблеми суспільної психології на терені Польщі [197]. У 2009 р. на женецькій конференції німецький вчений К. Мулліган виступив із доповіддю «Музичний аналіз почуттів», суттєвим підґрунтям якої стали студії С. Балея у царині психології музики [194].

Розвідки про наукові здобутки С. Балея в академічних та фахових виданнях різних країн світу слугують яскравою ілюстрацією того, що він залишив помітний слід у науці та культурі. Увагу дослідників творчості вченого привертає гуманістична спрямованість його студій. Важливим є

осягнення ролі та значення дискурсу С. Балея у започаткуванні та розвитку певних напрямів психологічної науки, серед яких психологія виховання та суспільна психологія. Зазначено, що мислитель заклав основи філософії музики. Водночас результати таких вузькоспеціалізованих та фрагментарних досліджень не можуть слугувати достатніми підставами для узагальнень про актуальність поглядів С. Балея у вимірі філософії освіти.

Саме в Україні вперше з'ясовується місце С. Балея у філософсько-освітній думці, визначається особливість його педагогіки, підґрунтям якої є нова соціальна філософія, що «досить переконливо нині стверджується у світі і служить світоглядною основою гомоінтентного повороту в розвитку суспільства [34, с. 20]». Особливий внесок у вивчення творчості мислителя зробив М. Верніков. Він своїм особистим творчим життям поновив історичну справедливість, повернув С. Балея до сучасного наукового дискурсу та привернув увагу української громадськості до гуманістичної спрямованості творів вченого, до глибокого філософського та психолого-педагогічного обґрунтування його творчої спадщини. Адже в Україні – батьківщині С. Балея – ім'я та творчість філософа-гуманіста довгий час залишались невідомими. Причина тому – довготривале одноосібне панування марксистської доктрини – ідеології, з позицій якої творчість вченого розглядалась як «буржуазна», про що виразно свідчить напис на його праці «Особистість», яка міститься у Львівській національній бібліотеці ім. В. Стефаника.

Йдеться про те, що сформульовані на ґрунті традицій європейсько-американської системи освіти принципи філософії, психології та педагогіки С. Балея, суперечили тогочасній системі виховання та навчання радянської школи дитячої психології. Традиції та досягнення основних положень цих двох шкіл детально розглянуто О. Базалуком у підручнику «Філософія освіти у світлі нової космологічної концепції» [3].

Опираючись у порівнянні двох шкіл сучасної психології на фундаментальне дослідження В. Давидова, О. Базалук вказує, що перша

школа, доведена до досконалості дослідженнями Ж. Піаже, заклала основу європейської та американської системи освіти. Основні положення цієї школи такі:

- інтелект розвивається у процесі взаємодії дитини лише зі світом конкретних фрагментів інформаційного простору, причому соціальне та культурне оточення, що організовує процеси виховання та навчання, впливають тільки на швидкість, але не на порядок перебігу через стадії розвитку;

- в основі засвоєння дитиною інформації (знаків, знакових систем, понять) лежать закономірні процеси, пов'язані з поетапним розвитком нейронних структур, що взаємодіють з інформаційним простором, а не способи виконання людської діяльності, утіленої в культурі;

- урахування деякого значення фактичного досвіду спілкування дитини з дорослими у її психічному розвитку, однак цьому спілкуванню надаються функції передачі дитині лише тих даних, засвоєння яких, по-перше, залежить від вже сформованих у неї інтелектуальних структур; по-друге, не передбачають шляхів їх подальшого розвитку і в кращому випадку лише «тренують» їх.

За дослідженнями О. Базалука, позиція Ж. Піаже виступає як розгорнуте теоретико-психологічне вираження педагогічної практики, принципи якої сформувались у європейсько-американській освіті. Так, одним із цих принципів, сформульованих у педагогіці, з погляду автора, є вимога «доступності в навчанні». Її зміст полягає у тому, що на кожному етапі навчання дитині потрібно пропонувати тільки такі знання, які вона зможе одразу ж зрозуміти, тобто, мовою психології, для оволодіння якими у неї на даний момент вже розвинутий відповідний рівень мислення, чи «дозріла» відповідна нейрофізіологічна функція.

Радянська школа дитячої психології, як зазначає О. Базалук, сформувалась після Жовтневої революції 1917 р. Непересічне значення у її становленні та розвитку відіграли Л. Виготський та А. Леонт'єв.

Л. Виготський увів у психологічну науку поняття «зони найближчого розвитку», яке виражає внутрішній зв'язок навчання та розвитку. Наявність цієї зони передбачає формування в дитини ще відсутніх у неї психічних особливостей. Поряд з цим навчання та виховання, згідно з Л. Виготським, самі по собі не тотожні процесам психічного розвитку. Навчання є внутрішньо необхідним і всезагальним моментом у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини. А. Леонт'єв вводить у психологію нове поняття «присвоєння», під яким він розуміє суттєві відносини індивіда й суспільного досвіду, що ведуть його до відтворення у його власній діяльності історично сформованих людських здібностей. При відтворенні дитина здійснює таку діяльність, що адекватна (але не тотожна) діяльності, яка втілена людьми у цих здібностях.

О. Базалук виокремлює низку положень, що лежать в основі радянської школи педагогічної психології Л. Виготського-А. Леонт'єва, а саме:

- виховання та навчання людини у широкому сенсі є не що інше, як «присвоєння», «відтворення» нею суспільно-історичних заданих здібностей;
- виховання та навчання («присвоєння») є всезагальними формами психічного розвитку людини;
- «присвоєння» й розвиток не можуть виступати як два самостійних процеси, оскільки вони співвідносяться як форма та зміст єдиного процесу психічного розвитку людини [3, с. 196-201].

Власне конкуренція цих двох систем освіти призвела до неприйняття у Радянському Союзі творчої спадщини С. Балея, теоретичні засади якої формувались під впливом європейсько-американської традиції в організації системи освіти й виховання.

Як така, що суперечить марксистським поглядам, творчість мислителя була згадана у Радянській педагогічній енциклопедії в 1964 р. лише тому, що після 2-ї світової війни С. Балея почав вивчати праці класиків марксизму. «У зв'язку з цим у нього намітився перелом, що дав можливість судити про те, що він знайшов правильну позицію в оцінці різних психологічних напрямів і

теорій, у підході до досліджуваних питань [25, с. 163]». Зрозуміло, що вчений змушений був писати про розбудову польської психології на марксистських засадах.

Чи не вперше в Україні за радянських часів слово про С. Балея прозвучало на Харківській загальноукраїнській історико-філософській конференції у 1967 р. у присвяченій йому науковій доповіді М. Вернікова. У травні 1968 р. М. Верніковим була захищена дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук про Львівсько-Варшавську філософську школу, у якій досягненням ученого був відведений спеціальний розділ [35, с. 344-387]. М. Верніков виявився першим, хто спромігся виокремити та професійно дослідити в Україні основні мотиви творчості С. Балея, показавши утвердження у ній світових гуманістичних традицій, на основі яких людина визнається творцем та основою суспільства. Важливим, з огляду філософської рефлексії щодо проблем освіти, є звернення уваги автора історико-філософського дослідження творчості видатного вченого на той факт, що свою концепцію виховання він ґрунтує на дослідженнях «як є», а не «як повинно бути [35, с. 353]», тому й твердження педагогічної школи Ж. Ж. Руссо, що людський розум – це «*tabula rasa*» є не прийнятним у педагогічній дійсності [35, с. 473]. Значним стимулом для дослідження творчості С. Балея стало виявлення М. Верніковим особливостей погляду вченого на психологію чоловіка та жінки, які виявляють співзвучність з гендерними студіями у психології та освіті.

Лише у 1990 р. процес повернення С. Балея у вітчизняну науку набуває сили. У 1995 р. вперше виходять друком у Тернополі «Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології» [4] С. Балея (переклад з польської здійснили Н. та С. Ткачові). В Освітнянському журналі «Мандрівець» у 1995 р. публікується розділ із праці С. Балея «Нарис психології виховання» – «Психологія шкільного класу» [17]. У 1996 р. у Харкові І. Кутько та Л. Бондаренко перевидають у книзі «Історія психоаналізу в Україні» працю С. Балея «З психології творчості Шевченка» [12].

Потужним стимулом до вивчення спадщини вченого стали читання, присвячені його пам'яті, проведені у 1997, 1999, 2001, 2005 та 2010-му рр. у Львові та Одесі за ініціативи М. Вернікова й очолюваних ним громадських об'єднань філософів – Львівської філософської спілки «Cogito» та її Інституту філософії, логіки і соціології. Доленосним для української культури стало рішення, прийняте на читанні 1997 р., «Про підготовку і здійснення першого українського видання зібрання праць академіка Степана Балея у 5 томах і семи книгах» [8; 9]. Надалі розробка теоретико-методологічних засад роботи над науковою спадщиною С. Балея була продовжена на II Балеївських філософсько-психологічних читаннях, що відбулися у Львові 26 лютого 1999 р. III Балеївські читання проголосили, що з виданням праць С. Балея відкривається новий етап в освітянській філософії й теорії – етап заснування та розвитку балеєзнавства як сучасного напрямку у розвитку української освітянської філософії, методології, теорії і практики, що ґрунтується на вивченні наукової спадщини мислителя і її творчої асиміляції в розбудові освіти та виховання в Україні. На останніх Балеєвських читаннях, у 2010 р., творчість С. Балея була розглянута у контексті сучасної світоглядної динаміки українського суспільства. За матеріалами Балеївських читань видані статті у фаховому часописі «Філософські пошуки», що охоплюють різні аспекти спадщини науковця.

Впродовж останніх років активізувались дослідження окремих проблем творчості С. Балея. Предметом наукових студій стали історико-філософські джерела Балеєвого філософування (М. Верніков, І. Матковська та ін.), його філософсько-освітні рефлексії (Г. Васянович, С. Вдович, І. Предборська), психолого-педагогічні погляди (І. Данилюк, М. Євтух, В. Ханенко та ін.), соціально-філософські ідеї (М. Верніков, В. Малецький, В. Савельєв та ін.), філософсько-психологічні розвідки у літературознавстві (Т. Біленко, М. Верніков, І. Данилюк, Н. Зборовська, С. Павличко, С. Повторєва, М. Шевчук та ін.), вихідні засади й сутність його етичного вчення (Г. Васянович та ін.). Питання про належність С. Балея до української та

польської культур спеціально розглянуте М. Верніковим.

М. Верніков робить першу спробу окреслити зв'язок між філософією та педагогікою С. Балея. Він висловлює думку, що «філософський зміст педагогіки С. Балея спрямований на виховання людини, яка усвідомлює, що відносини у суспільстві складаються з того, що «я» кожного разу вступає у взаємини з «ти» (іншим), і настає зустріч аналогічних сподівань [37, с. 7]». Тим самим М. Верніков, порівнюючи ідеї соціальної педагогіки С. Балея з світоглядними уявленнями комунікативної філософії, розкриває їхню співзвучність.

Г. Васянович та С. Вдович ідуть дещо далі, аналізуючи проблему гуманізму в психолого-педагогічній спадщині С. Балея. Вони наголошують на ідеї природовідповідності у творчості мислителя, яка, на їх погляд, підноситься у С. Балея «до рівня філософії виховання – вимагає від науковців, педагогів, вихователів вивчення глибинних взаємозв'язків цілісного внутрішнього світу особистості учнів зі складним зовнішнім світом, врахування у практичній виховній роботі того, що і особистість, і навколишнє середовище перебувають у відповідному колі нестабільності, самоорганізації й розвитку [32, с. 12]». Порівняльний філософсько-освітній аналіз проблеми статевого виховання у межах спадщин С. Балея та І. Франка дає підстави дослідникам висловити думку про їх співзвучність: «Природа людини священна, – наголошують І. Франко та С. Балея, – і намагання репресивними методами спрямувати її розвиток – це вершина антигуманного ставлення до особистості [32, с. 13]».

Цінною є розвідка Г. Васяновича щодо етики С. Балея. Автор підкреслює, що етико-психологічні погляди С. Балея не втратили свого значення й нині, коли протистояння добра та зла набуло глобальних масштабів і потребує свого соціально-політичного, економічного, а головне – морального розв'язання [33, с. 202].

Наступні публікації торкаються проблем педагогічної психології С. Балея. Зокрема, І. Данилюк розглядає психологічне обґрунтування вченим

процесу виховання, стосунків між педагогами та вихованцями, індивідуальних відмінностей вихованців [56, с. 36]. М. Євтух та В. Ханенко аналізують завдання педагогічної психології С. Балея та сферу її досліджень [66, с. 25].

У соціальній філософії В. Малецьким з'ясовується співвідношення суспільства та людини у контексті суспільної психології мислителя. Дослідник робить висновок, що у творчості вченого «висувається теза, згідно якої людина має бути вивільнена від нав'язаного їй ззовні диктату і насильства і, водночас, повинна усвідомити свою особисту роль у процесі творення і формування соціуму, у якому вона живе [97, с. 117]». Отже, йдеться про радикальну відмову від соціоінтентних принципів у побудові суспільства та ствердження гомоінтентних принципів соціального співжиття, що характеризуються перш за все «поворотом» до людини.

В українському літературознавстві останніх років знаходимо спроби окреслення психоаналітичного дискурсу С. Балея. Показовою в цьому контексті є розвідка С. Павличко «Фройдизм як критичний дискурс: Степан Балей» [102], у якій авторка вказує, що «С. Балей безпомилково вказав на ті точки, які піддаються психоаналітичному підходові, навіть вимагають його від Шевченка (дитячий еротизм, самоідентифікація з жінкою), хоча розглянув їх поверхово [102, с. 252]» з тієї причини, що «теорія про роль дитячого лібідо ще не достатньо розвинута [102, с. 251]», а також «очевидно, він боїться вразити ніжні нерви галицької інтелігенції [102, с. 249]».

Продовжуючи дослідження зародження психоаналітичного літературознавства в українській ситуації на початку ХХ ст., Н. Зборовська наголошує на відмінностях методу С. Балея та З. Фрейда: «Цілком слушною він визнав тезу про несвідоме як джерело художньої творчості, коли твір є продуктом психічної енергії, зібраної під порогом свідомості і спраглої реалізації. Однак Балей критично ставився до психоаналітичного пансексуалізму. Так, фрейдівське тлумачення сексуальності він замінив терміном «еротична потреба [70, с. 328]». Дослідниця розглядає окремі

проблеми в аналізі С. Балеєм творчості великого Кобзаря, серед них: інфантильна еротика Т. Шевченка, його самоідентифікація з жіночими образами, а саме з образом матері-покритки (що названа С. Балеєм фемінізмом) [70, с. 329-330].

Психоаналітичні студії С. Балея у літературі привертають увагу також дослідників у царині філософії. Так, Т. Біленко, аналізуючи працю С. Балея «З психології творчості Шевченка», висловлює думку про її «суголосся із доробком Юнга (як подальшим кроком), ніж Фройдом [26, с. 49]».

Значно глибшим видається крок С. Повторєвої в осягненні філософії та психології творчості С. Балея, яка крізь призму структурно-семіотичного підходу робить висновки про спорідненість методології вченого у ділянці генетичного аналізу художньої творчості зі структуралізмом, а при застосуванні методу інтуїції, викреслювання, уваги до незвичайних, суперечливих словосполучень, помилок у семантичному аналізі художніх творів про наближення до постструктуралізму [103, с. 284].

Маємо зазначити, що в Україні зустрічаються спроби інтерпретації наукової спадщини С. Балея, що викликають певні запитання та навіть заперечення. Наприклад, суперечить дійсності дослідження Г. Логінової «Стефан Балеї та аналітика діалогу» [93]. Авторка намагається довести, що «академік Стефан Балеї є визнаним засновником такого важливого наукового напрямку, як історія українського аналітичного діалогу [93, с. 104]», проте, посилення на праці вченого, що їх Г. Логінова робить у статті, вказує на очевидне незнання його творчості. Кидається у вічі дослідження Е. Рубіцької та ін., очолюване С. Балеєм з метою дослідження етичних та естетичних уявлень дітей дошкільного віку, а також їх соціальної адаптованості у групі. Авторка цитує із даної праці таке: «Під осягненням Балеї розуміє мистецтво засвоєння значення символів, які подає одна свідомість і сприймає інша через їх зовнішнє вираження (жести, пози, мову)», пояснюючи, що «у мовчазній взаємодії людей, міміці та жестах, мовні вирази існують принаймні у знятому вигляді, виступають, образно

кажучи, як комунікативна дія під час «розмови крізь огорожу в саду [93, с. 105]». Насправді, у цій праці переважають описи досліджень з дітьми та обчислення їх результатів [138]. Навряд чи можна говорити про академічність даної розвідки.

Творчість С. Балея подається «викривленою» у довіднику «Провідники духовності в Україні», де зазначено, що «наукові інтереси [С. Б.] були пов'язані з вивченням психології творчості Т. Шевченка та Ю. Федьковича [24, с. 351]». Якщо філософсько-психологічні розвідки С. Балея у вимірі творчості Т. Шевченка є відомими як в Україні, так і за кордоном (про них обов'язково згадують у бібліографії праць вченого та у енциклопедичних довідках), то про аналіз творчості Ю. Федьковича у спадщині мислителя не згадує жоден його дослідник, зокрема у літературознавстві (гадаємо, що це стало б вельми популярною темою у ключі «українськості» С. Балея). Безперечно, хибним є твердження про мотив комплексу Едипа в аналізі творчості Т. Шевченка [5, с. 352]. Укладачі довідника не помітили у змісті праці С. Балея «З психології творчості Шевченка» розділу «Ендиміонський мотив в Шевченка» [11, с. 180] або переплутали Едипа з Ендиміоном, що свідчить про їх наукову некомпетентність.

Таким чином, попри незначну кількість вітчизняних публікацій про спадщину С. Балея, її автори намагаються осмислити основи філософії освіти та виховання мислителя. Саме такий підхід є засадничим для українських досліджень його спадщини. Проте зміст і значущість його філософсько-освітньої концепції розкриті лише частково. Водночас, серед розмаїття філософсько-літературознавчих студій не сконцентровано увагу та тому, що розвідки вченого у психології творчості є вагомими для філософії літературної освіти. Спостерігається, що окремі дослідники спадщини С. Балея намагаються подати деякі аспекти його творчих здобутків у сумнівній інтерпретації. Слід зауважити, що в Україні є достатньо можливостей для більш активного залучення до вивчення наукового здобутку вченого, тим часом деякі автори обертаються у колі лише

досліджень М. Вернікова. З огляду на це актуальним постає ретельне дослідження наукової спадщини С. Балея, що становить цілісність філософських, психологічних та педагогічних ідей, осмислення досвіду вченого в розв'язанні філософсько-педагогічних проблем та з'ясування його значення для філософії освіти.

Висновки до першого розділу

Історико-філософський аналіз творчого доробку С. Балея надав можливість зробити такі висновки:

1. У наукових поглядах вченого помітно домінує особлива культура критичного, філософсько-психологічного а також педагогічного мислення Львівсько-Варшавської філософської школи. Філософсько-освітні ідеї С. Балея співпадають із гуманістичними ідеями українських (О. Кобилянської, М. Коцюбинського, П. Куліша, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін.) та польських (Е. Абрамовського, С. Бжозовського, Ф. Знанецького, Б. Суходольського та ін.) мислителів. Витоками філософсько-освітніх ідей педагога є філософія життя (Ф. Ніцше), персоналістська антропологія (М. Шелер, В. Штерн), герменевтика (В. Дільтей), феноменологія (Е. Гуссерль), психоаналіз (З. Фройд, К. Г. Юнг, А. Адлер). Значну роль у формуванні філософсько-освітніх поглядів С. Балея відіграли біхевіоризм (Е. Торндайк), генетична психологія (Ш. Бюлер, Ж. Піаже), гештальтпсихологія (В. Кьолер), педагогіка (Е. Вебер, Р. Лохнер, Г. Кершенштайнер), персоналізм (Г. Олпорт), прагматизм (Дж. Дьюї), функціональне виховання (Е. Клапаред), функціональна психологія (К. Штумпф).

2. Філософсько-педагогічні ідеї мислителя спрямовані на: 1) розуміння виховання та освіти як «того, що є», поєднання філософсько-психологічного мислення з культурно-педагогічним контекстом; 2) виокремлення виховання

й освіти як однієї із форм людського буття; 3) актуалізацію місії педагога у виконанні функцій фасилітатора у процесі самореалізації особистості.

Філософська та психолого-педагогічна спадщина С. Балея містить окремі аспекти, у яких є контури вирішення актуальних питань сучасної освіти.

3. Творча спадщина С. Балея вивчається у вітчизняній та світовій науці. У працях польських дослідників його досягнення доволі високо оцінені у контексті психолого-педагогічної науки, але систематичного філософського, психологічного та педагогічного аналізу творчої спадщини мислителя польські вчені не здійснили, натомість наявні лише поодинокі студії у тих галузях науки, у яких він залишив помітний творчий доробок.

Аналіз світової наукової літератури показав, що гуманістична спрямованість студій С. Балея привертає увагу дослідників його творчості у академічних колах Америки, Великобританії, Канади, Німеччини, Франції. Важливим є осягнення ролі та значення наукової спадщини вченого у започаткуванні та розвитку певних напрямів психологічної науки, серед яких – психологія виховання та суспільна психологія.

В Україні вперше окреслено взаємозв'язок філософії та педагогіки С. Балея. Потужним стимулом для вивчення його спадщини у контексті філософії освіти стали студії М. Вернікова, який висловлює думку про співзвучність філософського змісту педагогіки мислителя сучасним світовим тенденціям в освіті. Але потребує додаткового осмислення значущість його філософсько-педагогічної концепції.

РОЗДІЛ 2

ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С. БАЛЕЯ

Криза вітчизняної освітньої системи, зумовлена сучасною соціокультурною ситуацією, загострила інтерес філософів та педагогів до традицій української та світової освіти. На сьогодні освітня діяльність, її цілі та цінності, фундаментальні принципи та методи аналізуються з позицій гуманітарних напрямків у філософії освіти, а саме: герменевтичного історизму Г. Ноля, структурної герменевтики С. Венигера й В. Флітнера, екзистенційно-діалогічної філософії освіти (М. Бубер, А. Петцелт, К. Шаллер, К. Молленхауер та ін.), педагогічної антропології (Г. Рот, Г. Цдарцил, О. Больнов, Й. Дерболав, К. Дільнет, М. Лангевелд та ін.).

Новий підхід до суб'єкта освіти – людини, до освітньої діяльності та педагогічного знання пропонує С. Балея, який у своїй творчості сконцентрував кращі зразки європейської та світової культур. Особливість його філософсько-педагогічної думки виражається у: 1) її гуманістичній спрямованості; 2) трактуванні процесу виховання як безпосереднього контакту у взаємовідносинах між людьми та об'єктивною реальністю; 3) визнанні значимості для педагога ролі посередника між особистістю та світом, що її оточує.

Вочевидь, розкриття потенціалу вітчизняної філософії освіти буде неповним і обмеженим, якщо науковий доробок С. Балея залишиться поза увагою.

Логічно постає завдання здійснити теоретичну реконструкцію Балеєвого розуміння освітнього ідеалу у контексті модернізації вітчизняної освіти.

2.1 Освітній ідеал С. Балає як філософсько-антропологічна орієнтація наукових пошуків мислителя

У зв'язку з вирішенням глобальних проблем сучасності філософією запропоноване нове, онтологічне, бачення освіти – «вчитись, щоб бути». Ідеї про безперервне навчання та розвиток людських якостей ставлять перед теорією освіти нові задачі, вирішення яких потребує перш за все перегляду наявних стратегічних цінностей педагогічної практики.

Світоглядним орієнтиром модернізаційних процесів у вітчизняній освіті виступають розвідки В. Андрущенка, О. Базалука, В. Беґа, С. Клепка, С. Куцєпал, М. Култаєвої, І. Предборської, Н. Савчук, Н. Скотної, І. Степаненко та інших. У своїх працях названі мислителі ціннісні засади сучасної педагогічної практики визначають у межах нової освітньої парадигми – особистісної. Спостерігається досягнення згоди щодо визнання принципів гуманізації, диференціації та інтеграції як засадничих у системі освіти.

Попри це, у системі освіти України домінуючим залишається раціональний світогляд. Риси цього світогляду виявляються, перш за все, у структурі державних освітніх програм («Освіта» України ХХІ століття, Національна Доктрина розвитку освіти, «Державний стандарт початкової освіти»), які містять «залишкове» збереження елементів імперативного підходу до конкретизації та деталізації цільового компоненту педагогічного процесу як системи, що знаходить прояв від генеральної мети – формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів. Серед педагогів панує переконання, що саме у цьому «цілісна філософія й технологія формування самодостатньої особистості [39, с. 374]».

Філософське розуміння сутності людини актуалізує питання не лише про конкретно-практичні межі впровадження ціннісного Абсолюту «всебічного розвитку особистості», але й демонструє здатність до втілення

нових ціннісних орієнтирів педагогічної практики відповідно до вимог епохи. Так, для Б. Гершунського «ідея всебічного розвитку особистості» є гранично утопічною, абстрактною й цілком недієздатною, тому що людська особистість цілісна, а її якості та характеристики не можна формувати «по частинам [47, с. 4]». Автор вважає, що освіта повинна передбачати творення умов для індивідуалізації та диференціації кожної особистості, що є спробою вирішення протиріччя між загальними, частковими та одиничними цілями в освітньому процесі.

З приводу абстрактно-нормативного способу сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики слушно висловлюється Н. Савчук, яка вбачає в цьому «наслідки кризи індустріальної цивілізації, у рамках якої посилювались позиції технократичного мислення, яке подібно ідеологізованому, не знає рефлексії, оскільки керується зовнішніми по відношенню до людини цілями [107, с. 75]», тому в межах «технократичного мислення екзистенційний смисл людського життя не знаходить місця, оскільки ні саме буття в його складності та багаторівневості, ні екзистенційні проблеми індивідуального існування людини не можуть входити в коло його інтересів [107, с. 75]». Авторка недосягну ідею всебічного розвитку особистості, що фактично формує «ідеологічно закомплексовану, однобічно підготовлену й конформну людину [107, с. 70]» змінює на необхідність творення умов, «котрі будуть стимулювати процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності [107, с. 70]».

Особливий інтерес для перегляду «ідеалу всебічного розвитку особистості» становить філософія М. Шелера. Екстраполяція його ідей, викладених у праці «Філософський світогляд», дозволяє з'ясувати, що сутність даного ідеалу відображає загальну тенденцію епохи до «зрівнювання». Філософ заперечує образ людини, що направлений на автоматичну (позитивно чи негативно направлену) трансформацію органічних природних задатків людини, оскільки у такому випадку не

йдеться про прийняття особистістю вольового рішення стати тим, ким вона хоче бути. Тому пафос філософсько-антропологічної позиції М. Шелера спрямований на недопущення фіксацій на одному «прикладі», на одній природно-історичній чи всесвітньо-історичній формі, що є відтворенням вузького розуміння сутності людини. Для переосмислення ідеалу вітчизняної освіти важливою є думка Л. фон Ранке, яку цитує у своїй праці М. Шелер: «Людство несе у собі необмежену кількість можливостей розвитку – воно таємничіше та величніше, ніж зазвичай думають [131, с. 105]».

Окремі прояви прямої трансляції ідеологічних цілей у навчально-виховний процес окреслює І. Степаненко у розвідці «Аксіологічні виміри освіти і виховання» [113], серед яких:

- перебільшення значення вербальних засобів виховання (наприклад, виховання свідомої дисципліни засобами слова);
- розуміння життя дитини як повністю регламентованої діяльності, а свободи як привілею педагога;
- пряма екстраполяція соціально заданих цілей на виховний процес без їхньої відповідної конкретизації тощо [113, с. 185].

Дослідниця висловлює думку, що абстрактно-нормативне сприйняття й трансляція цінностей призводить до того, що вони постулюються без їхньої теоретико-рефлексивної проблематизації. Інша загроза такого сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики авторкою бачиться у сприйнятті їх як ідеологем, як імперативних вказівок щодо кінцевих цілей і результатів навчання та виховання. Шкідливим проявом заявленої проблеми є також неврахування специфіки світу дитинства у його конкретно-історичній визначеності.

Неефективність абстрактного сприйняття цінностей педагогічної практики спостерігається й у її епістемологічному аспекті. Тенденція сучасного наукового знання до антропологізації передбачає зміну акценту з впливу на взаємодію (співпрацю) і, відповідно, заміну суб'єкт-об'єктної стратегії у взаємовідносинах учителя та учня на суб'єкт-суб'єктну, яка, на

переконання І. Предборської, «забезпечує розуміння як «акт смислопородження [104, с. 25]». Це спричинює відмову від інформативних та репродуктивних методів пізнання, на користь проблемно-пошукових та дослідницьких. Нові методологічні орієнтири в освіті створює постмодерністська філософія освіти. Зокрема, гранична педагогіка Г. Жиру використовує поняття «трансгресія», під яким у постмодернізмі розуміється жест, який звернений на межу (М. Фуко), подолання нездоланої межі (М. Бланшо). Трансгресія у концепції Г. Жиру означає створення таких педагогічних умов, в яких студенти стають такими, що долають межі, тобто «трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси оформлюють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади [68, с. 81]».

Однак загальнодидактичні принципи вітчизняної педагогіки (цілісність; науковість та доступність змісту; систематичність; наступність і перспективність; мотиваційне забезпечення; міцність і дієвість знань, умінь і навичок; здатність до самонавчання тощо) сприймаються у педагогічній практиці як нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу. Доречними у названій проблемі стануть роздуми А. Атанова, який інтерпретує окреслені принципи «не як загальнодидактичні, а як технологічні, оскільки вони обумовлені «знаннявим підходом, забезпеченням процесу передачі «готових знань», відчужених від діяльності [2, с. 44]».

У зазначеному контексті привертає увагу також позиція С. Клепка. Освіта, на його думку, залишаючись у межах вербального знання, не фіксує принципи трансформації знання із суспільних в особистісні форми їх організації. Виходячи з того, що знання постає процесом нескінченних спроб організації хаосу інформації, який дає можливість використання синергетичних схем самоорганізації, що породжує порядок, дослідник відмовляє універсальній редукції на користь принципу поліморфізму, що «задає когнітивну стратегію, протилежну відносно принципу однаковості, одноманітності [76, с. 24]». Відійти від принципу гомогенізації знання та

його статичної організації у педагогіці С. Клепко допомагає генетична психоепістемологія Ж. Піаже, основна теза якої полягає в тому, що «суб'єкт не випереджає об'єкт, але й об'єкт не випереджає суб'єкт, вони обидва втілюють результат процесу взаємного конструювання: відбувається потрібне конструювання того, хто пізнає, того, що пізнається, і самого знання [76, с. 25]».

Перехід до суспільства знань актуалізує питання про релевантність нормативного способу трансляції принципів вітчизняної дидактики. Вочевидь, образ людини інноваційного мислення не є сумісним із споживанням готових знань. Один із засобів подолання абстрактно-нормативного способу сприйняття та трансляції світоглядних цінностей у педагогічну практику пропонує філософія, психологія та педагогіка С. Балея, що висуває ідеї, які є важливі для дослідження механізмів відтворення «єдиного суб'єкта» в освітньому процесі.

На досягнення С. Балея у системі ціннісно-цільових пріоритетів освітньої системи звернув увагу М. Верніков. Він указує, що «педагогіка С. Балея виховує не пасивну людину, бездумно покірну долі, примусові соціуму в його розмаїтих різновидах існувань і проявів. Вона зорієнтована на формування особистості як свідомого суб'єкта свідомих відносин. Її мета – орієнтація на становлення особистості з широким поглядом на світ, розвиненим колом інтересів, вільної у своїх думках і прагненнях, особистості, для якої самоорганізація індивіда й суспільства не є наслідком зовнішнього тиску, а є втіленням свідомих воель свідомих людей [37, с. 5]». З позицій психології та педагогіки ця проблема у творчості С. Балея осмислюється українськими (Г. Васянович, І. Данилюк, М. Євтух та ін.) та польськими вченими (С. Блаховський, Й. Головінський, А. Гурицька, М. Жебровська, В. Павловський, Р. Ядчак та ін.). З метою реконструкції творчого доробку С. Балея вважаємо за необхідне експлікувати світоглядно-методологічні можливості його філософсько-педагогічної концепції для

розуміння ціннісних орієнтирів вітчизняної освіти та перевизначення її окремих складових.

Образ людини – основна онтологічна категорія у філософії, психології та педагогіці С. Балея і в той же час відправна антропологічна позиція побудови його освітньої концепції. Новизна його наукового доробку полягає в аналізі та розвитку таких понять як «особистість» і «індивідуальність». Поняття «особистість» учений формулює на основі змісту поняття «особа». На його думку, ці поняття іноді вживаються як взаємозамінні, проте найчастіше слово «особа» вживається як назва конкретного суб'єкту, якому властива певна сукупність рис. Ця сукупність рис, за С. Балеєм, і є особистістю. Тобто «особистість є тим, що визначає наше віднесення певної людської істоти до складу осіб [148, с. 4]». У поняття «індивідуальність» вчений вкладає прояви інтелектуальної, емоційної та вольової сфери даної людини, що відрізняє її від інших. Цікавим, на нашу думку, є привертання уваги мислителя до означення поняття виразної індивідуальності – «нею володіє той, хто відносно певних властивостей значно відрізняється від сірої маси інших людей [167, с. 342]».

Особистість С. Балея пов'язує з реальністю та ідеалом. Реальністю є актуально задана природа людини. У цьому значенні особистість науковець трактує як цілісність та багатоедність і розглядає її у тісному зв'язку з психікою, з тим, що ми називаємо її душею. «У нашому душевному житті, – знаходимо у С. Балея, – окреме місце посідає внутрішнє «Я», яке й визначає індивідуальність особистості. «Я» – це вираз єдності та тяглості свідомості [13, с. 326-327]», що доповнюється пізніше: «Єдність всупереч різнорідності функцій, підпорядкування окремих структурних зв'язувань загальній для них всіх цілісності і, крім того, динамічний характер структури [148, с. 8]». Саме властивість динамічності, за С. Балеєм, підкреслює визначення особистості, що характеризує унікальність її взаємодії з оточенням, передусім соціальним. Динамічна організація визначає поведінку людини як таку, що постійно еволюціонує та змінюється. У зв'язку з цим поняття особистість набуває

другого значення – потік самовдосконалення. «Особистість є вдосконаленням характеру, досягнутим тим шляхом, що дана особа ретельно пізнає свою окремість і гармонізує всі начала своєї душі, розвиває доцільно те, що може їй надати вищу цінність, та відкидає те, що стає на перешкоді [167, с. 343]».

Долаючи об'єктивізм та психологічний натуралізм, мислитель вважає особистість не *tabula rasa*. Услід за Е. Гуссерлем, який «Я» розглядає не як ізольовану річ поруч з іншими подібними речами в наперед готовому світі, а як пронизані один-для-одного і один-в-одному-буттям. Особистість мислиться С. Балеєм як центр, що, пронизуючи соціокультурну практику, має можливість пізнати себе та реалізуватися відповідно до власних здібностей. Посилаючись на твердження Ч. Кулі, Г. Мід: «Усвідомлення власної особистості чи власного «Я» як чогось особливого і одночасно у стосунках до особистостей інших людей формується у людини шляхом суспільного контакту [164, с. 175]», С. Балей розглядає «тільки один єдиний процес, у якому розвиток особистості та розвиток її суспільного оточення є лише окремими моментами, окремими аспектами, але не двома реально окремими процесами [164, с. 176]».

Поряд з уявленнями про групову ідентичність у творчості вченого виокремлюється погляд на часову та просторову ідентичності. Ідеться про розуміння особистості в часовому проміжку історії, з яким співпав період існування людини, а також із цінностями культури суспільства, які допомагають орієнтуватися людині у світі. У проблемі часу С. Балей виокремлює розуміння «психологічного» часу та етапів його розвитку (вікова психологія, психологія розвитку); осмислення зв'язку часу існування людини з часом епохи (*homo historicus* [164, с. 20-26], культурне тло особистості (*cultural background of personality*) [164, с. 184-188]. Цілісний образ простору особистості, на думку вченого, складає внутрішній (*unitas multiplex*) та життєвий простори (найближче сімейне оточення і соціокультурне середовище) [164, с. 192-199].

У епістемології С. Балей відображено розуміння того, що цілковите формування особистості знаходить свій остаточний вираз у формуванні певного світогляду. «Світогляд, – з погляду філософа, – це завжди виразне відображення «Я»-єдності, яке охоплює світ згідно з власною індивідуальністю [148, с. 18]». М. Верніков вказує, що така «двоєдина природа світогляду зумовлює своєрідність його формування. Його формуючими чинниками є знання й іманентні особливості «Я» індивіда. Це вже не просто знання у своїй самовизначеності і самодостатній нейтральності щодо особистості; це знання, асимільовані індивідуальною свідомістю [34, с. 44]». Таким чином, поняття суб'єктивістського релятивізму, окресленого формулою Протагора «Людина є мірою всіх речей» набуває у концепції С. Балей нового звучання. Зазначимо, що надалі уявлення про людиновимірність знань позначились на особливостях екзистенційного їх вияву. У цьому плані показова позиція К. Ясперса, який вказує, що людина тим рішучіше може стати сама собою, чим ясніший та наповненіший світ, з яким її власна дійсність створює єдність.

Як і Е. Гуссерль, З. Фройд і М. Шелер, С. Балей говорить про безкінечний горизонт, який завжди намагається прорвати особистість. Зміст моменту долання «нового», «незвичайного», «загадкового» вчений мислить як безперервний потік запитань, які вимагають відповіді. С. Балей зупиняється на епістемологічному ставленні до дійсності. Яскраво феномен трансцендентності мислитель формулює такою фразою: «Багатство всесвіта лежить власне у тім, що воно не дасть ся замкнути в цілості у рамці такої чи іншої системи. Але власне ті рамці є для людського ума мірою, якою він перемірює світ. І хоч дійсність розірве відтак такі рами, то відломки їх лишають слід, як далеко ми зайшли в пізнаванні світа і в якому місці треба починати ставити нові кроки, щоби йти до ціли, яка – хоч ніколи не зістане в цілості осягнена, то також ніколи не перестане манити до себе людський ум [23, с. 255]».

Водночас безпосередній контакт індивіда зі світом не вичерпується

сферою інтелекту, розуму, «голови». Цим інтелектуальним явищам С. Балея протиставляє явища, що йдуть від «серця». Відчуття він називає «брамою душі», через яку світ зовнішній проникає до людської свідомості [167, с. 32]. У цьому контексті самовизначення та самоспрямування особистості передбачає не лише знання, але й «пізнання серцем». Власне ж знання виникають із переживань [155, с. 69-70]. Це в свою чергу провокує С. Балея до вислідковування у феномені світогляду, окрім раціональних, прояви несвідомого, тому він звертає увагу на визнання та врахування в освітньому процесі не тільки актуальних проявів психіки особистості (причому не у середньостатистичній формі, а в її індивідуальному прояві, що характеризує особистість як єдину в своєму роді), а й глибинних, як прихованих потенційних можливостей.

Аксіологія С. Балея окреслює курс на побудову моделі цілісної людини, що виявляє свою глибинну сутність у перебуванні самодостатнім індивідом як лямбда-монада й рівночасно у єдності з цілісним світом [23, с. 254]; істинній духовності як способі існування та становлення особистості, що живе у злагоді з іншими та світом [14, с. 135-137]. Свобода та духовність, зливаючись у єдине, стають основоположною сутністю та світовідношенням людини. Людина є соціальною складовою у співжитті зі світом, що в інтересах виживання зобов'язана приєднати свої зусилля до зусиль людства. В основі філософії С. Балея лежить думка, що людина реконструює реальне буття, робить його своїм надбанням, виробляє тільки їй притаманні символи та способи освоєння світу, і тим самим стає єдиним цілим із ним, але разом із тим прослідковується момент комунікації: щоб взнати себе самого, потрібен інший. Саме у комунікативному середовищі людина відкриває своє «Я» та здійснюється як самість.

Неважко збагнути, що екстраполяція ідей С. Балея у сучасну педагогічну теорію та практику України підриває контекстуальну значимість знань, на яких вона наполягає. Зважаючи на філософські уявлення С. Балея про людину, можна стверджувати, що мета вітчизняної освіти знаходиться на

межі невідповідності природи того, кого з наполегливістю Сізіфа прагне забезпечувати та збагачувати. Йдеться про суперечливість «забезпечити» цілісність особистості завдяки основним напрямам виховання: патріотичного, світоглядного, політичного, національно-естетичного, правового, морального, естетико-художнього, екологічного, фізичного, трудового, сімейного. За таких обставин, з позицій С.Балея, забезпечується не цілісність особистості, а її частковість.

Заслуговує на увагу спрямованість вченого до розгляду особистості, услід за Г. Олпортом, як «динамічної організації психофізичних елементів, що містяться в єдності і визначають особливий вид її пристосування до оточення [143, с. 21]». Таке розуміння особистості позбавляє освіту наміру продукувати єдиний напрям її розвитку. На думку С. Балея, у цьому криється небезпека втрати особистістю сенсу життя, адже його неповторність, проігнорована школою, не може стати засобом її самореалізації. Ученим, по суті, визначена особлива філософська парадигма педагогіки, у центрі якої – уявлення про людину як не абстрактну понятійну форму, а внутрішню психічну цілісність, що відчуває себе у світі та світ у собі, з яких випливає настанова організовувати освітній процес на основі принципів природовідповідності та культуродоцільності.

Трактування С. Балеєм людини як такої, що проявляє себе у модусі індивідуального та соціального самоздійснення, є новим кроком у вирішенні головної суперечності в сучасній філософії освіти між двома протилежними тенденціями:

- 1) до збільшення вільного вибору своєї діяльності будь-якими її суб'єктами;
- 2) до нових обмежень такого вибору, які повинні забезпечити збереження суспільної організації вищих рівнів.

Вони спричинені, на думку українського вченого В. Лутая, становленням соціумів усе більш загального та складного рівнів, які вносять нові обмеження у вільний вибір діяльності особистості [94, с. 14-15]. У

спадщині С. Балея знаходимо спробу оптимізації вирішення цієї проблеми, що полягає у поєднанні індивідуалістичних й колективістських тенденцій у педагогічній діяльності. Діалектично-рефлексивний підхід до трактування сутності людини знаходимо також у М. Бубера, Е. Левінаса, Т. Адорно, В. Клафки.

Принципово новий орієнтир у формулюванні освітнього ідеалу задає розуміння особистості С. Балеєм з урахуванням її ірраціональної глибини. Тим самим учений захищає живу індивідуальність від досягнення її у об'єктивно-натуралістичних категоріях. Такий підхід заперечує перетворення особистості у загальнозначиме, гомогенне «Я», що виступає гарантом істинності педагогічного знання.

Філософія мислителя формує й нові смисли для педагогічного розуміння людини як точки відліку в епістемологічній практиці. Взаємозв'язок переживання та розуміння у процесі пізнання дозволяє зафіксувати індивіду його особисту вісь у пошуку істини, що сприятиме формуванню суб'єктивності. І хоча вчений не використовує у своїх працях поняття «трансцендентність», проте його погляди можуть слугувати зразком створення максимуму можливостей для досягнення свободи у реалізації особистісного буття.

Вихідні та основоположні для С. Балея поняття свободи та духовності сприяють розвитку нових підходів у педагогічній практиці. Одним з них є сприйняття особистості як істоти, що знаходиться у постійному становленні. Вона є живим процесом, внутрішнім єднанням людини та буття. Ідея комунікації у спадщині вченого порушує питання про перевизначення мети освіти, яка орієнтує на практику свободи як необхідну умову процесу самореалізації особистості.

Серед сучасників С. Балея питання про цілі освіти порушував В. Зеньковський. Висловлюючись щодо задач школи, мислитель заперечує ідеал «гармонійного розвитку особистості», наголошуючи на тому, що він малює ідилістичну картину мирного паралельного росту різних сил у дитині.

Обмеженість ідеалу «гармонійного розвитку особистості» полягає, за В. Зеньковським, у тому, що ця «ідилія у жодній мірі не відповідає дійсності. Ніде і ніколи не спостерігається «гармонійного» розвитку сил у людині [71, с. 59]». Мету школи В. Зеньковський бачить у тому, щоб допомогти дітям стати в житті самостійними людьми та знайти свою ідеальну форму, у якій особистість досягає свого найвищого творчого розквіту [71, с. 60-61].

Образ людини, розвинутий С. Балеєм, близький Ю. Козелецькому. Польський психолог звертає увагу на необхідність розуміння людини як «багатовимірної та багатомасштабної, що складається із біологічних, суспільних та психологічних структур, оскільки її дії визначаються різномірними матеріальними та духовними мотивами внаслідок того, що вона функціонує на свідомому та несвідомому рівнях, у неї є пізнавальні, емоційні та вольові системи, вона є неповторною особистістю, нарешті, живе одночасно і у зовнішньому, і у внутрішньому світі [80, с. 23]». Мислитель висловлює переконання, що більш глибоке пізнання людської поведінки відкриває вражаючу багатоаспектність і динамізм.

У сучасній філософії освіти проти відтворення імперативних вказівок щодо кінцевого результату в освіті виступають представники постмодернізму, які висувають ідеї, важливі для дослідження механізмів влади у педагогічній діяльності. Так, концепція мікрофізики влади М. Фуко пропонує відмову від цінностей та норм класичної освіти, яка, за його дослідженнями, використовуючи механізми нормалізації, що надзвичайно сприяють широкому поширенню впливу влади засобами встановлення об'єктивності, створює дисциплінарного індивіда [124, с. 452]. Мислитель, натомість, на перший план висуває несвідому суб'єктивність людини, підкреслюючи пріоритетність її вітальних, емоційних та тілесних потреб. Освіта та розвиток мислиться М. Фуко як практикування себе, метою якого є конституювання самого себе в якості творця свого власного життя [123, с. 314]. Імперативом у полі епістеми для М. Фуко є можливість

утвердження людини у знанні, думка якої є одночасно і рефлексією, і перетворенням способу буття того, про що вона рефлексує.

Ціннісні засади у межах особистісної освітньої парадигми відстоюють і вітчизняні філософи. Зокрема В. Андрущенко та Л. Губерський виокремлюють те принципове положення, що «філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку [51, с. 119]». На переконання В. Андрущенка, саме свобода є «дійсним виміром того, наскільки людина відтворює себе як суб'єкта історичного процесу й відповідно є Людиною в дійсному, повному, широкоформатному, філософському розумінні цього слова [1, с. 13]». На погляд В. Кременя, «потрібно йти не від абстрактної людини, а від *особистості* (курсив – В. К.) [87, с. 8]». У його розумінні це означає «виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання та виховання цієї дитини до її конкретних здібностей [86, с. 17]».

Втім, якщо В. Андрущенко, В. Кремень обмежуються переважно філософсько-антропологічною аргументацією гуманістичного принципу освіти, то С. Балей спирається й на методологічну. Для його досліджень характерним є конструктивне розуміння методологічного статусу спеціальних наукових досліджень в освіті. Він показав, що ефективність освіти забезпечується поєднанням зусиль емпіричних, аналітичних та гуманістичних дисциплін. Найяскравіше це демонструє його праця «Нарис психології виховання», яка залучає до освітніх студій історично актуальне багатоманіття точок зору, що забезпечують на даному етапі повноту аналізу й охоплення педагогічної дійсності крізь призму експериментальної педагогіки, соціології виховання, суспільної психології, психотерапії, психогігієни тощо.

У психології виховання С. Балей особистість розглядається як автономна істота, яка сама бере участь у своїй освіті. Таке навчання та виховання враховує у дитини початкові педагогічні релевантні здібності, що

складають її педагогічну основу, серед яких: потреба у пізнанні та прагнення до самореалізації. Розглянемо це детальніше.

Потреба у пізнанні розглядається видатним педагогом як педагогічний аспект, що має характер самонавчання [155, с. 35]. У цьому сенсі педагогічна діяльність усвідомлюється вченим не від належного, за моделлю «вчитель дає, учень наслідує», а в об'єктивній логіці становлення особистості. Це означає, що ціннісно-сміслові механізми саморозвитку дитини висуваються на перший план у педагогічній практиці в цілому та у засвоєнні знань зокрема. Відтак, мета педагога полягає у тому, що він має не тільки орієнтуватися у наявних мотивах дитини, а й відкрити перед нею усі наявні можливості, які виявлять її глибинні творчі інтенції. Тут вчений віддає належне ролі гри, що, розпочинаючись спонтанно, набуває властивостей, характерних для праці, у якій дитина, розважаючись, створює самостійні та оригінальні твори [167, с. 190-192].

Окрім цього, ідеться про виховання «чистої цікавості», що передбачає перевагу в освітньому процесі пошуку істини та безкорисливим вправам розуму. Тим самим виявляється відмінність у раціональному намірі виховання зацікавленості та виховання «чистої цікавості». З погляду С. Балея, очікування та сподівання від суспільства зумовлюють чітку програму розвитку інтересів, тоді як спонтанне бажання пізнання виникає задля самого пізнання, що й спонукатиме «не тільки пізнати предмет, але й ближче з ним спілкуватися [155, с. 58]».

Прагнення до самореалізації у спадщині вченого постає провідною ідеєю на шляху до особистісної орієнтації у навчально-виховній діяльності. Це передбачає підтримку дитині, яка прагне творчої реалізації та максимального збагачення власних внутрішніх сил і потенційних можливостей. С. Балея не приховує того, що «школа займається тиражуванням пристосуванців, які позбавлені права шансу виявити власні здібності, оскільки, зазвичай, у вихованні не йдеться про те, щоб конкретна дитина відчувала хвилювання чи прагнення, але щоб певні чітко визначені

уявлення й судження з'єднувалися з почуттями у певній якості та силі [155, с. 70]». У цьому сенсі вказівки та вимоги обов'язковості формування певних визначених комплексів інтелектуальних відчуттів чи інтелектуальних прагнень виявляють у психології виховання педагога очевидне нівелювання унікальних творчих процесів людини, що забезпечують умови для саморозвитку та самореалізації особистості.

Із цих ідей С. Балея випливає, що процес самостійного здобування індивідуального досвіду, який протікає неусвідомлено для дитини – це не момент навчання, а його суть, тому основними характеристиками навчання стають: спонтанність, самостійність, активність, самовираження. Зауважимо, що у вченого йдеться не про те, що спонтанний розвиток особистості може замінити навчання й виховання, але про принцип конвергенції між автогенними тенденціями та зовнішніми впливами, тобто методологічним пріоритетом освіти, з його позицій, є неподільність і корелятивність процесів розвитку та навчання.

У цьому плані певний інтерес представляє у «Нарисі психології виховання» приклад тренувань у педагогічній практиці, яким С. Балея застерігає від безглуздої гонитви за ілюзорними і тому недосяжними результатами педагогічної діяльності. Учений вказує, що не потрібно застосовувати тренування там, де задуманий результат значно легше буде досягнутий по дозріванню до даної діяльності; висуває вимогу такого компонування виховних програм, щоб навчання різних умінь відбувалось в оптимальному моменті розвитку, а отже, навчання, оперуючи функціями достатньо зрілими, вимагатиме найменше часу та зусиль [155, с. 82-87].

Так, ряд педагогічних експериментів, проведених К. Райс, Л. Корман, приводять С. Балея до досить несподіваних висновків: «Менший час, призначений на систематичне навчання орфографії в певних школах не дав гірших результатів, ніж довший час, присвячений тій самій справі в інших школах [155, с. 340]», а також: «Систематична наука орфографії досягла гірших результатів, ніж випадкове її навчання, яке полягає в тому, що

підкреслено орфографічні помилки у роботах і рекомендовано учням звернутися до словника тоді, коли вони не впевнені, як потрібно писати якесь слово; не було тренування з ними з орфографічного письма у систематичний спосіб [155, с. 340]». Результати дійсно вражаючі: без знання психології та фізіології особистості втрачається найголовніше – час.

Інше обмеження виходить у психології виховання С. Балея із розуміння граничних можливостей вроджених здібностей. Головний, на наш погляд, пункт філософії освіти вченого міститься у таких словах: «Не можна у зв'язку з цим вимагати від учителя, щоб усіх учнів підтягував до загального, якнайвищого рівня, і так само не вільно пробуджувати перебільшені амбіції у дитини розумово відсталого [155, с. 173]», і далі: «У кожній людині дримають, безсумнівно, різні таланти, але, напевно, не всі однаковою мірою, і ми не вважаємо за правильне, коли вихователь, не враховуючи різних ступенів тих здібностей, буде намагатися виробити людину довільним чином, який йому видається властивим. Розум людини володіє великою пластичністю, проте не є тією глиною, з якої можна виліпити довільну форму [155, с. 173]».

Як бачимо, С. Балея застосовує до осмислення сутності школи поняття не «навчального конвеєру», а втілення прав дитини на власну траєкторію розвитку та якості її соціального становлення. Таким чином, важливим у визначенні стратегій освіти є усвідомлення граничних меж особистості, які зумовлені як наявністю вроджених потенцій, які ставлять перед навчанням та вихованням індивідуально різні межі, так і неприйняття раціонального образу людини, що перетворює його у раціональну істоту, а освітній процес – у раціональний дискурс.

Свобода розвитку особистості в педагогічній дійсності з позицій С. Балея може бути досягнута також за умов перегляду самого поняття «ідеал», яким так часто оперує педагогіка. На думку вченого, говорити про ідеали можна там, де «з'являється бажання певного неіснуючого стану речей, проте бажання не є необхідним елементом, досить оцінюючого відчуття (наближення до цінності) [150, с. 185]». Психологія виховання С. Балея,

викристалізовуючи тенденцію особистості до «наближення», тобто певний момент прагнення до ідеального образу, визначає місце феномену ідеалу та його можливості в освіті. «Ідеал, – стверджує педагог, – є прикладом тих психічних формацій, які, будучи творами виховання, можуть бути одночасно у подальшому його джерелом. Втім, ступінь, у якому ідеали містять у собі продукти виховання, є для різних ідеалів іншими. Ідеал, зрозумілий у сенсі прагнення досить широкому, який не володіє самим собою, має просту психічну структуру, а участь виховання у його генезі може бути мінімальною. Натомість, будь-які ідеали досконалості виростають лише на тлі виховних впливів [155, с. 80]». У такий спосіб, на думку С. Балея, «виховання наполегливо веде не тільки до виникнення все нових навиків, позицій, ідеалів, але й до трансформації та ймовірного усунення продуктів уже існуючих. Окрім позитивних творів, існують (у полі окресленої ідеології виховання) також негативні твори, які інтенційне виховання намагаються коригувати та елімінувати. Продукти виховання тоді стають матеріалами *виправного виховання* (курсив –С. Б) [155, с. 81-82]».

Аналіз С. Балеєм контексту, в якому функціонує в педагогічних рефлексіях поняття «ідеал», дозволяє з'ясувати, що воно відіграє роль механізму в навчально-виховній діяльності, не осмислюючи сутності людини та перспектив її розвитку. Учений відмовляється від мистецтва «відливки живої людини» у сенсі В. Гюго та виявляє нездійсненність розвитку особистості за наперед встановленим ідеалом, мірилом, яким користується й сучасна педагогіка. Гуманістичний варіант С. Балея визначає доцільність педагогічної діяльності у поняттях, що знаходяться у площині інтенціональних характеристик педагогічного процесу (інтенціональність означає те, що нам являє себе щось як *щось*, тобто в конкретному образі, структурі або правилі) та концептуальному баченні результату освіти як отримання унікального саморозвитку особистості: «Спершу треба досліджувати факти, не упереджуючись тим, який повинен бути ідеал [153, с. 3]», і далі: «Наука про виховання тоді просувається вперед, коли її

досліджуємо незалежно від передбачуваного ідеалу [153, с. 3]». Це те, на чому наголошує й німецький філософ О. Больнов: «Належить звільнитися від усіх зумовлених вже узвичаєними уявленнями питань, які заздалегідь визначені, насамперед через наше воління знати, чим могла б бути людина; ... необхідно зберігати відкритість для одиничного й особливого, що має підказати нам саме цей феномен [29, с. 110]».

Зрештою, саме історико-філософське осмислення поняття «ідеалу» виправдовує психолого-педагогічну позицію С. Балея у вимірі окресленої проблеми та дає змогу стверджувати про обмеженість можливостей й іноді про недоцільність використання цього поняття у педагогічних науках. Так, античний ідеал виховання пов'язаний з ідеєю калокагатії, що примирює у собі антиномію фізичного та ціннісного існування. Привертає увагу платонівська концепція калокагатії, у якій діалектично співпадають ціннісні стремління душі: естетична любов до краси і здійснювана на основі цієї любові морально-практична потреба у внутрішньому вдосконаленні. Калокагатійний ідеал Аристотеля дотримується «середини», що орієнтує до подолання взаємної відчуженості інтелектуальних фантазій і реалій практичного життя. Саме у «середині» Аристотель вбачав той спокійний, велично-скромний образ цільності та досконалості, реалізація якого тільки й здатна породити калокагатійну людину – людину «досконалу у всіх відношеннях».

Виразно сутність «ідеалу» представлена у філософсько-педагогічних рефлексіях І. Канта, категоричний імператив якого виразився в утвердженні гідності особистості, розумінні людини як мети самої по собі, як найвищої цінності. Виховання, на думку німецького філософа, не здатне зробити всіх людей однаковими, оскільки у людській природі міститься багато нахилів. Тому задача педагогів – пропорційно розвивати природні здібності та розкривати властивості людини із самих здібностей, роблячи так, щоб людина досягла свого призначення. У І. Канта це і є той «прекрасний ідеал»,

план теорії виховання, яким повинні керуватися педагоги, щоб виховання було розумним, а не механічним.

Посилює відмову від об'єктивності у вимірі проблеми ідеалу в освіті сучасна філософія освіти. Зокрема, з позицій постмодерністської філософії, ідеал сучасної педагогічної практики є метафорою гуманізму, під яким Ж. Лакан розуміє «мішок, у якому тихо гниють звалені один на одного трупи революційних поглядів на людину, що замінюють один одного [91, с. 296]». Кредо постмодерністів – орієнтуватися в освітньому процесі на суб'єктивний досвід особистості та її бажання.

Можна навести чимало думок видатних філософів освіти, які б засвідчили утопічність педагогічних намірів притягувати людину у майбутнє, закликаючи її трансформувати власну реальність. Позиції згаданих філософів дають достатні підстави для розуміння «ідеалу», що є нерозривним з реальністю, з *тим, що є*. Гуманістично орієнтована освіта починається там, де удосконалення особистості відбувається на ґрунті її органічного саморозвитку й у міру її сил. Таким чином, абстрактне педагогічне поняття ідеалу набуває у спадщині С. Балея конкретних рис, що увиразнює його філософську та психолого-педагогічну мету як творення умов для вільного розвитку особистості відповідно до її природи.

Саме крізь призму генетичної психології у педагогічній теорії та практиці С. Балею вдається подолати межі знаннєвого підходу в освіті. Вчений виходить з того, що «програма, укладена педагогами, має пройти крізь психологічний фільтр, який однаковою мірою торкається як змісту, так і методів навчання й виховання [155, с. 300]». Це сприятиме реалізації принципів, що відповідатимуть свободі людини та умовам для її саморозвитку. Основними принципами дидактики С. Балея називає суспільну корисність, формальне формування, врахування ступеня складності, зацікавленості й відповідного моменту розвитку. Розглянемо детальніше кожний із принципів.

Принцип суспільної корисності означає, що метою освіти має виступити забезпечення учня такими знаннями та вміннями, які будуть необхідні йому як члену суспільства чи громадянину держави [155, с. 302].

Принцип формального формування передбачає, що принаймні певна частина змісту програми повинна бути підібрана не з метою дати учню якість конкретне знання, а збільшити можливість для розвитку важливих психічних функцій, зокрема гнучкості та критичності мислення взагалі [155, с. 303].

Принцип врахування ступеня складності, зацікавленості та відповідного моменту розвитку полягає в упорядкуванні змісту навчальної програми відповідно до сензитивних періодів розвитку в єдності з інтересами дитини [155, с. 304].

Психологічним підґрунтям у доборі методів С. Балей передбачає врахування таких умов:

- активна позиція учня при засвоєнні програмного матеріалу;
- активна робота всієї групи;
- інтеграція знань.

На останньому пункті варто зупинись окремо. Психологічними аргументами на користь інтеграції у системі знань, за С. Балеем, є активізація дитини у засвоєнні знань, необмежене зацікавлення визначеним напрямом, створення цілісного образу світу.

У зв'язку з цим ученим висувається настанова принаймні на нижчих ступенях навчання не поділяти науку на окремі предмети, а ставити по черзі запитання, що можуть зацікавити учнів та будуть опрацьовані з різних точок зору і у різних площинах. Прикладом можуть стати «загальна», «синтетична» наука («Gesamttunterricht»), «центри зацікавлень» (Dekroly), «концентрація у навчанні», «кореляція у навчанні». Проблема єдності знань, з психологічної точки зору С. Балей, не може бути вирішена однозначно розбиванням програми на окремі фрагменти чи об'єднанням всього в якийсь один універсальний предмет. «Правильним є швидше пошук відповідної пропорції між постійністю і мінливістю, інтеграцією та фрагментацією, яка ті пропорції

змінює разом із віком дитини [155, с. 311]».

Отже, у генетичній психології С. Балея пріоритет віддається цінності життєвої самореалізації особистості, що сприяє возвеличенню її ролі у становленні та розвитку суспільства на засадах демократизму. При такому підході, як слушно стверджує Н. Кочубей, «знання стають не самоціллю, не відчужуються від людини, вони набувають особистісного значення, засвоюються шляхом осягнення можливостей як для самої людини, так і для соціуму, а також пов'язаної з ними відповідальності [83, с. 38]». Це сприяє розумінню того, що людина виховується безперервно й постійно, і що все життя людини є однією великою школою.

Наші розвідки демонструють конструктивні можливості філософії С. Балея, її здатність виявляти суперечності освіти, артикульовані надмірним оптимізмом від раціонального планування у педагогічній діяльності, а також окреслювати її ціннісні орієнтири у гуманно-особистісному вимірі. Осмисленню стратегій вітчизняної освіти сприяє розуміння вченим людини у її цілісності та самоцінності як творчої і вільної особистості. З позицій мислителя, людина, будучи саморегульованою у процесі свого життя, набуває таких якостей, які не є наперед визначені однозначно ні зовнішніми, ні внутрішніми природними даними, тому цінність конкретної особистості тільки тоді буде недоторканою, коли її перестануть розглядати як матеріал для формування за всезагальною міркою. Застосування С. Балеєм методології генетичної психології органічно єднає педагогіку із екзистенцією людини, головною рушійною силою психічного розвитку якої є вроджене прагнення здійснити себе. Генетична психологія С. Балея набуває у педагогічній діяльності конкретно-гуманістичного змісту: допомагає особистості пізнати себе для того, щоб актуалізувати свої вищі потреби. Саме на перетині цих двох вимірів спадщини педагога – антропологічного та генетичного – виявляється своєрідність його позиції у визначенні освітнього ідеалу.

Як бачимо, окреслені філософські та психолого-педагогічні рефлексії С. Балея, з одного боку, є спробами актуалізації антропологічного та

генетичного аспектів педагогічної науки, а з іншого – пошуком нового освітнього ідеалу, у якому невизначеність мети вітчизняної освіти перетворюється на необхідність творення умов для індивідуальної «траєкторії» розвитку, диференціації підходів до кожної особистості. Тому розглянутий освітній ідеал у спадщині С. Балає є важливим методологічним ключем до тлумачення його образу освіти.

2.2 Філософсько-комунікативні інтенції освітньої концепції С. Балає

Адаптація системи освіти в Україні до вимог глобалізації пов'язана передусім із онтологічним розумінням педагогічної реальності. Це означає, як пише Н.Савчук, що «освіта повинна бути гнучкою та динамічною, спрямованою на становлення «стратегій визначення проєкцій майбутнього життєвого шляху» (Л.Сохань) вільної і відповідальної особистості [107, с. 78]». Говорячи про нові підходи, що визначатимуть реальність сьогодення, І.Кузнєцова також акцентує увагу на тому, що змістовною компонентою системи освіти XXI ст. має стати «виховання творчої особистості, яка мислить критично і нестандартно, здатна приймати зміни, виявляє допитливість, наполегливість, гнучкість у пошуку якісної інформації, має креативні здібності, аналітичне та інтуїтивне мислення, потребує посилення фундаменталізації освіти на основі цілісності знання задля відчуття людиною (на морально-професійному рівні) взаємозв'язку з навколишнім світом [89, с. 143]».

Зазначене вимагає орієнтації в освітньому процесі на «багатовимірну» людину (Ю. Козелецький), тоді як сучасна українська педагогічна наука цілісний образ людського буття вибудовує з позицій дуалізму: навчання та виховання. Суттєвим недоліком такого підходу, на думку М. Боритко, є направленість на загальноособистісні, усереднені параметри, що залишають

за дужками унікальне полісистемне начало людини, узятє у всій повноті проявів. Автор виокремлює низку стереотипів педагогічної теорії та практики, які породжують орієнтацію в освітньому процесі на роботу з частковою людиною, серед яких:

1) виокремлення виховання із загального потоку педагогічного процесу, обмеження його функціональної ролі як додаткового відносно навчального процесу. Звідси поширення поняття «виховна робота» лише на позаурочну діяльність;

2) наявність як на теоретичному рівні, так і в практичній діяльності уявлення про «множинність» виховань: моральне, естетичне, трудове, патріотичне та ін., їх штучне відокремлення [30, с. 105].

Заслуговує уваги в осмисленні навчання та виховання як цілісного процесу, співвіднесеного із категорією буття, досвід європейської педагогічної науки, яка за дослідженнями І. Слоневської, «виходить з того, що навчання і є виховання, що воно може досягти високого рівня лише в тому випадку, коли одночасно і виховує [110, с. 91]». Наслідком такого підходу є заміна термінів «навчання» й «виховання» на єдиний – «єдукація».

У зв'язку з цим певний інтерес викликають міркування В. Зеньковського. Мислитель звертає увагу на ту обставину, що посправжньому мета навчання досягається лише у здоровому та радісному потоці виховання. Відтак, В. Зеньковський розвиває мотив цілісної школи, яка турбується не лише про розвиток розуму, але й про виховання душі в цілому. Це означає, що обидва завдання – виховання і навчання «повинні бути правильно поєднані та повинні утворювати єдине, цілісне завдання виховання [71, с. 26]».

Альтернативою розірваності педагогічної реальності слугує філософія Дж. Дьюї. Виходячи з того, що школа є відтворенням суспільного життя, його типових умов, американський філософ формулює її мету в заповненні щілини, що виникла між інтелектуальною сферою та плеканням характеру. Підхід Дж. Дьюї спрямований на уникнення механістичної імітації навчання

шляхом опори на дійові здатності особистості учня. Йдеться про навчання, що виявляє суспільні та особистісні аспекти, фокусує увагу на користі, яку воно може дати людині.

Зрозумілий таким чином педагогічний процес передбачає необхідність переходу від суб'єкт-об'єктного підходу, який характеризується асиметричним відношенням між учнем та учителем, до суб'єкт-суб'єктного підходу, який передбачає педагогічну взаємодію, образ якої виявляється через комунікацію та інтерсуб'єктивність. Такий перехід можливий на основі відповідної філософії – філософії комунікації, що створила умови для усвідомлення значення комунікації та інтерсуб'єктивності в особистісному та соціальному вимірі людського буття. Комунікація у філософському дискурсі розуміється як феномен, що охоплює всі прояви буття людини – від загального до індивідуального, від глобального процесу спілкування культур до спілкування з самим собою. Інтерсуб'єктивність філософи розглядають як спільність суб'єктів, умова взаємодії та передачі знання й досвіду.

У філософській думці поняття інтерсуб'єктивності було запроваджене Е. Гуссерлем. Учений витлумачує даний феномен як «перше буття, що передує всякій об'єктивності світу і несе її на собі [54, с. 523]». Інтерсуб'єктивність конституюється в ідеальній безкінечній відкритості, окремі суб'єкти якої наділені взаємно відповідними й узгодженими конститутивними системами, завдяки яким «трансцендентальне «Ми» стає суб'єктивністю для цього світу, а також для світу людей, у формі якого вона об'єктивно здійснює сама себе [55, с. 458]».

Міжособистісна комунікація розглядається у працях К. Ясперса, М. Бубера, О. Больнова та ін. Бачення «екзистенційної комунікації» пов'язане з ім'ям К. Ясперса. Йому належить ідея про те, що «Я» як особистість можливе лише завдяки зв'язку з іншими людьми [134, с. 137]. При цьому філософ наголошує, що лише «трансцендуючий зміст може стати мірою справжньої комунікації [134, с. 147]».

Панораму справжнього діалогу перед нами відкриває М. Бубер. Завдяки «суворій та всеперетворюючій зустрічі, – на думку філософа, – людина пізнає саму себе в інших людях [31, с. 152]». Такий діалог пролягає понад індивідуалізмом і колективізмом. «Ідеться про те справжнє третє, усвідомлення якого допоможе людям знову повернутися до справжньої особистості та створити справжню спільноту [31, с. 155]». Відтак, царство міжлюдського буття міститься там, де відбувається зустріч «Я» і «Ти».

Про цю зустріч, з позиції О. Больнова, можна говорити лише тоді, «коли хтось або щось торкається глибинної суті людини, коли це порушує все її попереднє життя з його планами і сподіваннями, коли для людини починається щось нове [28, с. 169]». Зустріч постає тут, за влучним виразом В. Табачковського, як «непересічна, більше того – досить тривожна подія, що виштовхує людину з її життєвої колії [115, с. 146]», у якій вона «*мусить зберегти себе, спираючись на своє внутрішнє осердя – самість (курсив – В. Т.)* [115, с. 146]». Зустріч для О. Больнова – це слово-відгадка нашого часу, що особливо стосується педагогічного буття. Саме ця подія веде до виникнення глибоких стосунків між учителем і учнем.

Актуальність комунікації в педагогічній дійсності спонукає до виокремлення важливих інноваційних компонентів, які вона вносить у філософію освіти.

Не претендуючи на вичерпність, зазначимо, що цінність комунікації в *онтологічному аспекті* освіти полягає у розгляді діалогу як способу буття та єднання всіх учасників освітнього процесу. Це є буття вільних суб'єктів, але не вільних один від одного, оскільки простір свободи кожного є суворо обмеженим простором іншого. Співбуття у просторі освіти означає прийняття іншого як особливої системи з притаманними їй метричними вимірами.

У *епістемологічному аспекті* – це розуміння буття у пафосі всезагального визначення культури як особливої форми актуалізації безкінечноможливого буття. Таким способом відбувається трансформація

логіки мислення («трансдукція» В. Біблер), зрозуміла як форма всезагальної самодетермінації індивіду на основі свідомого вибору альтернатив. Освітній процес за такого підходу набуває характеру едифікації («edification» – термін введений Р. Рорті для більш точного позначення процесу «формування себе посередництвом діалогу»), тобто герменевтичного дискурсу, що зміщує фокус уваги в осягненні знання «із стосунків між людьми та об'єктами їхнього дослідження до стосунків між альтернативними стандартами виправдання, і, отже, до дійсних змін у тих стандартах, що утворюють інтелектуальну історію [105, с. 354]». Це дозволяє, як слушно висловлюється А. Кравцов, «усвідомити істинність результатів власного досвіду й розмислів, а не просто приєднатися до існуючої традиційної культури посередництвом індоктринації [85, с. 364]». Разом з тим, пошук істини ведеться на «території згоди» (М. Бубер), сутнісною ознакою якої є взаємопорозуміння суб'єктів пізнання.

Антропологічний аспект освіти у світлі комунікативної філософії полягає в тому, що сутність людини пізнається у двох напрямках: до оновленого розуміння особистості, з одного боку, й такого ж бачення спільноти – з іншого. Тобто, головним предметом філософії освіти, опираючись на твердження М. Бубера, «буде не індивід і не колектив, а людина з іншими людьми [31, с. 155]», оскільки «Я» вперше виникає з відношення з «Ти», а отже, проявляється як особистість і усвідомлює себе як суб'єктивність у відношенні «Я-Ти» та іншими особистостями. Тому педагогічна дійсність є не можливою без екзистенційної комунікації, ключовим поняттям якої О. Больнов назвав «зустріч». Зустріч, на думку німецького мислителя, характеризується винятковістю та мінливістю, що зумовлена існуючою цілісністю світу. Відповідно, освітній ідеал пов'язаний із розуміння того, що розвиток особистості здійснюється під час зустрічі «Я» з «Ти», що зумовлює його непередбачуваність та несподіваність. При такому підході основне джерело мети в освітньому процесі міститься «всередині» суб'єктів як самостійних системних цілісностей.

Зрозуміло, що світоглядні уявлення та поняттєві засади комунікативної філософії стверджують гуманістичну направленість освітнього процесу.

Культивування комунікативної вправності стає своєрідним лейтмотивом філософії, психології та педагогіки С. Балея. На жаль, до цього часу як в Україні, так і у Польщі, залишаються невивченими та належно не оціненими лекції професора, прочитані у 1930-1931 навчальному році та видані Педагогічним колом студентів Варшавського університету під назвою «Психологія виховного контакту». Аналіз цієї праці у нашому дисертаційному дослідженні має засвідчити наближеність інтерпретації вченим освітнього процесу до ідей комунікативної філософії.

Ситуація із власного педагогічного досвіду вченого зумовила необхідність переосмислення освітніх ідеальних відносин, що перетворили школу на «черству установу, потрібну для подальшого життя [153, с. 8]», а документ про освіту – найвищою метою. Школа, збудована на кумулятивних уявленнях, здатна, на думку С.Балея, виховати лише конформіста, який ототожнює задоволення власних потреб з користю, що реалізуються через послуги системи освіти.

У колізіях освітніх суперечностей опинився свого часу й В. Зеньковський. Мислитель ілюструє реальні результати школи: «люди йдуть зі школи з низкою знань і навиків, але з таким тупим відношенням і до своєї справи, і до життя, з такою відсутністю всякої творчої сили і ініціативи... [71, с. 61]».

Ці думки вчені висловили у першій половині століття, що минуло, але ми з гіркотою констатуємо: сьогодняшня ситуацію залишається незмінною. У контексті втрати легітимності (делегітимації) університети та інститути вищої освіти, як зазначає французький філософ Ж.-Ф. Ліотар, підкоряються вимозі формування компетенції, а не ідеалів [92, с. 119]. Прихильник радикальної педагогіки І. Ілліч вважає, що школа робить відчуження підготовкою до життя і тим самим позбавляє освіту дієвості та творчості.

Тут очевидною правотою стають педагогічні роздуми С.Балея, що, розгортаючись у річищі філософії та психології, виходять з неможливості розгляду суб'єкта освіти як тільки учасника навчального процесу. Учений зосереджує увагу на навчанні, яке виховує, мета якого – практика людиною самої себе, що реалізується у відносинах з іншими та навколишнім світом. У так зрозумілому освітньому процесі, на переконання С. Балея, немає чіткої межі між тим, що свідоме й чітко задумане, та тим, що має характер швидше випадковий і обставинний, оскільки різного виду навички, позиції та схильності утворюються через спілкування молодих зі старшими без постійної інтенції передачі їх зі сторони старших і прийняття їх зі сторони молодих. Проте саме це є вирішальним у самореалізації людини. Відтак, «хтось виховує не тільки тоді, коли виконує певну діяльність, тривале вироблення когось згідно з певними цілями, але й також тоді, коли здійснює тривалий вплив на іншого без власної волі чи навіть всупереч їй [155, с. 180]». З цього випливає, що «виховання слід мислити у широкому розумінні, у якому формування (kształcenie) і навчання (uczenie się) розглядаються як види виховання [155, с. 3]».

Виховання, яке відкрите у переживаннях дійсності, філософ пропонує назвати гетероедукацією. «Гетероедукація – це форма впливу людини на людину, що здійснюється однаковою мірою свідомо та доцільно, а також випадково та побічно, критерієм визнання певних впливів як виховних буде тільки їх тривалість, що не залежить від інтенціональності [155, с. 181]». Відтак, вчений вирізняє дві форми гетероедукації:

- інтенційну, систематичну, що здійснюється через професійних вихователів;

- побічну (широке розуміння) як наслідок позашкільних впливів.

Вихователем у цьому смислі є кожен, хто здійснює на іншого вплив, змінюючи його позитивно на тривалий час, вихованцем – кожен, у кому ці зміни відбуваються. Гетероедукація концентрує увагу на тому, що з'єднує два полюси – вихователя та вихованця у виховному процесі.

Однак вирішальне значення у становленні особистості, за С. Балеєм, відіграє побічне виховання, чинником якого, окрім «впливу людини на людину» є й «будь-які *позалюдські* впливи» (*курсив – С. Б.*), до яких відноситься природне середовище, а також все те, що «оживає» із зверненням на нього уваги самої людини. Природно-географічне середовище, техніка, мистецтво живить подразники будь-якого виду та активізує психічні диспозиції, й, таким чином, сприяє їх розвитку та формуванню [155, с. 179-182].

Тим самим мислитель порушує думку про те, що уявлення про школу як «точку відліку» виховних інтенцій вичерпали себе. У «Нарисі психології виховання» С. Балея знаходимо: «Людину формують у великій мірі різні події, які несподівано її захоплюють і приголомшують... У протилежність до частково «режисованих» подій і шкільних переживань вони зазвичай бувають більш грубі, але й глибші. Такі обставини, як, наприклад, матеріальні складності батьків, смерть когось із них, участь у вуличних подіях, важких випадках і катастрофах, закоханість, мають часто вирішальний вплив на розвиток психіки. Тому молодь, пригадуючи моменти вирішального впливу на розвиток їх особистості, знаходить їх частіше в позашкільних чинниках, ніж у школі [155, с. 215]». Отже, за С. Балеєм, суб'єктивність особистості, що знаходиться у множинності відносин із соціальним та природним світом, виявляє здатність її становлення. Із цією обставиною науковець пов'язує освітній процес.

Поряд з гетероедукацією С. Балея виокремлює автоедукацію (самовиховання), що є явищем вторинним, похідним від гетероедукації, в якому вихователь та вихованець – суб'єкт та предмет виховання – збігаються у тій самій особі. Автоедукація у розумінні мислителя є наслідуванням виховання через інших та здобуванням для себе зразку, оскільки людина може виховати сама себе тільки розщепленням та подвоєнням, протиставляючи фактичному стану власної особистості її ідеальний образ, який повинен з часом здійснитися [155, с. 271].

Успішний перехід від гетероедукації до автоедукації можливий, на думку вченого, завдяки:

- автоедукаційній схильності;
- певного ступеня розвитку тих психічних диспозицій, які беруть участь у процесі самоформування;
- самопізнанню;
- критичному відношенню до себе самого;
- уявленню ідеального образу;
- самоконтролю.

Як бачимо, філософія освіти С. Балея містить розуміння виховання, що здійснюється не лише в автономних освітніх установах при безпосередніх відносинах між учителем та учнем, а й у безкінечності непередбачуваних зустрічей-діалогів з реальністю. Це постає підґрунтям для визначення виховання як однієї із форм буття людини, що є реалізацією відносин суб'єкта з іншими суб'єктами та навколишнім світом як передумовою відшукування індивідуальної суб'єктивності в її соціокультурному полі, так і причиною розгортання суб'єктивності поза його межами.

Образ освіти, розвинутий С. Балеєм, близький П. Козловські, для якого виховання – це не просто засвоєння чужого або соціалізація, а лише допомога, сократичне мистецтво досягнення життєздатності самодіяльності. Відтак, справжньою метою виховання є віднайдення можливості та причетності у кожній людині [81, с. 268]. «Коли ж не враховуються другорядні та зворотні впливи у процесі виховання, то його результатом, – на думку П. Козловські, – є маріонетки, а не живі люди [81, с. 221]».

Здійснення освіти у безкінечності впливів природи, суспільства, мови, моральності, гри – важливий мотив філософії освіти М. Бубера, що знайшов свій розвиток у працях О. Больнова. Філософія О. Больнова, ґрунтуючись на аналізі поняття «зустрічі» у педагогічній дійсності, запропонованому М. Бубером, розширює його до розуміння того, що це є «свідченням наштовхування людини на непередбачувану в ній самій реальність, яка є для

неї доленосною та засадничо відрізняється від того, на що людина очікувала, змушує її по-новому орієнтуватися у світі [28, с. 168]». Така точка зору розглядає зустріч як таку педагогічну дійсність, що генерує саму себе у процесі творення.

Нові акценти розглядуваної проблеми, яка розглядається І. Іллічем, праці якого спрямовані на заперечення монополії школи на освіту. Альтернативу, що пропонує представник радикальної педагогіки, шкільній залежності від освітнього ідеалу – *Homo Faber* – є новий стиль освітніх відносин між людиною та середовищем, що її оточує.

Впровадження ідеї гетероедукації у сферу освіти зумовлює С. Балея до перегляду відносин між учасниками педагогічної практики, які він визначив як виховний контакт. Під виховним контактом філософ розуміє синтез реакцій дитини на дорослого та дорослого на дитину. У його психології виховання простежується вплив герменевтичної філософії В. Дільтея та Е. Шпрангера під час аналізу структури виховного контакту. В основі такої філософської рефлексії покладено метод «розуміння», який у С. Балея передбачає важливість вчування в індивідуальний життєвий генезис людини, у процесі якого відбувається розвиток її особистих якостей.

Розуміння як спосіб безпосереднього осягнення смислового змісту явищ об'єктивного духу заперечує у С. Балея психологію елементів, яка розчленяє психічний процес на складові частини та обґрунтовує істинність підходу з позиції розгляду душевного процесу як деякої цілісності в її смислових зв'язках з тим чи іншим змістом культури [154, с. 65-66]. Варто відзначити, що упроваджене описовою психологією, «розуміння» опосередкування суб'єктивності принципово розширюється у філософії освіти С. Балея до розуміння життєвих умов вихованця. Ідеться про те, що педагогу необхідно мати на увазі всі стимули, що впливають на дитину поза школою [155, с. 210-215].

Таким чином, суспільна ситуація розвитку дитини може бути спроектована та відтворена педагогічними засобами у тих загальних рисах,

які їй будуть сприяти її прогресивному розвитку на певному віковому етапі, а педагог за таких обставин стає посередником між структурою особистості та її культурними цінностями.

Однак, гуманні мотиви герменевтичної філософії зіштовхуються у розмислах С. Балея з необхідністю актуалізації сутності кожного із учасників виховного контакту. Тобто, для виховного відношення вчування є недостатньою умовою, оскільки воно веде до моністичного розуміння «Я». Неприйняття С. Балеєм одностороннього розгляду «Я» у педагогічній діяльності не привело його до заперечення значимості простого розуміння (Verstehen) та порозуміння (Verständigung), проте він шукає інший шлях, який зміг би об'єднати одночасно учителя та учня взаємними відносинами. За допомогою категорій психоаналітичної теорії вченому вдається виокремити ряд моментів, які діалектично пов'язані із контактом учителя та учня.

Під час психоаналітичного дослідження вченим було виявлено, що в освітньому процесі діють відносини домінування, які виникають на основі таких тенденцій у відношенні дітей до дорослих як феномен перебільшення, гранична тенденція до наслідування, легка піддатливість на сугестію. Це означає, що внаслідок квантитативного сприймання дорослого у дитини має місце пластичність полярних переживань (захвату – страху перед дорослим) [153, с. 19]. (У зв'язку з цим дослідник спростовує положення психоаналітиків щодо феномена амбівалентії у дитини, а уточнює момент актуалізації почуттів протягом часу терміном «сталість почуттів».) Але суттєвим є те, що емоційний стан дитини має тенденцію до інерції. Оскільки темп і амплітуда емоційних змін у дітей і дорослих різна, виникає складність у їх порозумінні через дистанцію, що створюється внаслідок адорації дитини. Захоплення дитини породжує наслідування, а також прагнення набути досвід у дорослої людини. Одночасно захоплення паралізує дитину та не дозволяє їй розкрити свої внутрішні переживання. Таку поведінку С. Балея пояснює бажанням дитини привернути до себе увагу дорослого.

Це націлює вченого до висновку, що відносини між дорослим і дитиною не можуть бути симетричними, оскільки доросла людина є формою, до якої прямує дитина. Тобто, «сутінок ідолу» педагога, за тлумаченнями С. Балея, випереджає в «Я» учня всі зусилля присвоєння самого себе.

Водночас підпорядкування у відносинах здійснюється і внаслідок викривленого відношення з боку дорослої людини до дитини, яке вона вважає виховним, по-перше, через фізичну та психічну різницю (сила дорослого – слабкість дитини), що дозволяє дорослому вимагати від дитини того, як повинно бути; по-друге, через тенденцію до утворення групи за принципом однорідності, в якій стосунки дітей регулюються відповідно до утверджених дорослими правил та законів [153, с. 56-61]. У цьому мислитель вбачає очевидне насилля, наслідком якого є або формування згідно з передбаченим планом (у випадку ідеалізації вихованцем вихователя), або природне гальмування розвитку особистості (у випадку виразної різниці природи вихователя та вихованця) [155, с. 202].

На думку С. Балея, позбавити виховний контакт від жорсткої рольової дихотомії можна завдяки введенню несвідомого до педагогічного знання, що сприятиме, з одного боку, аналізу педагогами власних дій та переоцінці власної цінності, а з іншого – «мистецтву пізнання», «стилю життя» дитини (А. Адлер). Цей перегляд вчений пов'язує також із сприйняттям якісної різниці між дорослим та дитиною, яка полягає, з позицій педагогіки переживання В. Дільтея, у тому, що дитина є людиною. Відтак, своєрідною формою виховного контакту у філософії освіти С. Балея є порозуміння та зближення, що відбувається за таких умов:

- максимального розширення рамок вільного прояву несвідомого у просторі освіти [153, с. 77];

- виявлення плідних моментів у розвитку особистості та пристосування до них виховних заходів [153, с.71];

– співіснування учасників освітнього процесу у «виховних актах» [155, с. 205], серед яких вирізняються відносини симпатії, довіри, розуміння і т. д.;

– заміни відносин «вихователь-вихованець» з «над» і «під» на «поряд» і «між собою» [155, с. 206].

Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що у філософії й педагогіці С. Балея підґрунтям виховного контакту є інтеріндивідуальний взаємовплив та порозуміння, що передбачають пізнання іншого з протиставлення власного досвіду. Підкреслимо, що виховний контакт за своєю структурою у С. Балея є асиметричним. Це діалог між двома нерівноправними сторонами, оскільки дитина прагне до дорослої людини, що не можна змінити, доросла ж людина до дитячої форми не прагне. Сприйняття іншого, що знищує його «функціональну значимість» та зберігає у пам'яті кожний момент цілісності життєвих проявів, – важливий компонент виховного контакту.

Під час дослідження ми виявили, що своєрідність виховного контакту у С. Балея не обмежується діадою «учитель-учень», а включає у себе складні недіадичні відносини у просторі освіти. Тут слід пригадати, що для вченого освіта є органічним фрагментом соціального цілого, а отже, її соціальним агентом він визначає взаємодію у групі. Спостерігаючи, як шкільний клас перетворюється в колектив із механічного утворення, яким він буває на початку навчального року, мислитель зустрічає різні прояви, що поступово формують зв'язок і взаєморозуміння групи, тобто суспільне утворення [155, с. 249]. Істотним уточненням таких метаморфоз, на нашу думку, є та принципова обставина, що шкільне життя охоплює досить важливий період у самовибудовуванні особистості.

Філософсько-педагогічні рефлексії С. Балея у вимірі окресленої проблеми виявляють особливу цінність при з'ясуванні можливостей, які приховують у собі подолання обмеженості індивідуальної чи колективної форм педагогічної практики. Наголосимо, що у працях дослідника йдеться не

про заперечення доцільності індивідуальної/колективної форм, а про позитивний антропотворчий та соціотворчий потенціал міжособистісних контактів в освітньому просторі. Актуальність цієї проблеми для сучасної філософії освіти зумовлює до більш детального її розгляду у спадщині С. Балея.

Синтезуючи різні підходи до соціалізації індивіда у працях Г. Олпорта, В. Моеде, Б. Наврочинського, Ф. Знанецького, Ж. Піаже та ін., мислитель прослідковує значущість соціальних контактів у саморозгортанні суб'єктивності окремої особистості. Серед різних проявів взаємовідносин у групі С.Балей виокремлює:

- відчуття співдружності;
- «дух групи»;
- суб'єктивний дух групи;
- образ мелодії.

Згідно цього відбуваються такі механізми інтеракції, як фасилітація, конформізм та ідентифікація. Фактами, що породжують ці явища, є змагання, наслідування та сугестія.

Відтак, дати однозначну відповідь на запитання, як працювати краще – наодинці чи у групі, – С. Балею складно. Це залежить і від індивідуальних рис індивідів, і від їх здібностей, і від їх відношення один до одного. Так, у В. Моеде С. Балея знаходить, що при колективній роботі виграють слабкі члени групи, а найсильніші програють. Експерименти Г. Олпорта також не дають позитивної відповіді: міркувати у присутності інших – це означає несвідомо підкорити себе їх впливам. Але саме ця відносна єдність і створює, на думку С. Балея, необхідні умови для виділення окремих індивідів, що діалектично заперечують рівність у групі. Тобто, група не має винятково асиміляційний характер, а також одночасно містить певні фактори диференціації, серед яких вчений називає поляризацію, емуляцію та аспірацію.

Попередні розвідки С. Балея торкалися з'ясування особливостей

роботи групи, що не мала колективного характеру. Результати колективної роботи, які отримали Г. Ватсон, М. Шоу, Ж. Піаже та ін., дають підстави досліднику стверджувати, в загальному, про перевагу колективної праці над відокремленою працею індивідів. Колектив, стверджує С. Балей (залежно від його складу), не стримує, а навпаки, збуджує ті чи інші прояви особистості.

Так, у спостереженнях М. Шоу він виявив, що при вирішенні завдання, яке допускало більшу кількість вдалих варіантів, група як цілісність дає відносно більше вдалих варіантів, ніж намагання всіх осіб, які працюють окремо, сумоване разом. У звіті Міжнародного бюро виховання, здійсненого Ж. Піаже, С. Балей знаходить теоретичне обґрунтування переваг колективної роботи:

- позиція активного пошуку знань можлива лише за умов обміну думками та співпраці;
- логіка мислення виробляється у груповій співпраці, яка уможливорює взаємну критику та контроль;
- знання асимілюються індивідуальною свідомістю на тлі суспільного контакту.

Тобто мова йде, як слушно зауважує Т. Троїцька, про «подолання егоцентризму свого мислення та про розвиток децентрованого мислення [117, с. 131]».

Враховуючи досвід З. Фройда, який, торкаючись важливості усамітнення індивіда для інтелектуальних досягнень та відкриттів, провокує думку про те, що «залишається невирішеним, наскільки мислитель чи поет зобов'язаний стимулам, отриманим ним від маси, серед якої він живе, і чи не є він скоріше завершувачем душевної роботи, в якій одночасно беруть участь й інші [121, с. 24-25]», С. Балей розглядає аналогічні приклади такої комунікації, що здатна породити унікальність особистості. Розглянемо їх детальніше.

1) *Явище моди*, що показує як особистість, підпорядковуючись вимогам групи, уподібнює себе до інших членів групи, але вводить маленькі

індивідуальні варіанти, намагаючись виокремити та повернути на себе спеціальну увагу. Йдеться про показ на загальному узорі цілісності групи своєрідного компромісу, власного відтінку та індивідуальної зміни окремої особистості.

2) *Явище героя*, досягнення успіхів якого залежить від групи.

3) *Явище генія*, що свідчить: геніальним робить людину, власне кажучи, група, яка приймає ідеї чи тенденції, репрезентовані через певну особистість, надаючи їм відповідної ваги.

Ці приклади переконують ученого в тому, що особистість та група, у межах якої та для якої вона діє, створюють кореляти, які не можуть існувати один без одного. Тому він підкреслює: «Розвиток групи й розвиток особистості, виховання колективу і формування індивідуальності можуть бути доведені до гармонізації і до взаємного підняття [155, с. 262]».

Отже, філософія та педагогіка С. Балей являють собою варіант вирішення антиномії сучасної освіти «індивідуалізм чи колективізм» шляхом відтворення безпосередніх міжособистісних контактів у всіх взаємовідносинах між суб'єктами освітнього простору. У галузі історії та політики цю ідею висунув М. Грушевський. На думку В. Лутая, у творчості вченого розв'язання головної освітньої суперечності не є однозначно визначеним, бо воно здійснюється таким шляхом пошуку кращої міри взаємодії індивідуалістичних (та близьких до них часткових), чи колективістичних тенденцій, коли відбувається «періодичне чергування переваги то одних, то других... [94, с. 17]».

Зазначимо, що постійне коливання переваги індивідуалістичних та колективістських тенденцій може розгортатись у відповідному освітньому просторі. На думку Н. Кочубей, на сучасному етапі суттєво перебудувати навчальний процес, зробити навчання особистісно значущим та комунікаційно насиченим можна завдяки мережним технологіям. Авторка має на увазі нову форму проведення уроків (занять), яка отримала назву мережного уроку. Цінність мережної технології в освітньому процесі, на

думку І. Вилегжагіної, яку цитує Н. Кочубей, у тому, що «визнається вільна, освічена особа, здатна зберігати свою індивідуальність і в той самий час здатна до співпраці у межах відкритого полікультурного простору. Саме тому мережна взаємодія, розширюючи свободу дій учасників, усе частіше виявляється і в педагогічній взаємодії вчителя й учнів на сучасному уроці [84, с. 14]».

Мережну модель освіти пропонує І. Ілліч у проєкті «Павутина можливостей», яка за допомогою довідкової, комунікаційної, інформаційної мереж та обміну знань здатна забезпечити всім, хто хоче навчатися, доступ до джерела знань, і одночасно надати можливість тим, хто хоче навчати, робити це незалежно від наявності диплома про освіту.

На противагу варіантів сучасної філософії освіти, зміст і організація освітнього процесу в національній системі освіти України основною формою навчання та виховання передбачають передусім колективну роботу, головне місце в якій посідає класно-урочна система. В. Ягупов, автор навчального посібника з педагогіки, серед позитивних аспектів класно-урочної системи називає:

- керівну роль учителя;
- забезпечення послідовного систематичного вивчення матеріалу;
- зміну видів занять;
- забезпечення певної активності учнів;
- наявність сприятливих умов для взаємного навчання, колективної діяльності, виховання та розвитку учнів;
- відносно раціональне використання часу й економічність, оскільки учитель працює одночасно з великою групою учнів.

Суттєвими недоліками даної системи є:

- важкість здійснення індивідуального підходу до учнів, оскільки вчитель орієнтується на «середнього учня»;
- слабке формування та розвиток мотивації учіння, особливо в обдарованих учнів;

– не вирішується проблема відставання для тих учнів, які відчувають труднощі в учінні;

– учні залишаються на повторний курс, якщо не засвоїли якісь предмети [133, с. 391-392].

Але, попри таке утруднене втілення гуманістичного підходу до освітнього процесу, класно-урочна система вважається найбільш виправданою, хоча б з тієї причини, що «численні спроби підмінити її або звести нанівець [133, с. 387]» не дали кращих результатів. Тим часом, залишається нез'ясованим, чому із поля зору педагогів-теоретиків зникають кращі надбання світової педагогічної практики, серед яких заслуговує уваги й альтернативний погляд на школу С. Балея.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу у філософії освіти С. Балея постає інструментом самоорганізації. Спостерігаємо рішучий поворот інтенцій ученого від мінімуму експромтів у практичній діяльності до (користуючись методологією П. Фрейре) «покладання на екзистенційну, конкретну ситуацію, що відображає сподівання людей [122, с. 77]». Показовою у цьому сенсі є пропозиція С. Балея щодо висловлювання учнями думок з приводу навчання та виховання [153, с. 46-56].

Одного разу він дізнався, що учнів, які з нетерпінням чекали на вивчення психології, сподіваючись знайти у ній відповіді на свої запитання, охопило розчарування: теоретична психологія не задовольняє їхніх зацікавлень, адже вона не цікавиться самим життям. Тоді С. Балея пошук відповіді на запитання учнів «Що таке життя?» запропонував розглянути у діалозі, спілкуванні рівнопорядкових суб'єктів, орієнтованому на їх досвід. Такий підхід дозволив, на відміну від пропаганди готових знань, можливість дискурсу як мови, зануреній у саме життя. Згідно з позицією вченого, зрозуміло, що спонтанна активність учнів визначає обрії виховних процесів, у межах якого вирішальним для них стає не «роль», а буття. При такому підході суб'єкти освіти, за С. Балеєм, залучаються до «навчання через дію»,

«проекту діяльності, що досліджує цілком яке-небудь питання у природному стані», «творчої школи» [155, с. 308].

Власне, аналогічне значення у концепції педагога набирає відома формула «learning by doing» американського філософа-прагматика Дж. Дьюї. Під впливом ідей Дж. Дьюї С. Балей усвідомлює сенс виховання у тому, щоб розвивати в учня якості, потрібні для дорослого життя. Спільним для Дж. Дьюї та С. Балей є погляд на школу, яка є не лише місцем спільної праці, але й демократичний суспільний інститут, де дитина залучається до соціального життя. На думку С. Балей, «стихийний» перебіг освітнього процесу як відображення суспільної реальності допоможе уникнути примушених механізмів наслідування, навіювання та конформізму.

Як бачимо, у той час, коли традиційна школа вважає, що клас – це центр застосування виховних зусиль, а його формування – головне завдання школи (можна сказати, що це – сучасна шкільна ідеологія), досвід С. Балей свідчить, що проблеми шкільного класу при радикальному перегляді його ролі у самореалізації особистості стають неактуальними.

Подолання опозиційної дихотомії «шкільний клас – основна організаційна ланка школи», характерними властивостями якої сучасні педагоги вважають:

- постійний склад учнів приблизно одного віку та рівня підготовки (клас);
- кожний клас працює відповідно до свого річного плану (планування навчання);
- навчальний процес здійснюється у формі окремих взаємопов'язаних елементів (уроків);
- кожний урок присвячується лише одному предмету (монізм);
- уроки постійно чергуються (розклад);
- керівна роль належить учителю (педагогічне управління), здійснюється С. Балеем за допомогою альтернативних форм даної інституції (н-д: Йена-план, Віннетка-план, Дальтон-план).

До цієї традиції певним чином прилучаються й С. Френе («Куточки-ательє»), А. Нілл («Саммерхілл») І. Ілліч («Павутина можливостей»), С. Черніков («Шкільний простір») та ін. Суттєвим у їхніх моделях освіти виявляється акцентування уваги на відмові від практики жорсткого групування дітей на довгі роки. Школа постає простором зустрічей-подій, в якій відсутні нормативний шкільний розпорядок і правила. Ідеться, передусім, про детермінацію часу та простору класного колективу чітко визначеною кількістю учнів та розміщенням у класі. Зокрема, С. Балеї розглядає ці чинники, «як чогось даного ззовні, що не виникає з волі самого колективу, проте, чому він має підкоритися [155, с. 354]».

З точки зору вченого, групування по 25-40 дітей у класі є негуманним, оскільки порівняно сприятлива кількість дітей для подачі та контролю навчального матеріалу відхиляється від проблем виховання у прямому значенні слова, а також розвитку суспільного життя класу як певної групи [155, с. 355-356]. Такої думки дотримуються деякі сучасні дослідники освіти у її філософській рефлексії. Зокрема, на думку М. Сидорова, «збільшення чисельності учнів в окремому класі, підвищуючи *економічну ефективність* діяльності навчального закладу, має своїм наслідком зниження *педагогічної ефективності* (курсив – М. С.) результатів освітнього процесу [108, с. 225-227]». С. Балеї вважає, що спонтанні групи молоді, котрі утворюються задля спільної праці, здебільшого не перевищують кількості 4–6 чоловік.

Дозволимо собі спроектувати позицію вченого у сучасну соціокультурну ситуацію. Вважаємо, що пріоритет малих груп особливо важливий принаймні з огляду на перехід людства до нового типу цивілізації – інформаційного суспільства, сучасні технології якого роблять непотрібним концентрацію працівників у величезних індустріальних об'єднаннях. «Саме невеликі групи талановитих співпрацівників, пов'язаних між собою неформальними відношеннями, створюють, – на переконання В. Єгорова, – умови для прояву творчого потенціалу окремої особистості та досягнення вражаючих результатів [67, с. 288] ».

Зусилля підбору однорідної групи за рівнем розвитку здібностей за допомогою педагогічних та психологічних тестів вимірювання тільки розумового розвитку дитини, на думку С. Балея, не мають ні дидактичних, ні соціально-етичних підстав, оскільки учні, згруповані за принципом однорідності, не показують кращих результатів, ніж у тому випадку, коли вони змішані між собою. Окрім цього, така селекція не збігається з природним розподілом здібностей у суспільстві та відівчає від контактів зі слабшим і від надання йому допомоги. У той же час, у «слабших» колективах за таких умов розвивається відчуття скривдженості в зіставленні із групою «здібних». Страждають при цьому приятельські стосунки, які повинні були б єднати молодь, незважаючи на їх різницю в інтелектуальному розвитку [155, с. 357].

Цей факт опинився на сучасному етапі в центрі уваги дослідників гендерного напрямку в освіті. Так, В. Гайденко щодо елімінації ієрархій в освіті фіксує особливе значення на подоланні прихованого навчального плану, що виробляє відмінну викладацьку методологію, методичні матеріали, систему оцінювання, мовну політику та ін., які містять символічний аспект насильства [44, с. 48]. С. Клепко підкреслює: «Схвалена в усьому демократичному світі, егалітарна ідея стверджує, що кожна дитина, незалежно від її вроджених здібностей, сімейних й суспільних обставин, має право на загальну освіту [77, с. 57]».

Не менш суперечливим постає у спадщині С. Балея відокремлення «важких», «морально-занедбаних» дітей. З позицій традиційної педагогіки, поганий приклад таких дітей у межах звичайної групи призводить до падіння на нижчий рівень тих, хто від початку стоїть вище. Але, як зауважує вчений, у групах «важких» дітей немає позитивних прикладів, які могли б слугувати взірцем для них. Мислитель переконаний, що споріднений моральний рівень членів групи не є перешкодою до піднесення всієї групи на вищий рівень [155, с. 357].

Це, в свою чергу, породжує потребу створення навколо кожного

учасника освітнього процесу особистого простору. Вчений переконаний щодо штучності та зловживання у розміщенні шкільної групи, в якій один учень бачить перед собою спину іншого учня. Для С. Балея є очевидним, що людська громадськість не є чистим геометричним простором, а володіє своєрідним спрямуванням. Педагог поділяє позицію англо-американських вчених щодо контакту у групі «обличчям до обличчя» (face-to-face group). На думку С. Балея, розміщення людей у групі таким чином відіграє у «суспільній структурі своєрідну роль, оскільки відбувається взаємна зустріч між собою та взаємне бачення членів групи [164, с. 44]».

Мислитель пропонує геометричному простору, де всі напрямки, всі розміри між собою рівносильні, який постає байдужим, однорідним та недиференційованим, протиставити, згідно з В. Штерном, людський, особистий простір (der personale Raum). Особистий простір, вважає С. Балея, формулюється навколо кожного з нас в міру того, як конструюється наша індивідуальність. Окремі вісі та напрями піддаються тут диференціюванню й у зв'язку з тим отримують різні цінності [164, с. 45]. Як приклад просторово-суспільної дистанції С. Балея, використовуючи просторову символіку С. Оссовські, наводить дипломатичний принцип «круглого столу».

У цих умовах особистість має можливість поглянути на свій світогляд та вийти за межі власного суб'єктивного світу. Слід відзначити, що С. Балея вперше в українській філософії освіти порушив тему подолання встановлених меж у вихованні особистості. Це було цілком закономірно, адже вчений намагався знайти свій гуманістичний підхід до розуміння та глибшого використання актуальних можливостей розвитку та саморозвитку людини. Особистість в умовах комунікації з іншими отримує можливість безперервного становлення та практикування себе. Освітня система, за С. Балеєм, повинна не замкнути людину у своїх межах, а створити умови для прориву у невідоме, для здійснення всіх можливих можливостей. Феномен переходу межі між можливим і неможливим, названий трансгресією, є сьогодні одним з провідних у постмодернізмі. Відмова С. Балея від наперед

заданого, що окреслює сферу відомого людині можливого та замикає її у своїх рамках, надає сучасній філософії освіти світоглядну точку зору на школу як до потоку становлення та зміни, моменту комунікації з іншими.

Підводячи підсумки викладеного, можна сказати, що світоглядні уявлення та поняттєві засади філософії, психології та педагогіки С. Балея наближаються до освітніх ідей комунікативної філософії. Евристичний потенціал ідеї діалогу в науковій спадщині С. Балея в онтологічному аспекті пов'язаний із актуалізацією єдності між суб'єктами, що охоплює розмаїття способів моделювання буття людини; в епістемологічному аспекті передбачає розуміння нової якості знань, у якому цінністю є багатоманіття відносин між людьми та усім універсумом культури, де вони роблять все для того, щоб їх «Я» «стало і залишалось тим, чим воно повинно бути» (М. Фуко); в антропологічному аспекті спрямований на періодичність пріоритетності між колективним та індивідуальним у просторі освіти. Усе це порушує питання про вимоги до особистості педагога, що й вимагає подальшого дослідження творчого доробку С. Балея.

2.3 Особистість педагога у світлі філософії та психології С. Балея

За умов сучасного цивілізованого розвитку у вітчизняному філософсько-педагогічному дискурсі актуалізується потреба осмислити нові вимоги до особистості педагога. Ця проблема знаходить відображення у наукових працях В. Андрущенко, О. Базалука, Г. Гамрецької, С.Клепка, В. Кременя, М. Култаєвої, М. Михальченка, І. Надольного, Н. Савчук, І. Степаненко, В. Табачковського, Т. Троїцької та ін. Вимоги, що їх висувають філософи до особистості сучасного вчителя, пов'язані із його рольовою реальністю у соціокультурному контексті, політичною культурою, способом мислення, трансляцією універсальних цінностей тощо. У зв'язку з цим особливо гостро постає питання про збереження вітчизняних традицій

довкола особистості педагога. Філософська та психолого-педагогічна спадщина С. Балея стає особливо актуальною у полі окресленої проблеми, оскільки визначає релевантність останніх.

У польській науковій літературі ця проблемна лінія у творчості мислителя розглядалась побіжно й більшою мірою у межах психології виховання. Вітчизняних робіт, які досліджували б це питання з філософсько-педагогічних позицій, не виявлено. Це зумовило проведення порівняльного аналізу вимог до особистості педагога у науковій спадщині С. Балея та педагогічній літературі з метою виявлення найістотніших причин, що стримують перебіг модернізації освітньої системи в Україні.

Квінтесенцією української педагогіки є образ педагога «за покликанням [63, с. 8]», нарижним каменем якого В. Сухомлинський визначив «глибоку віру в можливість успішного виховання кожної дитини [114, с. 11]».

С. Балеї робить спробу переосмислити нормативізм уявлень педагогіки про педагога «за покликанням». Вихідним для вченого стає усвідомлення того, що лише індивідуальність (а не типовість) педагога, який завжди залишається самим собою, сприятиме формуванню особистості. Для С. Балея істинним педагогом є лише філософ, «не ідеальним, але, що важливо, природним [153, с. 66]». Мислитель виявляє риси філософа, які, на його думку, становлять цінність у педагогічній діяльності, серед них: стале захоплення, сконцентрованість довкола певних проблем та байдужість до інших [153, с. 64].

Істотним у цьому контексті вирізняється, на нашу думку, повне руйнування С. Балеєм укорінених штампів у масовій свідомості щодо вчителя як уособлення всіх чеснот відразу та доцільність у колізіях освітньої дійсності з повною відповідальністю дозволити віддатися пориву своєї душі, вести себе природно. «Вихователь, – пише вчений, – має право і навіть обов'язок ввійти на коротку мить у відношення боротьби зі своїм вихованцем. Він має право обуритися на вихованця та прикрикнути, коли той

здійснив негативний вчинок. Але це обурення мусить бути приборкуване, а вихователь повинен обурюватися не з тією метою, щоб вивантажити свій внутрішній стан, а з тим, щоб позитивно вплинути на вихованця [155, с. 205]». Така позиція педагога мислиться С. Балесем як спонукання особистості вихованця до самозмінювання та самореалізації, оскільки трансформація почуттів вносить неспокій у його емоційний світ, не дає змоги випустити з поля зору цілісність життя і, водночас, загострює чутливість до моральних та культурних вимог. Відтак, перед вихованцем відкривається реальність життя, що є набагато багатшою за схеми чи технології виховання.

Згадаємо, що саме переживання «того самого буття» з усіма його випадковостями, виявилось у колонії А. Макаренка важливою запорукою реалізації людини у широкому соціальному сенсі [96, с. 202]. Тим самим С. Балей намагається розвіяти ілюзію про міру втілення педагога «за покликанням» та виправдати його вміння «поєднати сердечність з мудрістю» у сенсі В. Сухомлинського [114, с. 12]. Успішність педагога, таким чином, у С. Балей залежить від вміння створення умов, які будуть сприяти процесам самопізнання та самореалізації вихованця.

У сучасній педагогічній літературі виразним є також вагання щодо переліку науково обґрунтованих вимог (професіограма) особистісних якостей та властивостей педагога. У посібнику «Педагогіка» [119] М.Фіцули наголошено на таких якостях та властивостях особистості педагога, як громадська та моральна зрілість, установка на діяльну участь в оновленні економічного, політичного та духовного життя суспільства, суспільна активність, любов, гуманне ставлення до дітей (людей), позитивне ставлення до роботи з дітьми різних національностей, покликання до педагогічної діяльності, потреба займатися нею, захопленість нею, переконаність у її суспільній і особистісній значущості, прагнення до самоосвіти та самовиховання, до предмета, що викладається, прагнення до новаторства й активної творчості в роботі, нахил до науково-дослідницької діяльності, творчо-практичний склад мислення, педагогічна уява; інтуїція, вміння

розподіляти й зосереджувати увагу, швидкість переходу від процесу збудження до гальмування, витримка та самоопановування, вимогливість і тактовність, готовність прийти на допомогу, відвертість, терпіння, винахідливість, оптимізм, твердість і послідовність у словах і діях, організованість, відповідальність, діловитість, комунікабельність, благородство, скромність, чесність, повага до дітей, справедливість, самокритичність, спостережливість, виразне та впливове мовлення, інверсія, емпатія, альтруїзм, зібраність, акуратність, зовнішня охайність [119, с. 423-424]. Попри таку широку палітру якостей та властивостей, якими має володіти хороший педагог, спостерігаємо їх тавтологічне повторення, зокрема, йдеться про «гуманне ставлення до дітей» і «повагу до дітей», «творчо-практичний склад мислення» і «винахідливість» тощо.

Н. Волкова, авторка посібника з педагогіки, пропонує власну класифікацію якостей, необхідних для педагогічної діяльності, розроблену у межах парадигми розвитку особистості, які вона класифікує таким чином:

1) якості, які компенсуються й розвиваються у відповідному віці (вдумливість, передбачливість, гнучкість поведінки, чуйність, справедливість, самостійність, доброзичливість, ініціативність, дисциплінованість, критичність, логічність, чуйність, потреба у саморозвитку та ін.);

2) якості, які не компенсуються, але розвиваються у відповідному віці (ввічливість, вихованість, наполегливість, сумлінність, спостережливість, терпіння й терпимість, кмітливість, смак до самоаналізу, загальна культура, почуття власної гідності, гарна пам'ять, педагогічна інтуїція, педагогічна фантазія, розподіл уваги, педагогічна пильність, оптимізм до досягнень школярів та ін.);

3) якості, які не компенсуються й розвиваються погано у відповідному віці (доброта, екстравертивність, емоційна стабільність і гнучкість, спрямованість на спілкування, любов до дітей, високий інтелект, відкритість

людям, педагогічна обдарованість, педагогічна спрямованість, креативність та ін.);

4) якості, які компенсуються, але розвиваються погано у відповідному віці (акуратність, почуття гумору, спрямованість на результат, спрямованість на спілкування, енергійність та ін.);

5) якості, які несумісні з педагогічною діяльністю, але піддаються корекції у відповідному віці (агресивність, заздрісність, дратівливість, слабка предметна або професійна підготовка та ін.);

б) якості, які несумісні з педагогічною діяльністю, що не піддаються корекції у відповідному віці (протипоказання за станом здоров'я, не сформованість деяких видів діяльності (письма, читання, виконання найпростіших арифметичних операцій й ін.), злостивість, мстивість, підступництво, аморальність, невротичність і дратівливість стосовно дітей, спрямованість на себе та ін.) [42, с. 484-485].

Досить точно, підсумовуючи перелік якостей, характерних для хорошого педагога, Т. Гордон говорить, що «ідеально «хороший» учитель повинен усе знати, все розуміти, бути кращим і досконалішим за будь-яку звичайну нормальну людину. Він повинен начебто підноситися над людською масою, демонструючи надзвичайні знання, яскравий таланти, організаторські здібності, силу та повноту особистості, вміння турботливо й чуйно ставитися до дітей [88, с. 22]». Відтак, образ «хорошого» вчителя починає втрачати людські риси, дедалі більше стаючи схожим на янгола.

С. Балеї щодо ефективності психограм, у тому числі й відштовхування педагогіки в пошуках «ідеального» педагога від низки методів (дедуктивний, індуктивний, історичний, біографічний ін.), тестів та анкет, ставить провокуюче запитання: «Чи досліджувати такими тестами або шкалами властивості «істотні» для психіки вчителя-вихователя? [155, с. 224]» На думку мислителя, списки властивостей іноді такі великі, що важко у них зорієнтуватися; окрім цього, вони майже всі позитивні, які взагалі можна уявити про людину. «Яка ж ще позитивна властивість людської природи не

додалась би *a priori* «ідеальному» вихователю?» – запитує вчений у педагогів-теоретиків [155, с. 223]. Доцільнішим, за С. Балесом, є «виявлення переживань педагога, що супроводжують безпосередній виховний контакт», оскільки «саме здатність до переживання, без сумніву, допоможе визначити тих осіб, для яких виховна праця може стати улюбленою справою [155, с. 223]», тоді як сучасники вченого, зокрема американські теоретики виховання, наголошують на «любові до дітей» як найважливішій особистісній якості педагога. Зазначимо, що й сучасні українські педагоги-теоретики «любов до дітей» ставлять на перше місце у ряді особистих якостей як бази для формування професіоналізму у педагогічній діяльності [90, с. 17].

Позиція С. Балєя зосередитись на «переживанні» педагога видається цілком виправданою, адже саме таким чином відбувається ствердження права педагога на реалізацію своєї особистості, у процесі якої він стає «самим собою», індивідуальністю. Власне, концептуальні ідеї балєєвої теорії особистості дають сучасній педагогіці розуміння того, що трактування особистості як певної організованої цілісності, на противагу атомістичному трактуванню її як «суми» різних властивостей», мусить бути застосоване також і до вчителя-вихователя. Тобто, «вчитель-вихователь є не зібранням тих чи інших рис, а певною особистістю з особливою, більш-менш однорідною структурою, тому й вимога «інтегрального педагога» з підрахунком довгого ряду властивостей, наче б характерних для нього, є штучною та бездушною [155, с. 231]».

Певна річ, кут зору на особистість педагога у поглядах С. Балєя задала постать його вчителя та наставника К. Твардовського. Велич К. Твардовського для С. Балєя була не тільки у тому, «що створив і чому навчив, але також у тому, чому дозволив існувати, що підтримував і що поблажливо допускав [146, с. 344]». Надалі й С. Балєй скаже, що через індивідуальність педагога в дитини виникає захоплення до предмета, яке вплине на подальший вибір професії молодого людини.

У сучасній філософсько-антропологічній рефлексії в її освітянському заломленні про своєрідність педагогічної професії говорить український вчений В. Табачковський. Запорукою успішності зусиль вихователя, на думку мислителя, є «персоналістична авторитетність (але не авторитарність) [115, с. 146-147]». В. Табачковський говорить про «загострення потреби неповторності педагога» (що тільки вона, ця неповторність, може викликати до життя неповторність нащадків) [115, с. 144]», значущість якої зростає у філософсько-освітніх поглядах С. Балаєя.

У Польщі проблема особистості педагога порушувалась такими вченими як Я. Давід, М. Кройтц, С. Шуман, у Радянському Союзі до неї звернулись Ф. Гоноболін, А. Макаренко. Так, Я. Давід альфою й омегою психічної структури хорошого вихователя називає «любов людської душі [155, с. 232]».

Для С. Шумана очевидним є те, що педагог зуміє розпалити із себе педагогічний талант, який не буде завжди одним і тим самим талантом. Виникнуть, таким чином, різні виховні стилі, різні виховні обличчя, які можуть виявитися рівносильними, коли йдеться про ефекти виховання [155, с. 233].

А. Макаренко говорив, що не володів педагогічним талантом, але всупереч цьому став відповідальним вихователем: «Не потрібно мати педагогічний талант. Професія вчителя – це певний фах, а не спеціальність, якої не можна б людини навчити [155, с. 233-234]».

Аналогічні твердження знаходимо у Ф. Гоноболіна, який вважає, що «люди не народжуються талановитими педагогами, а стають ними, при чому процес розвитку, який мусить пройти, є досить довгим, часто розпочинається у молоді роки (і навіть дитячі) та триває надалі навіть в учителя з дуже великою педагогічною практикою, якщо (...) він не перериває праці над собою [155, с. 234]».

Таким чином, вчені вирізняють не бездоганність особистісних якостей педагога, а неповторність його особистості та досвіду професійного

удосконалення. Втім, сам С. Балей вимагає усвідомити різницю між педагогічним талантом та виховною здатністю.

Унітаристичній теорії педагогічного таланту С. Балей протиставляє можливість її плюралістичної концепції. З цього пункту бачення вчений ставить за мету з'ясувати значення найважливіших особистісних якостей педагога так, як вони розглядаються теоретиками та практиками педагогіки для того, щоб прослідкувати, у який спосіб вони можуть відповідати практичним потребам виховання. «Любов до дітей» як складову педагогічного таланту вчений намагається розглянути на підставі міркувань про музичний талант та музичні уміння.

«Доброго музиканта, – пише С. Балей, – характеризує певним чином його любов до окресленого виду заняття, але в оцінці здатності до тієї професії момент любові не висувається на перший план. Вимагаються натомість здібності до належного виконання особливої діяльності. При аналізі ж педагогічного таланту підкреслюється перш за все момент любові, визнаючи перевагу над моментом здібностей [155, с. 238]». При цьому вчений додає, що любов, про яку тут йдеться, є перш за все любов'ю до предмета виховання, тобто до дитини, а вже потім до самої виховної праці. У цьому сенсі «любов до дітей» мислиться С. Балеєм як така, що повинна впливати із здатності до спілкування з дітьми.

Приклад хибного пріоритету при виборі кандидатів на професію педагога вчений знаходить у театральному мистецтві, де тоді б кандидатів на акторську професію обирали на підставі їх любові до театального мистецтва, не з'ясовуючи при цьому реальних здібностей до акторської гри. Тобто, педагогічний талант вчений розуміє як момент захоплення, що надає йому часткову перевагу над моментом здатності.

Для досягнення мети нашого дослідження вважаємо за доцільне розібратися, чим є для С. Балея виховна здатність – штучним настановленням чи важливою для науки про освіту ідеєю.

Мірою розвитку в дитини формується певна тенденція, яка дає знати у відповідний момент про актуальну виховну потребу; у певних межах достатньо бути просто поруч з дитиною та хотіти робити те, що потрібно, щоб відбувався її розвиток. У певний період дитина починає ходити вистачить лише бути біля неї, щоб допомогти. У вік запитань дитина сама ставить дорослому запитання, що відповідають її зацікавленням – достатньо лише дати відповідь. У цьому і є різниця між дитиною, яка сама деякою мірою вказує, що з нею потрібно робити, та музичним інструментом, який є мертвим і жодним знаком не проявить себе музикантові.

Отже, у певних межах талант є менш потрібним при спілкуванні з дітьми, ніж при спілкуванні з музичним інструментом. Тим самим С. Балей пояснює той факт, що діти виховуються в оточенні, позбавленому спеціальних педагогічних талантів. Водночас, у тих умовах, в яких вихователь пристосовується до потреб та цілей дитини, сформованих через середовище у спосіб більш несвідомий та випадковий, не намагаючись керувати процесом її розвитку, він мусить володіти доброю волею та прихильністю до неї. Наявність тієї доброї волі і є прихильністю до дитини.

У межах такого підходу С. Балей дає зрозуміти абсолютизованість ідеї «любові до дитини» як складової педагогічного таланту. Проте, однієї прихильності недостатньо, практичне виховання вимагає, щоб вихователь знав і розумів свого вихованця. Момент розуміння дитини С. Балей висуває як умову ефективної виховної процедури з доброзичливої сторони особи, а здатність до неї – як одну із істотних складових виховної здатності [155, с. 240].

Внесене С. Балеем «розуміння» «чар дитинства» до педагогічної науки, допомагає обґрунтувати йому необхідність «конгеніальності», «духовної спорідненості» між дитиною та дорослим [155, с. 242]. Як бачимо, для С. Балей виховна здатність є суттєвою рисою в образі педагога, що реалізується у прихильності до дитини, її розумінні та духовній спорідненості. Обґрунтування нагальності у педагогічній дійсності виховної

здатності дозволяє відійти вченому від стереотипних ідей про педагогічний талант.

Важливим у стратегії поведінки вчителя в освітній діяльності педагогіка визначає педагогічний такт. При цьому у ній зазначається, що «загальний такт, у життєвому розумінні цього слова (неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування між ними), і педагогічний такт – не одне й те саме, оскільки не кожна вихована й культурна людина володіє педагогічним тактом. Педагогічний такт – це професійна риса вчителя, скажімо, як лікарська етика у медичних працівників. Він є складовою педагогічної майстерності й набувається разом з педагогічною освітою та педагогічною практикою [109, с. 281]».

Перейдемо до розгляду визначення педагогічного такту у творчості С. Балея. Акцент, що його робить вчений на цій проблемі, вказує на різницю між педагогічним тактом і тактовністю, яка лежить, по-перше, у тому, що, коли йдеться про педагогічний такт, мають на увазі перш за все тактовність у просуванні з дитиною; по-друге, також про спосіб реагування, який відповідає позитивному впливу на психіку дитини. У цьому випадку вчений прослідковує новий момент, не охоплений кожним спілкуванням з дитиною і навіть таким, яке характеризує такт, однак без додатку «педагогічний». За цих умов будь-яке спілкування вихователя з дитиною розглядається мислителем як істотна умова виховання, а не мета сама по собі. Окреслена обставина виводить С. Балея до виокремлення в процесі тактовного спілкування таких антропологем: стала позиція до дитини та здатність прищеплювати норми, які відповідають добру та злу.

На другій антропологемі варто зупинитися окремо. На відміну від пануючого у школі нормативізму, мислитель наполягає на рефлексивному обґрунтуванні моральних норм. За таких умов педагог виступає посередником у розумінні етичних категорій. Тільки на цьому шляху, за С. Балеєм, дитина здатна вийти за межі просвітницького тлумачення й реалізуватися як відповідальна особистість [165, с. 332]. Надалі рефлексивні

аргументи для обґрунтування етики застосував К.-О. Апель у контексті комунікативної філософії.

Вагомо представлена різниця між «ідеальним» та «неповторним» педагогом у розвідці польського педагога Е. Марек. Дослідниця конкретизує цю різницю на прикладі вчителя-посередника та вчителя-арбітра. Вчитель-арбітр нещадно нав'язує дитині свою систему цінностей і вимагає їх поважання в ході різних форм активності. Розвиток дитини як основна цінність освіти полягає у зміні поведінки, дій, способів мислення і т.п., під впливом інформації із зовнішнього світу, що має туманне для неї значення. Вчитель-посередник «надає» вербальні та невербальні повідомлення (своїм власним життєвим досвідом) й у своєрідний спосіб чекає на «відповідь» дітей (вербальну та невербальну реакцію). Залежно від тієї «відповіді», він надає подальші диференційовані повідомлення [192, с. 79].

Важко не погодитись, що у даному випадку сенс вчителя-посередника (за Е. Марек), співпадає із виховною умілістю вихователя (за С. Балеєм). Спільним є володіння необхідною педагогічною умілістю, що сприяє розвитку спонтанної, винятково з внутрішніх мотивів, активності, керованої через самого вихованця. Дитина отримує право переступити *status quo* та свідомо створити власну індивідуальну систему цінностей. Вочевидь, йдеться про гуманну освіту, яка, як слушно висловлюється Н. Савчук, «твердить, що зростаюча людина творить сама себе, а вчитель виконує функції фасилітатора в усвідомленні екзистенційних проблем, виборі основних життєвих орієнтацій [107, с. 71]».

За умови такого підходу до поняття тактовності у С. Балея виникає невизнання виховного мистецтва, що, за його словами, «модифікує і деформує природні реакції дитини у «штучний» спосіб і тим самим призводить до селекціонування, нормування та керування поведінкою особистості [155, с. 208-209]», та, у зв'язку з цим, суперечливе відношення щодо спорідненості ролі вихователя й артиста.

Що ж з цього приводу пропонує сучасна педагогічна наука, її особливий напрям – основи педагогічної майстерності? У хрестоматії «Педагогічна майстерність» (упорядники І. Зязюн, Н. Базилевич, Т. Дмитренко та ін.), є розділ «Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності» [65, с. 154-174], метою якого є співвіднесення роботи актора та педагога, показ педагогічної цілеспрямованості сценічного мистецтва як «створення життя людського духу», виявлення закономірностей впливу на підсвідомість актора та її місце у педагогічній техніці, сприяння наближенню уроків педагога до мистецької дії тощо. Виразно спільність для педагогічної та акторської діяльності, на думку упорядників посібника, репрезентує система К. Станіславського, який пропонує власний метод акторської роботи, «що дає змогу акторові створювати образ ролі, розкривати в ній життя людського духу і природно втілювати його на сцені в красивій і художній формі [111, с. 157]», а також вчить, що «сценічна робота починається із введенням у п'єсу та в роль магічного «якби», що є підоймою, яка переводить артиста з повсякденної дійсності у площину уяви [112, с. 221]».

Як уявляє собі С. Балей акторське мистецтво у педагогічній дійсності? Учений категорично висловлюється щодо режисури в освіті:

- 1) кожен герой є виразом психіки артиста. Вихователь же не може молодих людей формувати з себе самого;
- 2) виховання пов'язане із тенденцією до спілкування. Саме ця тенденція мусить бути у типі вихователя.

«Акторська гра, – стверджує С. Балей, – викривлює виховання і позбавляє його реальної сили впливу [153, с. 69]». Окрім цього, артистична здатність у педагогічній діяльності розуміється вченим як така, що спирається переважно на інтуїцію та оперує ірраціональними чинниками. До її складу входить творча фантазія, що дозволяє створювати образи речей неіснуючих, при чому віра у можливість їх реалізації буде спиратися більше на почуття, ніж на розум. Відтак, різниця між «акторами-творцями» та

педагогами у тому, що одні прагнуть до «ідеалу-абсолюту», тоді як інші намагаються формувати вихованця відповідно до іманентних можливостей його особистості. Таким чином, образ вихователя-артиста розуміється С. Балеєм більше виразом постулатів педагогічних письменників, аніж результатом фактичних і точних спостережень чи досліджень, проведених на конкретних вихователях. Отже, ніяких «якби», оскільки вони призводять до відчуження людини у педагогічному процесі, спотворюють реальну взаємодію з дитиною. Реалізовувати мистецтво виховання можна, за С. Балеєм, «тільки з метою творення природного людського контакту та нормування впливів природного спілкування молодих зі старшими й однолітками у відповідних умовах їх поступу [155, с. 209]». Подібну думку розвиває педагог Б. Бім-Бад. Він стверджує, що великі майстри вчать дітей без витівок: «Справа не у способі, а у його внутрішньому змісті, у реальному житті, думці і почуттях, які одухотворюють цей зміст [126, с. 367]».

Відповідно до цього, доцільно з'ясувати, якими ж мають бути, за С. Балеєм, вимоги до підготовки майбутніх педагогів. Серед них вчений виокремлює:

- спонукати розвиток окремих складових частин виховної здатності, а також їх інтеграції;
- не обмежуватися до подання тільки теоретичних знань, а опиратись на відповідно організовану практику, яка дозволить не лише спостерігати за дитиною, а встановлювати з нею ближчий контакт, безпосередньо спілкуватися з нею, зживатися з нею та тренуватися у спрямованості молоді у різних ситуаціях.

Актуальним з точки зору сучасної філософії освіти є також гендерний вияв у портреті педагога С. Балея. Мислитель змінює традиційне уявлення про вимогу певного роду інфантильності у педагога, що допомагає зблизити його з дитиною. Вихователь повинен, так вважають педагоги, мати у собі щось від безпосередності, рухливості і навіть дитячої наївності, якщо його контакт з дитиною має бути легким та близьким. Звісно, така інфантильність

притаманна, за традиційних поглядів, жінці, у якої будова тіла, тембр голосу, емоційність, схильність виражати свої почуття на зовні та ін. є більш близькими дитині, ніж чоловіча природа. Проте, С. Балея припускає, що чоловічина також, володіючи кваліфікацією хорошого вихователя, буде мати певні психічні риси, що наблизять його до жінки, а отже, й до дитини. Відтак, варто говорити у певному сенсі про «фемінізм» вихователів, так як говорять про їх «інфантилізм» [155, с. 230].

Спростування С. Балеєм матерналістського бачення освіти у сучасному освітньому дискурсі відтворюють дослідники гендерних студій. Зокрема, І. Кон, досліджуючи класичну модель, виявляє, що «чоловіки – це не тільки воїни, але й ще пророки, жреці, вчителі. Все це – іпостасі батьківства, яке, на жаль, досить рідко зустрічається у школі, особливо початковій [82]». В. Гайденко та І. Предборська говорять про залучення чоловіків до освітнього процесу, а не ідеалізацію жіночої освіти або унікальність жіноч-освітянок [46, с. 90].

Для порівняння образу педагога у сучасній педагогіці та філософсько-педагогічній концепції С. Балея виокремимо їх основні моменти.

Таблиця. 2.1.

Особистість педагога

Традиційна педагогіка	Філософія освіти С. Балея
Педагог «за покликанням».	Філософ як тип вихователя не ідеального, але природнього.
«Ідеальний» педагог.	Дійсності відповідає життєвий стиль особистості педагога (індивідуальність).

Продовження Таблиці 2.1

Традиційна педагогіка	Філософія освіти С. Балея
<p>Педагогічний талант.</p> <p>1. Любов до дітей.</p> <p>2. Педагогічний такт.</p> <p>3. Акторська майстерність.</p>	<p>Виховна здатність (умілість).</p> <p>1. Прихильність до дітей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знання та розуміння дітей; – бажання та здатність спілкування; – духовна спорідненість. <p>2. Тактовність:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стала позиція до дитини; – здатність прищеплювати норми, що відповідають добру та злу. <p>3. Природність спілкування з дитиною.</p>
Інфантилізм.	Фемінізм.

Таким чином, однією із найістотніших проблем, що перешкоджає ефективному реформуванню освіти, є її стереотипне бачення особистих та професійних якостей педагога. Серед них є поширене у педагогіці припущення щодо міри втілення педагога «за покликання». Досвід С. Балея переконує нас у тому, що успішність педагога залежить від уміння створити умови, сприятливі для самоактуалізації особистості. Завдяки філософсько-педагогічній концепції вченого ми піддаємо сумніву образ «ідеального» педагога, оскільки у такий спосіб заперечується право педагога на вибір самого себе. Праці мислителя передбачають не доцільність, а необхідність особистісної своєрідності педагога. Цілком очевидно, що практичним потребам освіти відповідає не «любов до дитини», а виховна здатність

педагога, що реалізується у прихильності до дитини. Критичного ставлення потребує й стереотипне бачення педагогічного такту, згідно з яким виникає ряд запитань, викликаних недостатнім розумінням пріоритетності будь-якого спілкування з дитиною, без додатку «педагогічний». Повернутись до реальності в освітніх відносинах допомагає деконструкція академіком поняття «педагогічного таланту». У той же час, його погляди стимулюють до переосмислення ролі жінки у педагогічній діяльності. Окреслені особливості філософського виміру психолого-педагогічної спадщини С. Балея спонукають до з'ясування актуальності окремих її аспектів у сучасному філософсько-педагогічному контексті.

Висновки до другого розділу

Таким чином, загальними висновками до даного розділу може бути наступне:

1. Освітній ідеал С. Балея виходить із образу людини, який:
 - в онтологічному аспекті пов'язаний з цілісною багатоедністю та динамічністю особистості;
 - в епістемологічному – з антропологізацією знання;
 - в антропологічному аспекті зводиться до оновленого розуміння особистості, що виникає з відношення індивід-суспільство, а також з урахуванням її ірраціональної глибини;
 - в аксіологічному – порушує питання про свободу та духовність людини як її основоположну сутність та світовідношення.

Зміст та цілі педагогічної діяльності у працях С. Балея враховують початкові релевантні здібності дитини, а також граничні можливості її вроджених нахилів. З цієї точки зору мета освіти, з погляду вченого, полягає у творенні умов для вільного розвитку особистості відповідно до її природи. Отже, освітній ідеал С. Балея – це творча та вільна особистість, здатна до самоорганізації та вибору власної траєкторії розвитку. Світоглядні та

методологічні пріоритети філософії, психології та педагогіки мислителя дозволяють виявити суперечності у вітчизняній освіті, артикульовані надмірним оптимізмом від раціонального образу людини, що, з позицій вченого, перетворює його у раціональну істоту, а освітній процес – у раціональний дискурс.

2. Своєрідність образу освіти С. Балея у контексті комунікативної філософії виявляється у:

- трактуванні освітньої дійсності як однієї із форм буття людини, що є реалізацією відносин суб'єкта з іншими суб'єктами та навколишнім світом як передумовою відшукання індивідуальної суб'єктивності у її соціокультурному полі, так і причиною розгортання суб'єктивності поза його межами;

- акцентуванні на методах розуміння, трактованих інтерсуб'єктивно та об'єктивно-духовно;

- осмисленні процесів освіти як виховного контакту;

- орієнтації у практиці освіти на ті інтенції, що відображають екзистенційну ситуацію самих учасників педагогічної комунікації;

- неприйнятті як теоретичного, так і практичного нормування освітньої діяльності.

Значення філософських, психологічних та педагогічних студій С. Балея у даному контексті полягає у підтримці «людиновимірності» освітньої діяльності.

3. Порівняльний аналіз вимог до особистості педагога у творчій спадщині С. Балея та педагогічній літературі показав, що серед причин, які стримують перебіг реформування української системи освіти, є стереотипне тлумачення у педагогіці таких якостей педагога, як: педагогічний талант, любов до дитини, педагогічний такт, акторська майстерність. Критична рефлексія С. Балея, завдяки філософсько-психологічному аналізу, актуалізує такі вимоги до особистості педагога, як-от: виховна здатність, прихильність до дитини, тактовність, природність спілкування.

РОЗДІЛ 3

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ С. БАЛЕЯ: СПРОБА АКТУАЛІЗАЦІЇ

На передньому краї сучасної освіти в її філософській рефлексії перебувають питання якості освіти, сумісного/роздільного навчання та виховання, літературної освіти. Розглянемо ті аспекти філософсько-освітньої концепції С. Балея, в яких контури вирішення цих питань окреслено найвиразніше, тим самим зробимо спробу їх актуалізації у проблемному полі сучасної філософії освіти.

3.1 Філософсько-психологічне осмислення С. Балеєм якості освіти: паралелі із сучасністю

Сучасні реформатори вітчизняної системи освіти об'єктивність її якості пов'язують із такою формою оцінювання, як тестування. Для усвідомлення сутності та потенційних можливостей тестування у галузі освіти важливо проаналізувати історичні передумови та ідейні засади даної форми оцінювання. Неабиякий інтерес викликає також філософське заломлення проблеми тестів, завдяки якому вони стали предметом дискусій у колі теоретиків та практиків педагогічної діяльності.

Тест як інструмент вимірювання психічних властивостей, знань, умінь, навичок опинився у центрі уваги експериментальної психології у кінці XIX – початку XX ст. Ф. Гальтон вперше виміряв інтелект людини. Критерії оцінки розумового розвитку розробив А. Біне, який вважав, що інтелект не можна виміряти так, як ми вимірюємо лінійні поверхні, оскільки існують «різні інтелекти», але з іншого боку, він використовував термін «загальний інтелект», що означає його як абстрактну здібність. В. Штерн увів поняття «коефіцієнт інтелекту» (IQ) як кількісний спосіб оцінки психічного рівня

дитини у порівнянні з її ровесниками. Застосування психометричних тестів виходило із припущення, що будь-яка психічна властивість – це лінійне, уніполярне вимірювання, яке може бути описане у термінах «низький показник – високий показник». Відтак, у діагностиці інтелекту не існувало нормального людського розуму, проте існував «середньостатистичний». Набираючи обертів, тестування розумових здібностей, виявило одну вражаючу обставину: у понятті IQ міститься колосальний потенціал соціальної агресії, оскільки жодне інше психологічне поняття ніколи не претендувало на роль фактора керування життям суспільства у режимі ігнорування прав особистості.

Проблема тестів, як виклик сучасному суспільству, знаходить відображення у розвідках А. Анастасі, Ж. Бодрійяра, Д. Дельоза, П. Макларена, Г. М. Маклюена, Ч. Мюррея, Дж. Равена, М. Тора, Р. Херрнштайна, К. Ясперса та ін. Наведемо для ілюстрації деякі позиції.

Так, зокрема, Ж. Бодрійяр називає тест ідеальною формою симуляції, що нейтралізує будь-який зміст «процедурою безперервних спрямованих запитань, що підлягають дешифруванню вердиктів та ультиматумів, які у даному випадку виходять уже не з глибин генетичного коду, але володіють тією ж, що і він, тактичною недетермінованістю: цикл смислотворення безкінечно скорочується до циклу запитання/відповідь, до одного біта, до найдрібнішої кількості енергії інформації, яка повертається до своєї вихідної точки, оскільки весь цикл лиш вічно реактуалізує одні й ті ж моделі [27, с. 134]».

Для Ж. Дельоза тестування постає інфантильним забобоном, який примушує повірити у те, що активність мислення, а також істинне чи хибне, відносно цієї активності, розпочинається лише з пошуку рішення та стосується тільки рішення, наче б ми не залишаємось рабами, поки розпоряджаємось самими завданнями, правом на них, управлінням проблемами [59, с. 197].

На думку К. Ясперса, тести стають засобом перетворення людини у частину величезного механізму. Але філософ звертає увагу на те, що перевіркою різновидів індивідуальних якостей, а далі – класифікацією людей за числами і величинами, групами, типами, ієрархіями займаються також люди, які самі стають частиною даного механізму.

Сьогодні вже ні для кого не є секретом, що розширення «тестованого поля» пов'язане із змінами у політиці та економіці світової спільноти. Стрімко втрутившись у педагогічну комунікацію, система тестування «усіляко прагне підмінити собою поняття суспільного відношення» на «тактильну та тактичну симуляції, де повідомлення [message] перетворюється у «масаж», дослідження, дотик, тест [27, с. 138-139]». Психологічне тестування під час прийому до дитсадку, вступі до навчальних закладів нового типу чи у процесі навчання, включаючи винахід останніх років – класи корекції й спеціальні класи для обдарованих дітей (класи «дурнів» і класи «ботанів», як називають їх самі діти) стає засобом селекціонування особистостей з тих чи інших наявних здібностей. Зазначимо також, що, відповідно до Державної програми «Вчитель», передбачено диференційовану підготовку педагогічних працівників.

З цього погляду, на нашу думку, залишається проігнорованою індивідуальна «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський), пов'язана із цілеспрямованим навчанням і самонавчанням дитини за допомогою дорослого. Практика тестування в освітніх закладах блокує право дитини на спонтанний шлях розвитку, перетворюючись, таким чином, на прокрустове ложе для її особистості.

Суперечливий характер тестового обстеження особистості виявляє й С. Балей. Вчений долає домінуючу тенденцію у педагогіці та психології ХХ ст. раціоналістично й емпірично збагнути внутрішній світ людини та здійснює прорив кордонів одновимірного (користуючись терміном Г. Маркузе) погляду на неї. Орієнтуючи освіту на визнання цілісності та багатосторонності особистості, її динамізму та відкритості, складності існування

та пізнавальної практики, мислитель говорить не про недоречність застосування стандартизованих тестів, а швидше про їхню формальність в оцінюванні людини, і, зокрема, про невідповідність певного типу тестування постаті педагога та учня певній дослідницькій меті.

Педагог зазначає, що істотним у пізнанні людської душі є не елементи, а «цілісність», «структура»: «Не вдасться також зрозуміти суть людської психіки об'єднанням окремих елементів у причинні ланцюги, в яких окремі ланки з'єднані між собою механічним відношенням причини та наслідку. Психічна цілісність лише тоді стає нам зрозуміла, коли ми зуміємо охопити її «мету», до якої свідомо чи також несвідомо направляє її «сенс» [154, с. 65]». Відтак, ігнорування з площини педагогіки людської особистості, її спонтанного процесу становлення та розвитку в соціокультурних проявах, за С. Балеєм, неминуче веде до формалізації та апріорістичності педагогічної дійсності.

Позиція вченого щодо проблеми тестування виявляє безсумнівну близькість до поширення у колі психологів Львівсько-Варшавської філософської школи тенденції, що визначається абсолютною виключеністю психофізіологічної парадигми на користь відхилення у сферу описової психології. Виявом принципового небажання застосовувати експерименти та тести позначена наукова діяльність К. Твардовського та С. Вітвіцького. Саме С. Вітвіцький, на думку С. Блаховського, не дозволив тестове «захлинання» польськими психологами. Проте, як зауважує Т. Жепа, «цієї позиції не варто ототожнювати з тотальним відхиленням нових (західних) методів психологічного дослідження, оскільки однаковою мірою і сам С. Вітвіцький, як і М. Кройтц, С. Блаховський чи С. Балеї взаємодіяли при адаптації тестів і були членами Польського Психотехнічного товариства [198, с. 52]».

М. Кройтц був навіть готовий відмовитись від характерної для Львівсько-Варшавської філософської школи холістичної позиції у дослідженні людини, щоб уможливити вимірювання особистості з допомогою тестів. Вчений з цією метою створив метод виміру диспозицій за

допомогою максимального результату, що полягає у розбитті диспозицій на складові елементи. Здійснені вимірювання складових елементів при використанні тестів сприймалися на передбачених рівнях диспозиції. Тим самим М. Кройтц доводив, що особистість залишається якісно постійна, натомість різна є лише кількісно. Інтеріндивідуальна різниця полягає у відмінностях у ступенях диспозиції, а не у їх відсутності. М. Кройтц ґрунтовно проаналізував усі можливі чинники, модифікуючи результати тестів, визнаючи, що одинична мінливість «тестової реакції» повною мірою є закономірним явищем.

С. Балей розглядає тест у двох значеннях: у широкому – як кожную довільну психологічну перевірку, та вузькому – як перевірку, що ставить за мету об'єктивно виміряти конкретну психічну диспозицію.

Вчений звертає увагу на низку важливих аргументів, що звужують сферу використання тестів, серед них:

1. Мінливість результатів, які означають, що рівноцінний тест, багатократно застосований до тієї ж особистості, дає часто інші результати.

2. Жорсткий інструмент, що не враховує індивідуальних особливостей досліджуваної особистості.

3. Зазвичай оперує матеріалом, що є чужим для даної особистості та не викликає її інтересів, через що вона не хоче і не може показати належної чіткості.

4. Призводить до зарахування дослідженої особистості до певної незмінної категорії чи групи, не враховуючи можливість її розвитку.

Звертаючись до тестів у вузькому значенні, тобто до таких, метою яких є кількісні виміри, С. Балей вказує, що «їх застосування уявляється допустимим з такими застереженнями:

1. Вони повинні бути застосовані принципово тільки як допоміжний та додатковий засіб, що доповнює інші дослідження.

2. Структура тесту, результат якого може бути залежний від виду середовища, до якого належить досліджувана особа, повинен бути чітко

пристосований до того, власне, середовища. У випадку, якщо цього не відбулось, цей факт має бути взятий до уваги при оцінюванні результату.

3. Результат тестового дослідження мусить бути завжди визнаний як певна тимчасова цінність, не обумовлюючи наступної можливості зміни диспозиції, що вимірюється цим тестом. Результат тесту є важливим тільки для тієї ситуації, відносно якої він знайшов застосування. Потрібно завжди враховувати ту ситуацію, коли той самий тест, застосований в інших умовах, може дати дещо відмінні результати.

4. Кожний тест охоплює тільки певний аспект диспозиції, яку хочуть вирізнити чи виміряти, і не вичерпує її ніколи «цілком». Поряд із даним тестом до осмислення є завжди інший тест, у якому може з'явитися інший аспект чи також інший бік даної диспозиції.

5. Існуючі тепер тести вимагають постійних покращень, які б зробили з них інструмент щораз гнучкіший, пристосований у міру можливостей до індивідуальних відмінностей особистості [155, с. 91]».

Серед вимог, яким повинні відповідати психологічні тести, вчений називає симптоматичність, добросовісність та об'єктивність.

Зупиняючись на наріжному камені для педагогіки – інтелектуальному розвитку дитини, С. Балей, узагальнюючи досвід С. Рубінштейна, Г. Гартмана, В. Штерна, С. Шумана, обґрунтовує взаємозв'язок між навчанням та розвитком. У цьому сенсі педагогіка, на погляд мислителя, «не повинна обмежуватися миттєвою фіксацією вже сформованих інтелектуальних здібностей дитини, а зважати на такі положення:

1. Чим меншою є дитина, тим меншою є можливість поставити точний діагноз майбутнього інтелектуального розвитку. Коефіцієнт кореляції між часткою розвитку немовлят з часткою тих самих осіб у подальшому наближається до нуля.

2. Ми не розпоряджаємося засобами (тестами), які досліджують «чистий» інтелект при цілковитому виключенні здобутків виховання. Відтак,

чіткий математичний підрахунок частки інтелекту виглядає ілюзорним завданням. Тут можна оперувати тільки певним наближенням.

3. Є неможливим відокремлення інтелекту від загального розумового рівня, в якому, окрім інтелекту, беруть участь й інші диспозиції (пам'ять, увага, фантазія, спостережливість і т. д.). Кожна зміна однієї з цих «допоміжних» диспозицій відображається на загальному розумовому рівні.

4. Відірвана від змісту, чисто формальна «розумова гімнастика» має малі шанси підняти ясність розуму на вищий рівень. Натомість, систематичне навчання на окресленому змістовному матеріалі підвищує чіткість розумових функцій, сюди вплутаних, при чому здійснюється трансфер тієї чіткості на сусідні ділянки.

5. Мислення дорослої людини протікає за певними зразками, схемами, які розвиваються поступово та є у певних межах результатом навиків і вправляння.

6. Абстрагуючись від проблеми підняття рівня «чистого» інтелекту, можна, без сумніву, розвивати через виховання певні розумові навички та позиції, які будуть корисними у різних розумових діяльностях і різних ситуаціях. Так *можна виробити у когось критичну позицію відносно будь-яких чужих та власних поглядів (курсив – наш)*, націлити на докладне визначення понять, якими оперують у дискусії, і т. д. У зв'язку з цим варто пригадати, що, згідно з поглядом Г. Кершенштайнера, все так зване формальне формування (*formale Verstandesbildung*) є в своїй основі виробленням логічного сумління. Отже, домагання цього роду ефектів, що піднімають ретельність і ґрунтовність мислення, «лежить» у руках вихователів.

7. Залишається фактом, що відносно до осіб зі значною затримкою розумового розвитку, виховання насправді має шанс поліпшити цей стан, проте, зазвичай, воно не має можливості вирівняти цю затримку. Навпаки, особи з високим рівнем розумового розвитком, як правило, не падають на

нижчий рівень, якщо не зазнали якогось органічного ураження мозку [155, с. 159]».

Як бачимо, С. Балей бачить у вчителі фасилітатора, покликання якого – сприяти дитячому розвитку, а не спеціаліста з ретельного пошуку непридатності дитини до навчання. Замість вимірювання рівня інтелектуального розвитку вчений націлює сучасну педагогічну теорію та практику на підтримку усіх можливостей розвитку дитини, серед яких пріоритетність надається: 1) виробленню певних розумових навиків, які дозволять надалі формувати власні обґрунтовані судження (що й називається інтелектом); 2) формуванню критичної позиції, що й сприятиме загальному підвищенню якості освіти.

Порівняємо позицію С. Балея щодо вироблення критичної позиції в освітньому процесі та засадові положення формування критичної свідомості у педагогіці П. Фрейре. Світоглядна близькість ідей цих вчених є виразною. С. Балей і П. Фрейре переконані, що завдяки глибшому осмисленню теоретиками педагогічної науки незмінних закономірностей розвитку особистості (за С. Балеєм) та фундаментального пізнання світу та людини (за П. Фрейре) шкільна практика змінить методологію стереотипності, нав'язування та відтворення на методологію проблемно-орієнтованого навчання. Зокрема, на основі критичного осмислення створюються умови бути суб'єктами, а не об'єктами освітнього процесу. І С. Балей і П. Фрейре вбачають у дорослому (вихователі) рівноправного суб'єкта взаємодії, консультанта, радника, який допомагає визначити дитині (дорослому) напрям і спосіб свого особистого та суспільного розвитку. Лише вільний простір для самостійних починань (С. Балей) та практика свободи (П. Фрейре) в освіті стають результатом активного втручання у реальність.

Продуктивним в окресленій площині С. Балея бачить кореляцію психологічного та педагогічного тестування у рамках парадигми розвитку особистості, яка визначає нові форми психолого-педагогічної роботи з дітьми. Назвемо основні:

1. Застосування в якості створення умов для розвитку особистості анкетування, що виявляє схильності та інтереси дитини [155, с. 95-97]. Зокрема, вчений виокремлює потребу розробки діагностики професійних уподобань і навичок молоді з метою підтримки її у виборі професії [141; 19, с. 177].

2. Включення психологічного тестування у навчальний процес і його проведення у зв'язку з навчальною діяльністю дитини [155, с. 102].

3. Використання психометричних тестів у рамках дослідження динаміки розвитку особистості в умовах співпраці [20; 155, с.103].

Таким чином, особистість у філософсько-педагогічній концепції С. Балея постає не схемою та обчисленням тестового дослідження, а «живою людиною, до якої педагог має співчуття [16, с. 172]». Спостерігаємо зміну вектору психологічного тестування у філософії освіти вченого: від діагностики відбору – до діагностики розвитку. Метою тестів, за С. Балеєм, є сприяння спонтанному розвитку особистості, а отже, захист її прав [158, с. 2]. Відповідно, це сприятиме об'єктивності якості освіти та підвищенню її рівня. Ця проблематика на сучасному етапі постає однією з найважливіших в освіті, адже серед безлічі її функцій, як і завжди, на перший план висувається творення умов для розвитку, самореалізації та самоактуалізації особистості.

3.2 Коедукація як модель особистісно зорієнтованого навчання у науковій спадщині С. Балея (гендерний підхід)

На сучасному етапі практика роздільного навчання пов'язана з спростуванням існуючих статево-гендерних стереотипів. О. Луценко говорить про те, що «зараз ідея роздільного виховання статей переживає друге народження, хоча йдеться, як правило, не про суто чоловічі, а лише про суто жіночі школи [95, с. 493]». Поява шкіл нового типу з різностатевим спрямуванням мотивується відсутністю «однобічної орієнтації навчальних

предметів з показником на статтю [127, с. 380]». О. Іоффе, здійснивши порівняльне дослідження, робить висновок про те, що «навчання в однорідному за статтю колективі сприяє формуванню у старшокласниць нетрадиційних уявлень про самореалізацію не тільки у родинно-побутовій, але й у професійній сфері, про орієнтацію на успіх у соціальному житті, про прийняття відповідальності за власний життєвий шлях [74, с. 105]».

Жіноча освіта є і в Україні. Задум Київського жіночого ліцею не лише ґрунтовне вивчення предметів, передбачених програмою загально-освітньої школи, а й виховання жіночності та прищеплення лідерських якостей. Метою Вечірньої жіночої гімназії м. Житомира є гармонійний розвиток, формування високої культури, соціально-психологічна підтримка, розвиток прагнення до самовиховання й самовдосконалення, теоретична й практична підготовка до виконання у майбутньому жіночих соціальних ролей.

Вочевидь, тенденція навчання в однорідній за статтю школі пов'язана зі значущістю прояву в особистості індивідуальної унікальності. С. Балей, розглядаючи педагогіку, за влучним виразом М. Вернікова, «з площини людини, її екзистенції та потреб, з огляду критеріїв суспільства, зорієнтованого на людину [34, с. 39]», не міг оминути проблеми пануючого в освітніх закладах статево-рольового підходу, що істотно обмежував розвиток природних якостей особистості та її здатності вільного самоствердження. До того ж тоді, у міжвоєнний період на терені Польщі, як і зараз в Україні, освітні заклади мали (і продовжують зберігати) свою гендерну картину, була відчутна потреба у реформі освіти, довкола проблеми сумісного/роздільного навчання точились запеклі дискусії, серед яких С. Балей виявив себе реформатором. Показовою у цьому плані є стаття вченого «Як і якою мірою наші знання про відмінність психіки чоловіка і жінки дають підставу для відокремлення чоловічих і жіночих шкіл?» [142].

Яке ж значення для сучасної філософії освіти мають аргументи С. Балея з точки зору гендерної педагогіки, якщо їх метою була коєдукація, тоді як в наш час виявлені психологами відмінності між хлопчиками та

дівчатками стають підґрунтям для проведення численних досліджень та широкомасштабних експериментів, «які б вивчали доцільність і користь практики роздільного за статтю навчання для кожного віку з урахуванням умов виховання, розвитку та впливу на формування особистості дитини? [95, с. 493]». Найбільш адекватним, на нашу думку, є погляд щодо ставлення науковця до окресленої проблеми з позицій гендерного підходу, що передбачає, зокрема, «спростування існуючих статево-гендерних стереотипів [44, с. 45]», а також «підтримує загальну тенденцію на особистісно зорієнтовану освіту [43, с. 8]».

Існування статі як продукції освітнього закладу поряд з іншими агентами соціалізації С. Балей поставив під сумнів. Категорія статі, на думку вченого, є виявом поширеної зневаги до жінки, яка у дійсності означає зведення її ролі до репродуктивної функції, що «супротивниками жіночої емансипації вимагає різної підготовки до життя осіб обох статей і тому викликає небажання подивитись на коєдукацію [155, с. 367]».

На те, що гендер «виробляється як соціально організоване досягнення [118, с. 26]» наголошують і сучасні дослідники гендерних студій в освіті. Зокрема, К. Уест і Д. Зіммерман зазначають, «якщо, створюючи гендер, чоловіки одночасно продукують панування, а жінки – підпорядкування, то соціальний порядок, який виникає у результаті цього, імовірно, відображає «природні відмінності» і є потужним підсилювачем і легітимізатором ієрархічних відносин [118, с. 41-42]». У контексті української реальності, згідно з С. Павличко, соціальним наслідком категоризації за статтю є зневага до жінки, що постає «глибинною суттю поширеного в українській традиції культу матері [101, с. 62]», який «витворюється в культурі, як правило, чоловіками, зацікавленими в обмеженні конкуренції з жінками в інших, традиційно чоловічих сферах [101, с. 63]».

Акцент, що робить його на темі гендерної різниці С. Балей, зумовлюється зосередженням уваги на «перекодуванні» жінкою гендерної ідентичності. Санкціоноване суспільством обмеження в житті дорослої

жінки, яка бачить себе змушеною підпорядкуватися цій окремій формі призводить, на думку дослідника, до того, що «внутрішній опір передчасного входження у цю форму може прийняти вигляд прагнення перетворитися на чоловіка (дівчатка мріють також про героїчні вчинки, але навіть у казках та оповіданнях їх здійснюють зазвичай лише чоловіки-лицарі) [154, с. 254]». Це явище вчений інтерпретує як опозицію, спрямовану проти нормативних приписів та очікувань, які тенденціям розвитку жінки намагаються нав'язати стереотипну роль.

Тут виникає необхідність суттєвого перегляду «полюса орієнтації відмінностей принципово з психіки чоловіка», що приймається як дана величина, адже «з нею порівнюється чи також протиставляється їй те, що приймається як менш відоме, тобто душа жінки [142, с. 115]». Власне, чоловіче розуміння жіночності як об'єктивне в полі наукового дослідження втрачає у концепції мислителя статус універсальності, оскільки «чоловік ніколи не зможе належним чином вникнути в жіночу психіку [142, с. 130]». Ідеться, зокрема, про реакцію С. Балея на «об'єктивність» істини у дискурсі Ч. Ломброзо.

Мізогіністські упередження О. Вайнінгера, Ф. Ніцше та А. Шопенгауера С. Балея досить обережно розцінює як «бідні хвили статевого бажання і гостре переживання статевого потягів, короткочасне насичення яких перетворює потяг у холодну байдужість і навіть відразу до жінки, що, опановуючи розумом філософів, вказує на всі вади жінки, й не лише тілесні [152, с. 27]». Зазначимо, що сучасний український філософ Н. Хамітов окреслює це явище у житті філософів як «містичне бачення кохання та жіночого [125, с. 43]».

До глибинного проникнення у своє тіло (записування мети на тілі у сенсі Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі [57, с. 298]), за С. Балеєм, жінку змушує саме чоловік. Метафізика статі у творчості філософа визначає межу, за якою жіночість відіграє визначальну роль у процесі світової історії: «Людство організоване в такий спосіб, що його найтісніше поєднання душ існуючих і

спровадження на землю душ нових є можливим лише за посередництвом тіла. Якщо жінка більшою мірою стає жертвою цього посередництва і, якщо приймаючи на себе більшою мірою тягар тілесності, дещо вивільнює через душу чоловіка, то чи має він право, з огляду на це, зле судити про неї? [152, с. 33]» І хоча ми не зустрічаємо у С. Балея безпосередніх посилянь на праці М. Бердяєва, що, услід за Платоном, в андрогінізмі вбачає нове ствердження статі, проте рівність чоловіка та жінки як рівність пропорційна, рівність своєрідних цінностей, а не зрівнювання й уподібнення, полягає для філософа передусім у «дослідженні можливих психічних відмінностей і застосуванні до них обережних педагогічних принципів [142, с. 131]», що не виключають захист рівноправ'я.

На ґрунті такого світогляду С. Балея інструментальне розуміння психології статевих відмінностей потребує:

– диференційованого підходу, який, на відміну від патріархатних настанов, на суворо науковому рівні встановлює ступінь відмінностей чоловічих та жіночих якостей, що «їх виховання й освіта вимагає (або не вимагає) відмінних засобів і методів [138, с. 121]»;

– генетичного підходу як засобу розрізнення певних послідовних фаз розвитку та співставлення їх протікання й якості в обох статей з метою вироблення педагогічних рекомендацій.

Присутність *диференційованого підходу* в емпіричних дослідженнях вченого засвідчує, що «замість простого «вищий» чи «нижчий», наука дає часто суперечливу відповідь. Статеві особливості когнітивної сфери, сприйняття, інтелекту, емоційності, волі та ін. [152, с. 8-16] відображають відсутність переваги за однією з статей. Відповідно до аналізу та узагальнень С. Балея, жінки володіють більш високим просторовим порогом; чоловіки мають перевагу щодо точності рухів та темпу; у жінок краще розвинена інтуїція; у чоловіків у середньому вища глибина зору.

Ганебним, з точки зору мислителя, є вирішення питання про те, чи є жінка інтелектуально рівна з чоловіком. Солідаризуючись з феміністськими

студіями, нормативний набір, так званий механічно-технічний інтелект хлопчиків, С. Балеї переглядає з позицій традиційних статево-диморфічних стандартів, за якими «неодноразові прояви переваги у цьому відношенні чоловічої статі є, можливо, не різницею вроджених здібностей, але й відмінного ще нині способу виховання хлопців і дівчат, коли дівчинці вкладається до рук лялечка, а хлопчик у той же час отримує в подарунок швидше іграшковий локомотив чи автомобіль [142, с. 117]». Здолати окреслену недугу, за С. Балеєм, означає осмислити, що інтелект як властивість «є загальним добром усього людського роду без огляду на стать. Дозрівання людини, як індивіда і як раси, полягає перш за все, хоч не без винятку, у піднятті інтелекту на щораз вищий ступінь досконалості. ... Тому, коли у якоїсь жінки виявляється активність та енергія, ... що перевищують середній рівень, то це не робить з жінки чоловіка, а лише реалізує в ній певну тенденцію, властиву людськості як цілості [152, с. 24]».

Під час дослідження С. Балеї звертає увагу на значення інтересів обох статей. На його погляд, справа не тільки в увазі, а у напрямі зацікавлень: «Інтенсивність уваги і її сприйнятливність можуть бути для обох статей однаковими. Жінка, маючи інші, ніж чоловік інтереси, є від чоловіка психічно іншою, але не нижчою чи вищою [152, с. 10]», що й сприятиме розумінню схильності спостереження дівчаток за педагогом, а хлопчиків – за технікою.

Виявити відмінності в емоційності, на думку вченого, взагалі складно, тому й судити про жіночу психіку досить складно. «Зрозуміти структуру емоційності, означає, за С. Балеєм, зрозуміти структуру душі більшої кількості чоловіків, і не в останню чергу віддати їм належну справедливість [152, с. 12]». Те, що жінки емоційно чуттєвіші за чоловіків, філософ вважає випадковим явищем, яке з психічною сутністю відмінностей статей не має нічого спільного [152, с. 17], що й підтверджують нещодавні емпіричні дослідження (L. Brody, J. Hall), якими оперує О. Іванова, вказуючи на те, що

«чоловіки також можуть бути (і є!) емоційними, питання у тому, які емоції вони проявляють [73, с. 322]».

Разом з тим С. Балей не підтримує спрямувань прихильників структурної психології виховувати жінку так само, як чоловіка, щоб придушити у ній надмір чуттєвості. Зрозуміло, що конструювання виховних норм потребує онтоантропологічного обґрунтування. Вчений не сумнівається, що «легше через неадекватну маніпуляцію таку структуру викривити, ніж її переробити ніби на кращу. Питання, яку з даної психічної структури школа і суспільство може отримати користь, наперед повинно бути продумане перед тим, як буде висунута вимога необхідної її трансформації [142, с. 120]».

Філософ вважає, що психологія повинна визначити та дослідити сутність жіночності та чоловічості, а особливості, раніш перераховані, знаходяться у дійсності поза нею: «Сама обставина, що якась особливість виявляється частіше у жінок, ніж у чоловіків чи навпаки, не дає нам права вважати цю особливість як належну сутності того, що є жіноче чи чоловіче... Немає чоловіків та жінок, є лише чоловічість та жіночість, – пише С. Балей, – ці два елементи є змішаними між собою у різних пропорціях у кожній особі, чоловічій чи жіночій... Жінку, чи також жіночість в анатомічному значенні характеризує властивий статевий орган з відповідними залозами. Аналогічно відбувається це й у чоловіків [152, с. 17]». Для вченого – це *першорядні статеві ознаки*, принципове значення яких не підлягає дискусії. Залишаються ще *другорядні та третьорядні* відмінності, такі, як форма черепу, волосяний покрив і т. д. і лиш роль та значення цих останніх може бути предметом обговорення.

Співзвучні думки висловлюються й у галузі біології. Показовою у цьому плані є позиція французького вченого Ф. Лілі, на якого посилається В. Гайденко у своїй розвідці «Гендеровимірність. Обґрунтування гендерних відмінностей через статеві відмінності» [45]: «Не існує такої біологічної цілісності, як стать. Існує лише природний диморфізм усередині виду,

підрозділяючи його на чоловічих і жіночих індивідів, які відрізняються за характером... Стать... це просто назва для нашого загального уявлення про відмінності [45, с. 97]».

Статеві відмінності, стверджує С. Балея, зумовлені біологічним та соціальним контекстами: «Зв'язок між тілесними і психічними властивостями представляється на їх основі не як щось першорядне, а як щось другорядне, що виникає частково ззовні. Психічних статевих відмінностей взагалі не існує (є лише очевидні статеві потяги), а те, що впливає із певних зовнішніх обставин, з певного штучного вирощування, а не з якихось внутрішніх речей природи, при зміні тих умов може, якщо не зараз, то з часом, зникнути [152, с. 20]». Зрештою, апелювання вченого до загальної дитячої платформи як «немов би завдання програми, яку [людський] вид міг би реалізувати у своєму подальшому розвитку, чи відмовитись від нього, показує, що якщо жінка має певні властивості, спільні з дитиною, то її це в цілому не принижує [152, с. 25]».

Отже, диференційований підхід С. Балея орієнтований на встановлення гендерних відмінностей, а також на демонстрацію того факту, що існує не так вже й багато статистично чи соціально значимих відмінностей між здібностями та якостями жінок та чоловіків. На переконання вченого, «сьогодні ми можемо говорити тільки про імовірність, що певні ознаки частіше трапляються у чоловіків, ніж у жінок і навпаки, при чому не є імовірним, щоб певні види психічних властивостей виявлялися винятково тільки в одній статі і відсутні були у представників другої статі [155, с. 369]».

Такої думки дотримуються й деякі сучасні дослідники психології статевих відмінностей. Зокрема, ґрунтуючись на дослідженнях Дж. Ш. Хайд, І. Кон вказує, що популярні ЗМІ зображують чоловіків і жінок як психологічні полюси, як дві планети – Марс і Венеру. Однак відмінності між ними значно перебільшені. Дві статі більшою мірою схожі в особистісних якостях, когнітивних здібностях і лідерських амбіціях, ніж передбачалось

раніше. Проаналізувавши якості статистично значимих відмінностей чоловіків від жінок, можна сказати, що у 30% їх практично не виявлено, а в 48% відмінності незначні. Це означає, що 78% потенційних гендерних відмінностей є невеликі чи наближуються до нуля. Відтак, заземлення тонких соціально-педагогічних проблем на уявній відмінності чоловічої і жіночої психіки є, за І. Коном, спробою визначити одне невідоме через друге, ще більш невідоме [82].

Наступним вагомим теоретичним аргументом на користь сумісного навчання у концепції С. Балея є *генетичний підхід*. Спроби конкретизувати уявлення про відмінності у стадіях розвитку обох статей засвідчують у творчості вченого передусім напрацювання представників віденської школи вікової психології на чолі з засновницею гуманістичної психології Ш. Бюлер. С. Балея бере до уваги найбільш суперечливий вік, від 10 до 18 років, відносно якого потреба шкільної реформи видається найбільш актуальною.

На підставі досліджень Ш. Бюлер та Х. Гетцер, вчений відзначає, що у дівчат у віці від 11 до 13 років зустрічається так звана негативна фаза, поєднана нерідко з проявами гальмування та навіть депресії, що зникають у момент настання менструації. З того часу й до 16 років розпочинається період «мрійливості» (*Schwärmerei*), який породжує збудження почуттів, зокрема сум та захоплення. На початку 17-го року життя відбувається перехід до власне жіночої молодості, яка швидко поступається місцем почуттю дорослості й виразної добровільної адаптації до загального суспільного порядку. Розумові здібності, що розвиваються далі, піддаються новому гальмуванню на початку 20-го року життя. Йдеться про так зване друге дозрівання, яке триває інколи навіть декілька років, задля того, щоб тільки у 30 років поступитися перед хвилиною нового духовного піднесення.

У хлопців С. Балея спостерігає дещо відмінний темп: негативна фаза проходить між 14-тим та 16-тим роками життя; перехід до юнацького (*mlodzienczego*) віку відбувається від кінця (а не як у дівчаток від початку) 17-го року життя; 18 років (що у дівчат належить до періоду зрілості) –

подальша фаза юнацького буяння. Прояви дозрівання, зазначає дослідник, мають у дівчат нерідко більш глибокий характер, але зникаються скоріше всередині, тоді як у хлопців виразною є зовнішня агресивність [142, с. 124-125].

Однак, С. Балеї відверто зізнається, що у розрізненні всіх фаз розвитку, їх властивостей, видів психічної активності та ступеня втомлюваності існують певні труднощі, що стосуються власне методології дослідження, а, отже, «докладне формулювання педагогічних рекомендацій» є ще не можливим. Відтак і реформування шкільництва вчений вважає справою ризикованою. Що змінилось сьогодні?

Як ми й зазначили вище, існує потреба, користуючись методологією вже С. Балея, у генетичному підході в освіті. На переконання вченого, дисонанс між декларованою рівністю та неможливістю її здійснення в освіті втрачає актуальність при спробі зміни принципів організації шкільництва в цілому, а не спеціально чоловічих чи жіночих шкіл, «адже школа щораз краще вчиться враховувати відмінність потреб її вихованців, не змінюючи з необхідністю типу [142, с. 123]». У С. Балея йдеться про систему Дальтон-план, яка дає набагато ширші можливості врахування індивідуальних відмінностей та витривалості у навчальній діяльності, а також про школи, в яких учень сам обирає собі індивідуальну програму навчання відповідно до власних схильностей. Власне, коєдукація вимагає спеціальної організації шкільного порядку роботи, а також всього суспільного життя. Необхідною при цьому видається вченим певна рухливість і гнучкість системи, яка дозволяла б умови та межі контакту статей змінити і формувати залежно від різних ситуацій і потреб. Учні та учениці можуть при гнучкій організації певні уроки та заняття проводити разом, а також у разі потреби – окремо. *«Індивідуалізація у навчанні, яку вдається сумістити з груповим навчанням, дозволяє легше задовольнити вірогідні відмінності здібностей та інтересів, якщо вони істотно виникають між статтями. На цьому шляху може бути*

також принаймні частково знейтралізована відмінність у темпі розвитку (курсив – наш) [155, с. 373]».

Вочевидь, коедукція, як її бачить С. Балей, при зміні засадових принципів освіти дозволить узгодити та вирівняти потреби й властивості обох статей. У такому контексті значно розширюється поняття взаємодії «з огляду не стільки дидактичного, скільки загальновиховного [142, с. 130]». Тут простежується вплив теорії прогресивного виховання американського філософа Дж. Дьюї, методи якої є адекватними різноманіттю й особливостям кожної особистості, а також наближеність до визвольної педагогіки бразильського мислителя П. Фрейре, діалогова матриця якої передбачає трансформацію (розвиток) жінок і чоловіків «в межах їхнього екзистенційного часу, і ніколи поза ним», що, долаючи «подвійності», «починають бути «істотами для себе [122, с. 142-143]». Це досить підставно доводиться також й І. Коном. «Школа, – за І. Коном, – інститут не тільки навчання, але й виховання, головним засобом якого є вільне спілкування учнів. Роздільне навчання та гендерна сегрегація ускладнюють формування у дітей комунікативних навичок, необхідних чоловікам і жінкам для успішної спільної діяльності, яка розгортається сьогодні не лише на дискотеці, у ліжку й у сім'ї, але й у всіх сферах трудового й суспільного життя. Ці нові соціальні відносини передбачають рівність і не можуть будуватися за домогосподарськими рецептами... Соціологи та психологи одностайні у тому, що сучасне виховання повинно не стільки посилювати гендерні стереотипи, скільки відтворювати те, чого дітям не вистачає, і зробити це можливо лише у живій взаємодії різностатевих дітей [82]». Як бачимо, наміри вчених спільні: сприяти насамперед особистісному розвитку, а згодом і соціальним змінам.

Що ж до занепокоєності психологів сексуальними проблемами сумісного/роздільного навчання, то пропозиція вченого – наближатися до андрогенної культури як «символу еротичного союзу молодих людей [152, с. 33]», що виходить за межі усталеного бачення чоловічості та

жіночності, стимулюючи потяг особистості до неповторного самовияву. Ризик бажання статевого контакту із особою протилежної статі може у період дозрівання бути значно зменшений, за С. Балеєм, якщо діти були знайомі між собою перед цим періодом. При цьому суттєвим є те, що «дух класу» оформлює дружні відносини та співпрацю між дівчатами й хлопцями, які надалі, у самотійному житті передбачають відношення чоловіка до жінки як до «людини-товариша, як до людини взагалі, вийнятої з рамок статі [152, с. 28]». Тут, на наш погляд, доцільно звернутися до сутності адорації, яка має місце саме у період дозрівання.

У психології віку дозрівання С. Балеї вказує, що адорація не має свого джерела у статевій сфері, а є лише частиною психічної структури асексуального зрізу душі, що формується та збагачується роками: «В період дозрівання в ньому можуть з'явитися певні чинники, які, *можливо, будуть входити у кожен форму любовного зв'язку, на який здатна дозріла людина (курсив – наш)* [154, с. 109]». У зв'язку з цим постає провокуюче запитання: Чи не будуть позбавлені діти, які виховуються сьогодні в однорідній за статтю школі, джерела збагачення адорації як загальнолюдської властивості, що, виходячи з досліджень С. Балея, виникає в асексуальній формі тоді, коли вона в циклі властивих їй змін доходить до певного рівня? Нарешті, як стверджує І. Кон, «достовірно відомо, що роздільне навчання, особливо інтернатне, скрізь і всюди сприяє росту гомоеротизму та гомосексуальності, причому у хлопчиків такі відносини часто набирають небезпечних насильницьких форм [82]».

Власне, не випадково зосереджена на початку цієї роботи увага на пріоритетах жіночих освітніх закладів України, з огляду на аргументи С. Балея та співзвучні їм сучасні науково-теоретичні дослідження виявляє симптом неуваги до індивідуальності дитини та її спонтанного розвитку. Розподіл шкільних предметів на специфічні чоловічі й жіночі, а також створення окремих шкіл зі спеціальною програмою для хлопчиків і дівчаток, підтверджує дискримінаційні практики, тоді як метою освіти в Україні є

забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти незалежно від статі. Досвід С. Балея у цьому випадку дає сучасній педагогіці, зокрема вітчизняній, зразок освітньої моделі, яка реалізується у межах особистісно зорієнтованого навчання. Найвиразніше подібний аспект гуманізації освіти висвітлено у дослідженнях Т. Говорун та О. Кікінеджи [48; 49].

Таким чином, коєдукація у спадщині С. Балея є важливою умовою особистісно зорієнтованого навчання. За допомогою таких методологічних підходів, як диференційований та генетичний, вченому вдається подолати гендерні стереотипи, створені у межах освітнього простору. Тут відкриваються можливості для його реорганізації.

3.3 Психологія творчості С. Балея як предмет філософії літературної освіти

У реаліях сьогодення проблема розквіту культури власного «Я» як ніколи гостро стоїть перед філософією освіти. Такий стан речей означає, як пише Г. Волинка, що, крім базових потреб, людина має і ряд інших – потреба у самоздійсненні, самоутвердженні, творчості, у реалізації свого потенціалу [72, с. 55-59].

Самоактуалізація особистості може здійснюватися також засобами літератури. У зазначеному контексті доречно згадати Ж. Дерріду, який пропонує «суб'єкту просунути себе за допомогою читання за межі читання, за межі авторського підпису – і тим самим розпочати писати самому. Тоді сутність (Wesen), якою стає суб'єкт у написанні самого з себе і списуванні себе самого, стає становленням [60, с. 211]». Реабілітувати безпосередній досвід суб'єкта та відкрити можливості для техніки неповторного вираження його справжньої життєвості допомагає філософія літературної освіти.

Поняття «літературна освіта», за дослідженнями І. Слоневської, представленими у розвідці «Педагогічна комунікація в літературно-

освітньому дискурсі» [110], не вживається у жодній з пояснювальних записок до чинних освітніх програм України. Авторка розуміє літературну освіту як таку, що «має підготувати читача, здатного побачити множинність, плюралізм культур, усвідомлювати, що світовий культурний процес – це завжди діалог, вміння чути і поважати голос «іншого» на мозаїчній літературно-культурній карті світу. Вона дозволяє особистості сформувати певну метамову – полікультурний код, який полегшує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації, стимулює розвиток сприйняття реального полікультурного простору [110, с. 109]». Важливим, з погляду філософії XXI ст., є звернення уваги І. Слоневською на методологію літературної освіти, що може бути тільки плюралістичною та із застосуванням таких методологічних принципів, як діалогіка і діалог, поліфонія, поліцентризм, доповнюваність, розмаїття [110, с. 103].

У сучасній культурі розвідки С. Балея з філософії та психології творчості активно осмислюються дослідниками у царинах філософії та літератури. Звернення у нашому дисертаційному дослідженні до досягнень мислителя у літературознавстві має засвідчити можливості їх застосування у проблемному полі філософії літературної освіти.

Перш за все, варто розглянути ситуацію з українською культурою, оскільки її видатний поет Т. Шевченко є важливою фігурою у філософсько-психологічних студіях С. Балея.

Окреслена Т. Гундоровою у межах українського модерну психоаналітична концепція критики культури з метою виявлення можливостей її «ненайвної» (У. Еко) постмодерної інтерпретації [53, с. 55] розгортає повноцінну проекцію української літератури, яка постає в модерні розщепленою між «Текстом» та суспільно-громадським «Підтекстом» національної культури [53, с. 70]. «Адже й досі, – стверджує дослідниця, – досить популярною є думка про те, що в українській культурній самосвідомості особливо впливовою стала патріархальна, традиціоналістська, пасеїстична орієнтація, яка зумовлює актуальність

національно-громадської проблематики, перевагу над суб'єктивними, індивідуальними потребами значень масового, нормативного, ідеалізуючого, сакрального-духовного характеру [53, с. 58]».

Окрім цього, Т. Гундорова прослідковує вкорінення у витoki української літератури кітчu. Авторка відзначає, що «кітч поєднує, передусім на рівні популярного сприйняття і з перспективи часу, класичну українську літературу ХІХ століття як певний континуум – як цілісний часопростір традиції. Складовими його є сільський побут, родинне життя, нещаслива любов, життя кріпаків і жорстокість панів [52, с. 260]». У цьому, зокрема, виявляється буттєва основа поневолення української літератури, оскільки її читач потрапляє у хибні кола невпинного та безкінечного споглядання ланцюга страждань.

Значний інтерес у цьому контексті викликають праці С. Балея, присвячені аналізу творчості Т. Шевченка, що, на наш погляд, фокусують у собі особливості пізнання літературного твору на принципах світоглядного плюралізму та персоналізації знань. Це спонукає до їх детального розгляду, а отже, до підтвердження його позиції у даному питанні.

Принцип світоглядного плюралізму ілюструє праця С. Балея «Символ жалоби» [19], в якій вчений намагається висунути новий погляд на особистість: винятковість її позиції у багатовимірності культури. Вона ставиться у центр безконечності спрямувань і трактується як єдиний критерій істини. Розмаїтість у своєму довершенні – свобода та творчість особистості, проблемно вимірює суперечності дійсності та долає завуальованість суб'єктивністю автора.

С. Балеєм за вихідну точку розгляду твору обирається творча індивідуальність, а не дзеркало, що відбиває (собою) світ. У праці «Творча особистість Жеромського. Студії з галузі психології творчості» [149] виявляємо педагогічне підґрунтя такого підходу. Це сприяє, на думку дослідника, вибудовуванню джерел феномену геніальності митця та відволіканню від загальнодоступного тлумачення його твору. За таких

обставин найбільшою мірою виявляється подолання наївного читання та розуміння, що «потрібно привчитися трактувати творчу індивідуальність, подібно як всю людину, з якої та творчість зростає, і якій ніщо не може бути чужим з людських речей. ... Критик, педагог чи хто-небудь інший не має ні обов'язку, ні права затирати одні сторони творчості, а інші підкреслювати, проводити шліфування згідно з певним прийнятим згори принципом і приводити штучно речі, що розходяться, до однієї формули... [149, с. 223]».

У розвідці «Символ жалоби» [19] вчений виявляє сліди несвідомих репресій українського культурного дискурсу, що розгортає наскрізний ідеологічний та символічний мотив песимізму. С. Балея висловлює думку про те, що на ґрунті народницької ідеалізуючої традиції проявляється світовідчуження молоді, яке асоціюється із безнадійністю, розпачем, чорними тонами. Йдеться про охоплення персонального світу суб'єкта песимізмом через об'єктивізацію, між іншим, слова великого Шевченка. Зокрема, вчений на запитання «Чому чорна краска прийняла ся як знак жалоби» у відповіді гімназиста виявляє його світогляд: «Чорної краски на світі більше чим білої, а нещастя більше чим добра [19, с. 263]».

Сказане певною мірою стосується й навчання самого С. Балея. Він пригадує, як його професор-україніст вів завзяту боротьбу із песимізмом учнів 6–7 класів. У завданні, де порівнювали гімназисти цвіт і молодість, лише в одному творі цвіт видав овочі, всі інші зів'яли, зломані бурею. Філософ звертає увагу при цьому на досить популярне цитування слів: «За що ж Ти розпинався, Христе-Спасе?». Зрештою, мислителя вражає, що пише на згадку молодий хлопець молодій дівчині у її записнику:

Не так тії вороги,
Як добрії люди
І окрадуть жалкуючи,
Плачучи, обдурять...

Чому саме найбільш гіркі слова із слів Шевченка, а не щось із інтимної лірики?

На думку С. Балея, романтичний та сентиментальний дискурс Шевченка формує суб'єктивний дискурс, а також закріплює суспільно-громадський підтекст національної культури. Окрім цього, вчений засвідчує формування українофільською ідеологією такого дискурсу, який був спрямований на культурну сутестію: «Тон протесту і огірчиння, який там раз-у-раз відзивається, безупинне підношення крику пригнічених народів мусить – як-небудь воно може мати своє оправдання і може бути необхідне для цілей політичної тактики – перетворювати ся в уяві молодіжи у візії бездонної чорної пропасти, в яку неминучо котить ся народне добро [19, с. 264]». Таким чином, культурна сутестія постає конструктивним принципом, спрямованим на можливість заповнити індивідуально-творчу практику абсолютизованою ідеєю песимізму.

Проблема внутрішнього змісту слова та пошуку відповіді на запитання, що лежить за межами мови Т. Шевченка, цікавить Г. Грабовича, Т. Гундорову, О. Забужко, Н. Зборовську, І. Моїсеєва, С. Павличко, Л. Плюща та ін. Так, Н. Зборовська вказує на депресивну позицію у поезії Т. Шевченка. «Поет, – на думку авторки, – постає у своїй творчій сублимації духовним учителем матері-України, пристрасно спонукаючи її синів відмовитися від принципу насолоди, що культивує несвідоме, прийняти цінність свідомості заради державного майбутнього. Задля цього він вводить у психосемантичне поле українського існування психічну цінність страждання, що відповідає сутності депресивної позиції як символічного саморозп'яття. У його творчості започатковується пробудження української пам'яті, яка неможлива без психічної травми, психічного страждання [69, с. 80-81].

С. Павличко у статті «Література як помста: образи жорстокості в епоху романтизму» [99] виразно виявляє тему насильства у поетичному світі Т. Шевченка як вищу форму прокляття, що повторюється з нав'язливою настирністю. «Насильство в Шевченка, – пише С. Павличко, – має різні обличчя і риторику, різні метафори. Воно повсюдне, постійно присутнє і

виявляється в певній системі образів, а також кліше, які збереглися в українській літературі дальших часів. Вірш Шевченка, відомий під назвою «Заповіт» (1845 р.), – по суті, другий національний гімн України, – має слова, які знає кожна дитина. У цьому короткому вірші є образ, який у рамках поезії Шевченка можна вважати цілком класичним. Ідеться про образ ворожої крові, власне, ріки крові або кривавої ріки. Тільки після того, як ця ріка ворожої крові потече в «синє море», душа поета заспокоїться і «полине» до Бога молитися. Вірш завершується закликком Шевченка до співвітчизників постати по його смерті і похоронах:

Поховайте та вставайте,
Кайдани порвіте
І вражою злою кров'ю
Волю окропіте.

Свобода неможлива без помсти і насильства. Помста і кров – необхідна частина майбутнього очищення і звільнення від прокляття. Ідеться про національне прокляття, котре таке могутнє, що без звільнення від нього не буде ні гармонійної родини, ні природної, нормальної любові між людьми, ні природної сексуальності [99, с. 599-600]». Зазначимо, що й С. Балей вказує на Шевченкове розкошування у червоній фарбі, що «ся вражливність нерідко скріплювала песимістичний настрій, додаючи сумним картинам його поезії подекуди закрутку безнадійності і розпуки [19, с. 263]».

Таким чином, простежується, що Т. Шевченко конструє образ, який варто наслідувати і в громадянському житті, і в літературі. Такий тип української самосвідомості національних братів є не просто ідеалом, але має прикмети народофільського кітчу, який створюється художньо, літературно, з тим, щоб бути екстрапольованим у реальність і моделювати соціальні зв'язки та правила поведінки.

Усе ж, попри сумну картину, яку демонструє не налаштована на критичне сприйняття української культури молодь, С. Балей переконаний: «песимістичний настрій, а так само схил до різкості, та яркості не є сам про

себе ні чимсь добрим, ні злим. Для людини, що перетопить їх в огні інтензивних внутрішніх переживань та постараєть ся дати їм широкий підклад гадок і зображень, яке се було власне у Шевченка, вони можуть стати джерелом збогачення душі. Для іншого, в кого вироджують ся вони в плиткий пафос, манєру малювати все на чорно, стають вони джерелом душевного занепаду [19, с. 263]». Це особливо важливо, принаймні з огляду на дві суттєві причини.

По-перше, у межах сучасного суспільства простежується досить стійка традиція, що змітає індивідуальне, свідоме та може бути прочитана з психоаналітичної позиції як психотизація культури.

По-друге, внаслідок цього постає нагальною необхідність відмови від ідеї об'єктивності у пізнанні на користь суб'єктивності та плюралізму.

Справедливість цього висновку підтверджується словами С. Балєя: «Якась праця з цілю усунути сї прояви серед молодї повинна б радше йти дорогою поглиблення внутрішнього життя молодїжи, як через голо(ш)ення проповіді, що існуючий світ є найбільш досконалий з усіх можливих [19, с. 263]», і далі: «Не потрібно утримувати молодь у переконанні, що вже в самій яскравості слів лежить геройство, в малюванні на чорно мистецтво, а в розсновуванні понурих красок правдива філософія [19, с. 264]».

Отже, С. Балєй вибудовує таку інтерпретаційну модель, яка виявляє ідеологічне проникнення у свідомість людини. Критичний пошук вимушений змиритися з неоднозначністю та множинністю української літератури. Звільнення людини із полону символічного поля національної культури відкриває нові для неї можливості.

Тут слід відмітити, що модель пізнання літературних творів ученого пропонує толерантне ставлення до будь-яких «святощів», хоча б тому, що моделює істину мистецького творіння. Зокрема, у праці «З психології творчості Шевченка» [12] філософ підкреслює, що «безнастанне підношенне суспільницького та народницького моменту як чинника творчості Шевченка несе з собою небезпеку насильно втискати психіку поета в тісні трохи рамці

апостольства суспільної справедливості і затирати ті черти його душі, що виходять поза сей обсяг [12, с. 188]». Тим самим С. Балеї орієнтує читача на діалог з автором, в якому зміст його творчості «переломлюється» через «суб'єктивну свідомість», що сприяє кращому розумінню та прийняттю позиції «іншого».

Разом з тим, на думку С. Балея, інтерпретація літературного твору має певні обмеження. Ідеться про те, що вчений має сумнів щодо нагальності безкінечної інтерпретації, оскільки вона здатна породжувати ілюзії тексту, не беручи до уваги його інтенції. Так, порівнюючи загадковий усміх Джоконди Л. да Вінчі з відблиском у креованих жіночих образах, власне, Шевченка, С. Балеї не ризикує заглиблюватися у подальший пошук причин і явищ: «І, може, добре, що так воно є. Бо найглибші твори людської душі завсїгди є символами, які допускають велику кількість розумінь і пояснень, одначе не дадуться вичерпати ними до дна [12, с. 205]».

Сутність цієї проблеми сформулював У. Еко. Двозначність тексту обертається, на думку філософа, його безглуздя, бо, коли всі мають рацію, всі помиляються. Текст, стверджує У. Еко, все ще здатен заблокувати означувані інвестиції критика. Текст і тільки текст є головним гарантом інтерпретації, що не дозволяє аналітику впасти в галюцинацію власного дискурсу. Поліфонія ідей притягує, але є небезпечною. «Маятник Фуко» доводить, що інтерпретація, заснована на необмеженому зсуві смислів, виявляється до того ж соціально небезпечним заняттям. Чи не про це нас попереджає й С. Балеї?

Принцип персоналізації знання простежується в обґрунтуванні С. Балеєм у «Символі жалоби» поетичного слова як простору вільної творчості, у якому особистість, розгортаючи провокативні дискурси, отримує свободу стати тим, ким вона є. Світоглядна орієнтація вченого визначається намаганням максимально наблизитися до особистості. Вчити для буття – мета С. Балея. Стратегія педагога, на думку вченого, зумовлена формуванням

проблематики суперечності світу, у якому людина отримує свободу та можливість долання меж, встановлених раціональним мисленням.

Можна стверджувати, що такий погляд на окреслену проблему є поширеним серед представників літературного постструктуралізму, адже аналогічна ситуація склалась і у сучасній європейській культурі. Велику увагу мові та поезії приділив Ж. Бодрійяр. «Поезія, – вважає філософ, – ніколи не була схваленням чогось прекрасного, вона, перш за все, дає можливість перегляду усіх наших антропологічних концепцій, руйнування стереотипів, знищення коду і здобуття в кінцевому результаті себе. Саме на рівні поетичної творчості можливий підрив власної інстанції, «знищення імені Бога [27, с. 345]».

Ж. Дельоз переконаний, що «особлива поетична мова, яка створюється всередині традиційної мови, здатна досягти великих цілей – створити нове мислення, яке змінить бачення світу людиною та її «Я» [58, с. 148]». У метафізичному світосприйнятті Ж. Дельоза «символ – це вир, що затягує нас своїми колами, доводячи нас до того інтенсивного стану, у якому раптом виникає відгадка, рішення [58, с. 70]».

Ж. Дерріда порівнює справжню поезію з еліпсом, який може бути різноманітної конфігурації за рахунок двох осей. Так і поезія містить безкінечність ідей. У поезії смисл згорнутий і розкривається кожний раз по-новому. Поезія не замкнута в собі, ніколи не співвідноситься сама з собою, поезія здатна змінити бачення світу, вона перериває та вивертає абсолютне знання. Ж.Дерріда постійно з'єднує поняття «серце» та «поезія» для вираження духовної сутності поезії: «Поезія вільна від субстанції, суб'єкта, письма, і ця свобода відкриває людині її внутрішнє «я», здатність «серцем» обрати себе по ту сторону тіла, статті, вуст і очей... стирає межі, вислизає з рук, ти ледь чуєш його, але воно навчає нам серце [61, с. 17]».

Бачення слова С.Балесем як самостійно існуючої реальності застерігає літературознавство від одновимірності. Продуктивне прочитання та переосмислення літератури руйнує стереотипи ідеологізованих

інтерпретацій, а також створює безмежний простір для отримання знання, що стає засобом внутрішнього особистісного перетворення. У цьому сенсі принцип персоналізації знання у С. Балея наближається до одного з важливих принципів філософії М. Фуко – «техніки себе», завдяки якій людина сама робить себе суб'єктом того чи іншого досвіду. «Досвід, за М.Фуко, – це те, з чого ти сам виходиш зміненим [123, с. 329]».

Таким чином, значимість розвідок ученого у філософії та психології творчості ніяк не обмежується трансляцією на вітчизняний ґрунт здобутків психоаналітичного дискурсу. На відміну від Фройдівського підходу до критики культури, що проводиться за зразком психотерапевтичного аналізу, який вибудовується в Едиповому трикутнику та виключає із мистецтва найголовніше – творчий акт митця, С. Балея сприймає безмежний творчий потенціал феномена смислотворення, що виражає постійне становлення особистості. Це сприяє провокуванню літературознавчого дискурсу, метою якого є звільнення свідомості читача від автоматизмів сприйняття реальності (але в той же час має місце застереження про ризик потрапити у галюцинацію власного дискурсу) та формуванню його суб'єктивності. Аналіз С. Балеєм творчості за допомогою оповідних кодів (культурного та символічного) наближує його принципи літературної освіти до основних положень структуралізму, а залучення таким способом читача до актуалізації своїх вищих потенцій – до постструктуралізму. Фактично у працях дослідника йдеться про основні засади філософії літературної освіти як галузі філософії освіти.

Висновки до третього розділу

Проведений у розділі аналіз уможливив такі висновки:

1. Проблема об'єктивності якості сучасної освіти, з точки зору С. Балея, може бути вирішена засобами тестування, проте з урахуванням

зміни вектору їх застосування, що пов'язано з дослідженням динаміки розвитку особистості в умовах співпраці. Виховання певних розумових навиків та позицій стає у концепції вченого важливим чинником підвищення якості освіти, що вимагає абстрагування від поняття «чистого інтелекту» та невиправданого оптимізму сучасної педагогічної науки щодо оцінювання рівня інтелектуального розвитку.

2. Дослідження С. Балея у царині психології статевих відмінностей постають засобом спростування гендерних стереотипів у сучасній освіті. Констатація відсутності доведених відмінностей між психікою жінки та чоловіка, а також розуміння складності генетичного підходу до означеної проблеми, виявляє можливості для особистісно зорієнтованої освіти, головною метою якої є творення умов для самореалізації особистості у суспільстві. Досягнення С. Балея у вимірі гендерної педагогіки дають змогу показати реальні прорахунки жіночих освітніх закладів в Україні.

3. Розглядаючи філософсько-психологічні студії С. Балея у літературознавстві можна стверджувати, що вони озброюють філософію літературної освіти способом уникнення однозначності у визначенні істини мистецького творіння крізь призму принципів: світоглядного плюралізму та персоналізації знань.

ВИСНОВКИ

1. Проведений історико-філософський аналіз свідчить, що філософсько-педагогічна концепція С. Балея сформувалась у колі Львівсько-Варшавської філософської школи під керівництвом її засновника – К. Твардовського. Теоретичними джерелами педагогічних рефлексій видатного вченого стали ідеї філософії життя, персоналізму, герменевтики, феноменології, психоаналізу. Значний вплив на становлення філософсько-педагогічних поглядів мислителя мали досягнення європейсько-американської психолого-педагогічної школи, зокрема таких її напрямів, як: біхевіоризм, генетична психологія, гештальтпсихологія, прагматизм, функціональне виховання, функціональна психологія. Саме ця обставина визначила історичну долю його праць в Україні, оскільки сформульовані у них наукові уявлення про розвиток та саморозвиток особистості, про місце й роль освіти у цьому процесі суперечили низці положень радянської школи дитячої та педагогічної психології щодо організації системи освіти.

2. Системний підхід методологічного потенціалу теорії особистості та генетичної психології С. Балея уможлиблює визначення ціннісних та цільових пріоритетів системи освіти, які сформульовані ним у вигляді провідних принципів – природовідповідності та культуродоцільності особистості. З огляду на них підлягає перегляду мета «всебічного розвитку особистості» та використання поняття «ідеалу», оскільки в такому випадку маємо справу із абсолютизацією загального та ігноруванням одиничного в освітньому процесі, спробою нав'язати кимось визначені стандарти в особистісному розвитку, що суперечить гуманістичному покликанню освіти. Натомість, доводиться необхідність наближення педагогіки до життєвого світу дитини, опису педагогічних можливостей з позицій онтогенетичного розвитку дитини, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, що є спробою вирішення протиріччя між загальними, частковими та

одиночними цілями в освітньому процесі. У з'ясуванні можливостей загально-дидактичних принципів педагогіки при переході від «знаннєвого» підходу до проблемно-пошукового, дослідницького варто визначити їх теоретичну презентацію С. Балеєм крізь призму генетичного підходу як важливу для онтологічного бачення освіти – «вчитися, щоб бути», оскільки вона підтримує ідею про безперервне навчання та розвиток людських якостей шляхом творчого навчання, а також забезпечує диференціацію, індивідуалізацію та інтеграцію в освітній діяльності.

3. Вирішення головної освітньої суперечності між вимогою розкриття індивідуальності та соціалізації особистості здійснюється С. Балеєм у тісному зв'язку з питанням діалогу в освіті, що, у свою чергу, є онтологічною основою зустрічі дитини зі світом поряд з дихотомією «вихователь-вихованець» та навчальною групою. Порівняння моделі освітнього простору традиційної педагогіки та С. Балея у контексті комунікативної педагогіки надає основну перевагу останній, оскільки вона трансформує навчальний клас із технологічного об'єкта на комунікативне середовище як сферу самореалізації особистості шляхом викриття таких негативних проявів класно-урочної системи як однаковість, уніфікація (інтенсифікація, селекція, стратифікація), соціальний контроль, структуризація простору. Їм вчений протиставляє відповідно відносну єдність, розмаїття та мінливість, забезпечення можливості для розвитку особистості та шкільної групи, особистий простір.

4. Філософія освіти С. Балея слугує прикладом перегляду підходу до вивчення професійних та особистих якостей педагога з позицій багатовимірності особистості, її цілісності та неподільності. Імперативна вимога «ідеального» педагога долається мислителем шляхом з'ясування відмінностей між поняттями «педагогічного таланту» та «виховної здатності», «любові до дитини» та «прихильності до дитини», «педагогічного такту» та «тактовності», «акторської майстерності» та «природності спілкування» й визначення їх пріоритетності в освітній діяльності.

5. Філософське та психолого-педагогічне бачення С. Балеєм сутності та потенційних можливостей тестування свідчить про доцільність даної форми в об'єктивному оцінюванні якості освіти та підвищенні її рівня, проте з відхиленням у бік генетичної психології. Ці положення вченого методологічно спрямовують зміст освіти на визнання тестування лише допоміжним засобом у пізнанні особистості, евристичний потенціал якого полягає у кореляції психологічного та педагогічного дослідження. Акцент, що його робить мислитель на темі вимірювання інтелектуального розвитку особистості, поглиблює уявлення педагогічної науки про формалізм вимірювання так званого «чистого інтелекту», а також орієнтує її до формування критичної позиції дитини стосовно будь-яких чужих та власних поглядів. Тим самим визнано, за С. Балеєм, сферу компетентності тестування у межах парадигми розвитку особистості та з позицій захисту її прав.

6. Проблему сумісного/роздільного навчання у філософсько-педагогічній концепції вчений розглядає з точки зору гендерного підходу. Визначаючи доцільність коєдукації у межах генетичної та диференційованої психології і з позицій захисту прав особистості, він переосмислює засадові принципи освіти. Гендерні студії у філософсько-освітній концепції С. Балея пов'язані з подоланням прихованого навчального плану та редукацією статево-гендерних стереотипів.

7. Філософсько-психологічні студії мислителя з літературознавства відкривають можливості нового прочитання творчості видатних митців (С. Жеромського, Ю. Словацького, Т. Шевченка). Гуманістичний потенціал праць С. Балея у філософії літературної освіти виявляється в наданні суб'єкту можливості звільнитися від споживання ідеологічної інтерпретації як диктату свідомості й таким способом актуалізувати свої творчі потенції.

Плідність та евристичність генетичної психології С. Балея у ціннісних, системних соціально-філософських, емпіричних, теоретичних та прикладних аспектах філософської рефлексії щодо освіти спонукає до її подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти «в заможжі завтрашнього дня» / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 7–14.
2. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк : ДОУ, 2003. – 180 с.
3. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник / О. А. Базалук. – К. : Кондор, 2010. – 458 с.
4. Балей С. Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології / Степан Балей ; [пер. з пол.]. – Т. : Терноп. експерим. ін-т пед. освіти, 1995. – 46 с.
5. Балей С. Експеримент в науці психології / Степан Балей // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 151–170.
6. Балей С. Замітки з приводу засновання «Інституту нормальної і патологічної психології» при Науковім Товаристві ім. Шевченка у Львові / Степан Балей // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 268–270.
7. Балей С. Звіт з VII-го Психотехнічного Конгресу в Москві / Степан Балей ; [пер. з пол. М. Верніков] // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 288–294.
8. Балей С. Зібрання праць : у 5 т., 2 кн. / Степан Балей ; [уклад., відп. і наук. ред. М. М. Верніков]. – Л. ; О. : Cogito, 2002. – Т. 1. – 467 с. – (Інтелектуальні скарби України).
9. Балей С. Зібрання праць : у 5 т., 2 кн. / Степан Балей ; [уклад., відп. і наук. ред. М. М. Верніков]. – Л. : Львів. політехніка, 2009. – Т. 2. – 511 с. – (Інтелектуальні скарби України).
10. Балей С. З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі / Степан Балей // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 79–84.

11. Бале́й С. З психоло́гії творчості Шевченка / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 174–210.
12. Бале́й С. З психоло́гії творчості Шевченка / Степан Бале́й // История психоанализа в Украине. – Х., 1996. – С. 132–185.
13. Бале́й С. Нарис психоло́гії / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 271–353.
14. Бале́й С. Новий ідеалі́зм Айкена / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 130–138.
15. Бале́й С. Понятте етичного добра і зла в сучасній філосо́фії / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 139–150.
16. Бале́й С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі / Степан Бале́й ; [пер. з пол. М. Верніков] // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 174–181.
17. Бале́й С. Психоло́гія шкільного класу / Степан Бале́й // Мандрівець. – 1995. – № 2 (5). – С. 82–89.
18. Бале́й С. Психоло́гія характеру / С. Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 426–434.
19. Бале́й С. Символ жалоби / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 262–264.
20. Бале́й С. Спроби застосування тестів у дослідженнях і організації шкільної праці / Степан Бале́й, Марія Гживак-Качинська ; [пер. з пол. М. Верніков] // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. / Степан Бале́й. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 203–206.
21. Бале́й С. Трійця у творчості Шевченка / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 395–417.
22. Бале́й С. Філосо́фія Вільгельма Віндельбанда / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 171–173.
23. Бале́й С. Філосо́фія Ляйбніца / Степан Бале́й // Зібр. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 251–255.

24. Бале́й Степа́н (Стефа́н-Ма́ксим) Володи́мирович // Провідники духовності в Україні : довідник / [ред. І. Ф. Курас]. – К. : Вища шк., 2003. – С. 351–352.
25. Бале́й Степа́н // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. И. А. Каиров]. – М. : Совет. Энцикл., 1964. – Т. 1. – С. 163.
26. Біленко Т. Слово і душа митця: аспекти самореалізації / Тамара Біленко // Філософ. пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 44–49.
27. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Жан Бодрийяр ; [пер. с фр. С. Н. Зенкин]. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
28. Больнов О.-Ф. Зустріч / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Отто Фрідріх Больнов. – К., 1996. – С. 157–170.
29. Больнов О.-Ф. Філософська антропологія та її методичні принципи / Отто Фрідріх Больнов // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. – К., 1996. – С. 96–111.
30. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; [науч. ред. Н. К. Сергеев]. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
31. Бубер М. Перспектива / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Мартін Бубер. – К., 1996. – С. 149–156.
32. Васянович Г. П. Гуманізм ідеї природовідповідності у психолого-педагогічній спадщині С. Балея / Г. П. Васянович, С. М. Вдович // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 9–15.
33. Васянович Г. П. Категорія добра і зла в етико-психологічних поглядах Степана Балея / Г. П. Васянович // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 4. – С. 197–203.
34. Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] / С. Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. / М. М. Верніков. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 19–79.

35. Верніков М. М. Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / Верніков Марат Миколайович. – Л., 1967. – 435 с.
36. Верніков М. М. Слово про академіка Степана Балея / М. М. Верніков // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 4–13.
37. Верніков М. М. Спадщина Степана Балея в контексті сучасного суспільного розвитку і його тенденцій / М. М. Верніков // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 3–8.
38. Верніков М. М. Філософські і психологічні погляди Степана Балея: до 110-річчя з дня народження вченого / М. М. Верніков // Український освітній журнал. – 1995. – № 1. – С. 29–36.
39. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. І. Вишневецький– [3-тє вид.]. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
40. Вiнтюк Ю. А. Життя Степана Балея: нові знахідки / Ю. А. Вiнтюк // Філософ. пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 14–16.
41. Вiнтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея / Ю. А. Вiнтюк // Філософ. пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 186–191.
42. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – [2-ге вид.]. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
43. Гайденко В. Вступ / Вікторія Гайденко // Гендерна педагогіка. – Суми, 2006. – С. 7–8.
44. Гайденко В. Гендерна педагогіка: долаючи межі теоретично і практично / Вікторія Гайденко // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 42–59.
45. Гайденко В. Поворот до феміністської епістемології: Постнекласика-фемінізм-наука : монографія / Вікторія Гайденко. – Суми : Унів. кн., 2003. – 176 с.

46. Гайденко В. Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи / Вікторія Гайденко, Ірина Предборська // Гендерна педагогіка. – Суми, 2006. – С. 223–239.
47. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
48. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі / Тамара Говорун, Оксана Кікінеджи // Освіта і упр. – 2003. – Т. 6, № 4. – С. 56–68.
49. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 35 с.
50. Горський В. С. Філософія в українській культурі: (методологія та історія) : філос. нариси / В. С. Горський. – К. : Центр практ. філософії, 2001. – 236 с.
51. Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. – К. : Леся, 2008. – 516 с.
52. Гундорова Т. Кітч і Література. Травестії / Тамара Гундорова. – К. : Факт, 2008. – 284 с. – (Серія «Висока полиця»).
53. Гундорова Т. Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація / Тамара Гундорова. – Л. : Літопис, 1997. – 297 с.
54. Гуссерль Э. Картезианские рассуждения / Эдмунд Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Минск ; М., 2000. – С. 324–542.
55. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии / Эдмунд Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис

европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Минск ; М., 2000. – С. 626–665.

56. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття) / І. В. Данилюк. – К. : Либідь, 2003. – 152 с.

57. Делез Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Жиль Делез, Феликс Гваттари ; [пер. с фр. Д. Кралечкин]. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 672 с.

58. Делез Ж. Критика и клиника / Жиль Делез ; [пер. с фр.]. – СПб. : Machina, 2002. – 240 с.

59. Делез Ж. Различие и повторение / Жиль Делез ; [пер. с фр.]. – М. : Петрополис, 1998. – 384 с.

60. Деррида Ж. Оставь это имя (Постскрипtum), Как избежать разговора: денегации / Е. Гурко // Деконструкция: тексты и интерпретация / Жак Деррида. – Минск, 2001. – С. 205–250.

61. Деррида Ж. Письмо и различие / Жак Деррида ; [пер. с фр.]. – СПб. : Академ. проект, 2000. – 495 с.

62. Домбровський Б. Т. Школа одного вчителя / Б. Т. Домбровський // Філософська думка. – 2006. – № 5. – С. 67–78.

63. Духнович О. В. Народна педагогія / О. В. Духнович // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 8–9.

64. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2001. – 32 с.

65. Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності / І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко [та ін.] // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 154–174.

66. Євтух М. Б. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.) : монографія / М. Б. Євтух, В. С. Ханенко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 176 с.

67. Егоров В. С. Философия открытого мира / В. С. Егоров. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 320 с.
68. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка. – Суми, 2006. – С. 80–91.
69. Зборовська Н. В. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури : монографія / Н. В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2006. – 504 с.
70. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство : посібник / Н. В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.
71. Зеньковский В. В. : [сб. фрагм. соч.] / [сост. В. М. Кларин, В. М. Петров] / В. В. Зеньковский. – М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики)
72. Історія філософії в її зв'язку з освітою : підручник / [Г. І. Волинка, В. І. Гусєв, Н. Г. Мозгова та ін.] ; за ред. Г. І. Волинки. – К. : Каравела, 2006. – 480 с.
73. Иванова Е. О. Гендерная проблематика в психологии / Е. О. Иванова // Введение в гендерные исследования. – Х. : СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 312–345.
74. Иоффе Е. В. Роль социализации в формировании гендерных представлений старшеклассников / Е. В. Иоффе // Женщина. Образование. Демократия : материалы 3-ей междунар. науч.-практ. конф., (Минск, 8-9 дек. 2000 г.). – Минск, 2001. – С. 103–106.
75. Качоха В. Политические и антропологические принципы закрытого общества / Влодзимеж Качоха // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. : «Філософія». – 2007. – Т. 12, вип. 13. – С. 119–128.
76. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті / С. Ф. Клепко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 20–33.
77. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

78. Кміт Я. М. Всеукраїнська науково-практична конференція «Степан Бaley і проблеми становлення сучасної культури виховання: філософія, культурологія, психологія, педагогіка» (До 120-річчя від дня народження видатного філософа, психолога і педагога професора Степана Бaley) / Я. М. Кміт // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 4. – С. 218–220.
79. Кобилянська О. Ю. Царівна / О. Ю. Кобилянська // Твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 21–300.
80. Козелецкий Ю. Человек многомерный: (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий ; [пер. с пол. С. А. Чачко]. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.
81. Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку / Петер Козловський // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. – К, 1996. – С. 214–294.
82. Кон И. С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы [Электронный ресурс] / И. С. Кон // Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии : тез. докл. 2-ой междунар. науч.-практ. конф., (Ставрополь, 1-2 нояб. 2005 г.). – Ставрополь, 2005. – Режим доступа : <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm>.
83. Кочубей Н. В. Нелінійне мислення в освіті / Н. В. Кочубей // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 29–41.
84. Кочубей Н. В. Складність як концепт сучасного педагогічного дискурсу / Н. В. Кочубей // Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф., (Хмельницький, 19 листоп. 2010 р.). – Хмельницький, 2010. – С. 9–16.
85. Кравцов А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века / А. О. Кравцов // Философия образования. – 2002. – Вып. 23. – С. 358–364. – (Серия «Symposium»).
86. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 15–21.

87. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 5–14.
88. Крупенін А. Л. Ефективний учитель / А. Л. Крупенін, І. М. Крохіна // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 20–22.
89. Кузнєцова І. В. Філософська стратегія розвитку культурно-мистецької освіти України / І. В. Кузнєцова // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 135–148.
90. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
91. Лакан Ж. «Я» в теорії Фрейда и технике психоанализа / Жак Лакан // Семинары : в 17 кн. ; [пер. с фр. А. Черноглазова]. – М., 1999. – Кн. 2. – 520 с.
92. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар ; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
93. Логінова Г. М. Стефан Балей та аналітика діалогу / Г. М. Логінова // Мультиверсум. – 2004. – Вип. 44. – С. 101–110.
94. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України / Владлен Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 13–18.
95. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру. – К., 2004. – С. 476–503.
96. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Собр. соч. : в 4 т. – М., 1987. – Т. 1. – С. 149–575.
97. Малецький В. Г. Співвідношення суспільства і людини в контексті суспільної психології Степана Балея / В. Г. Малецький // Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут». – 2008. – № 11, тем вип. : Філософія. – С. 110–118.

98. Матковская И. С. Знаменательное культурное событие / И. С. Матковская // Σ Ο Φ Ι Α. – 2004. – № 4. – С. 336–342.
99. Павличко С. Література як помста: образи жорстокості в епоху романтизму / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 595–609.
100. Павличко С. Сто років без Фрейда / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 565–582.
101. Павличко С. Фемінізм : монографія / Соломія Павличко ; [передм. В. Агеєва]. – К. : Основи, 2002. – 322 с.
102. Павличко С. Фрейдизм як критичний дискурс: Степан Балей / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 246–253.
103. Повторева С. М. Структурний підхід – структуралізм – постструктуралізм (еволюція методології та її поширення у гуманітарних студіях) : монографія / С. М. Повторева. – Л. : Львів. політехніка, 2010. – 336 с.
104. Предборська І. М. У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу / І. М. Предборська // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 7–29.
105. Рорті Р. Філософія і дзеркало природи / Річард Рорті // Сучасна зарубіжна філософія. – К., 1996. – С. 296–358.
106. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. ; [сост. К. А. Альбуханова-Славская, А. В. Брушлинский] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
107. Савчук Н. С. Ціннісно-смісловий простір освіти у вимірі внутрішнього стану індивіду / Н. С. Савчук // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 60–82.
108. Сидоров Н. Р. Философия образования. Введение / Н. Р. Сидоров. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с. – (Серия «Учебное пособие»).
109. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 279–284.

110. Слоневська І. Б. Педагогічна комунікація в літературно-освітньому дискурсі / І. Б. Слоневська // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 90–120.
111. Станіславський К. С. Моє життя в мистецтві / К. С. Станіславський // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 154–157.
112. Станіславський К. С. Робота актора над собою / К. С. Станіславський // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 221–224.
113. Степаненко І. В. Аксиологічні виміри освіти і виховання / І. В. Степаненко // Філософія освіти. – К., 2009. – С. 169–206.
114. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 9–12.
115. Табачковський В. Г. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Г. Табачковський // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 135–148.
116. Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті : [15 листоп. 1895 р.] / Казімеж Твардовський ; пер. з пол. М. М. Вернікова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12, вип. 13. – С. 145–153.
117. Троїцька Т. С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога : монографія / Т. С. Троїцька. – Мелітополь : МДПУ ; Сімферополь : Таврія, 2006. – 268 с.
118. Уест К. Створення гендеру / Кендес Уест, Дон Зіммерман // Гендерна педагогіка. – Суми, 2006. – С. 22–47.
119. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [2-ге вид.]. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
120. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. Г. В. Барышникова]. – Спб. : Азбука-классика, 2007. – 480 с.
121. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» : роман / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем.] – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 192 с.

122. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
123. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : [работы разных лет] / Мишель Фуко ; [пер. с фр. С. Табачникова]. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
124. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко ; пер. с фр. – М. : Ad Marginet, 1999. – 455 с.
125. Хамитов Н. Философия одиночества / Назип Хамитов. – К. : Наук. думка, 1995. – 171 с.
126. Чумичева Р. М. Антрополого-педагогическое сопровождение жизнедеятельности и развития ребенка / Р. М. Чумичева // Педагогическая антропология. – Ставрополь, 2005. – С. 357–383.
127. Чухно В. І. Освіта та виховання у гендерній перспективі / В. І. Чухно // Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер. : «Філософія. Соціологія. Політологія». – 2008. – Вип. 17. – С. 377–380.
128. Шах С. Львів – місто моєї молодості / Степан Шах. – Мюнхен, 1956. – Ч. 3. – С. 162–165.
129. Шевчук М. Особливості розвитку української психоаналітичної теорії на початку ХХ століття / Марина Шевчук // Соц. психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 171–178.
130. Шелер М. *Ordo amoris* / Макс Шелер // Избр. произв. ; пер. с нем. – М., 1994. – С. 340–360.
131. Шелер М. Философское мировоззрение / Макс Шелер // Избр. произв. ; пер. с нем. – М., 1994. – С. 3–128.
132. Штерн У. Дифференциальная психология и ее методические основы / Уильям Штерн ; пер. с нем. – М. : Наука, 1988. – 336 с. – (Памятники психологической мысли).
133. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

134. Ясперс К. Комунікація / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Карл Ясперс. – К., 1996. – С. 132–148.
135. Aleksandrowicz Z. Dr. Stefan Baley: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Zenon Aleksandrowicz // Pamiętnik Literacki. – 1923. – S. 320–329. – Rec. na ks.: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1921. – R. XXIV, z. I, II. – S. 115–135.
136. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality / G. W. Allport. – New Haven ; London : Yale University Press, 1955. – 110 p.
137. Bach T. Sprawozdanie z uroczystej Sesji poświęconej działalności i dorobkowi naukowemu profesora Stefana Baleya w XV rocznicę jego śmierci / Teresa Bach, Andrzej Gołąb // Psychologia Wychowawcza. – 1968. – № 3. – S. 294–298.
138. Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym / [S. Baley, E. Rybicka, M. Damiszówna, W. Mentlikówna] // Polskie Archiwum Psychologii. – 1935/36. – T. VIII, № 3–4. – S. 193–275.
139. Balei, Stepan [Balej] // Encyclopedia of Ukraine. – Toronto : Toronto Press, 1984. – Vol. 1. – P. 165.
140. Baley S. Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschlufs an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108.
141. Baley S. Ankieta, dotycząca zainteresowań zawodowych młodzieży warszawskich szkół powszechnych / S. Baley, H. Zaniewska // Psychotechnika. – 1929. – R. III, z. 3. – S. 19–30.
142. Baley S. Czy i o ile dzisiejsza nasza wiedza o różnicy psychiki mężczyzny i kobiety daje podstawę do różnicowania szkół męskich i żeńskich? / Stefan Baley // Muzeum. – 1929. – R. XLIV. – S. 115–132.

143. Baley S. Drogi samopoznania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – 178 s. – (O życiu dla życia).
144. Baley S. George H. Green. Psychoanaliza w szkole / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1928/9. – T. XI. – S. 27. – Rec. na ks.: Psychoanaliza w szkole ; przeł.z ang Z. Ziemiński / George H. Green. – Warszawa : Arcf., 1928. – 218 s.
145. Baley S. Karol Stumpf / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 182–191.
146. Baley S. Kazimierz Twardowski a kierunki psychologii współczesnej / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 339–344.
147. Baley S. Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży (przeprowadzonych przez Min. M. W. R. i O. P. w związku z reformą, programów szkolnych) / Stefan Baley // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, № 2–3. – S. 97–330.
148. Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – 36 s.
149. Baley S. Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z zakresu psychologii twórczości) / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1936. – 228 s.
150. Baley S. Prof. Dr. Stefan Szuman. - Dr. J. Pieter. - Ks. H. Weryński. Psychologia Światopoglądu Młodzieży. Idealizm, filozofia, religia / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1938. – T. XIV. – S. 184–185. – Rec. na ks.: Psychologia Światopoglądu Młodzieży. Idealizm, filozofia, religia / S. Szuman, J. Pieter, H. Weryński – Warszawa ; Lwów, 1933. – 474 s.
151. Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 136–154.
152. Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – 34 s.

153. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [scrypty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s.
154. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.
155. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.
156. Baley S. Psychological Effects of the Second World / Stefan Baley // Psychoanalytic Quarterly. – 1948. – № 2. – P. 618–619.
157. Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / Stefan Baley // Myśl Współczesna. – 1950. – № 7 (50). – S. 25–43.
158. Baley S. Uwagi o «dojrzałości szkolnej» (Jako wstęp do artykułu p. Władysława Chomy) / Stefan Baley // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, № 1. – S. 1–4.
159. Baley S. Uwagi o podziale uczuć na przedstawieniowe i przekonaniowe / Stefan Baley // Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. – Lwów, 1931. – S. 98–119.
160. Baley S. Uwagi psychologiczne o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1921. – Z. I–II. – S. 115–135.
161. Baley S. Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16.
162. Baley S. Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 57–82.
163. Baley S. Versuche über die Lokalisation beim dichotischen Hören / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 83–101.

164. Baley S. Wprowadzenie do psychologii współczesnej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. – 227 s.
165. Baley S. Z I-go Kongresu Międzynarodowego psychologii stosowanej w Paryżu / Stefan Baley // *Óswiata i wychowanie*. – 1929. – R I. – S. 331–333.
166. Baley S. Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1948. – 63 s.
167. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.
168. Baley S. Encyklopedia Powszechna / Stefan Baley. – [wyd. 2- e]. – Warszawa : PWN, 1983. – S. 212.
169. Baley S. Wielka Encyklopedia Powszechna / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1962. – T. 1. – S. 568.
170. Błachowski S. O «Psychologii wychowawczej» Stefana Baleya / S. Baley // *Psychologia wychowawcza w zarysie* / Stefan Błachowski. – Warszawa, 1958. – S. V–X.
171. Brzozowski S. Filozofia czynu / Stanisław Brzozowski // *Idee : Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*. – Lwów, 1910. – S. 14–41.
172. Bühler Ch. Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości / Charlotta Bühler ; [przeł. z niem. W. Ptaszyńska]. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1933. – 505 s.
173. Claparède Ed. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów / Edward Claparède ; [przeł. z franc. J. Jastrzębska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1934. – 291 s.
174. Claparède Ed. Szkoła na miarę / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1930. – 39 s.
175. Claparède Ed. Wychowanie funkcjonalne / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – 221 s.

176. Craighead E. W. Between Two World Wars (1918 - 1939) / Edward W. Craighead, Charles B. Nemeroff // *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*. – New York, 2002. – Vol. 3. – P. 1218.
177. Czerniewski W. Stefan Baley (4.XII.1885 – 13.XI.1952) / Wiktor Czerniewski // *Ruch Pedagogiczny*. – 1965. – № 5–6. – S. 86–89.
178. Dewey J. *Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo* / Jon Dewey ; [przeł.z ang. J. Pieter]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – 141 s.
179. Dobrowolska J. Wspomnienie o profesorze Stefanie Baley w 30. rocznicę śmierci / Janina Dobrowolska // *Wychowanie w Przedszkole*. – 1982. – № 7–8. – S. 358–361.
180. Eucken R. *Gesammelte Werke : in 13 Bd., Bd. 1 : Die Einheit des Geisteslebens in Bewusstsein und Tat der Menschheit* / Rudolf Eucken. – Hildesheim ; Zurich ; New York : Olms-Weidmann, 2005. – 499 s.
181. Fiała E. Stefan Baley jako psychoanalityk literatury / Edward Fiała // *Przegląd Humanistyczny*. – 2005. – № 2. – S. 17–28.
182. Gołąb A. Sesja Baleyowska w Warszawie / Andrzej Gołąb // *Ruch Pedagogiczny*. – 1968. – № 4. – S. 476–482.
183. Gurycka A. 13.09.1992 mija 40 lat od śmierci prof. S. Baley, wybitnego psychologa wychowania, lekarza, działacza społecznego, organizatora nauki i służb psychologicznych / Antonina Gurycka // *Przegląd Psychologiczny*. – 1992. – № 2. – S. 291–293.
184. Haas W. Charlotte Bühler [Електронний ресурс] / Wolfgang Haas // *Pädagogik in Leben und Werken*. – Режим доступу до статті : <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe/author?id=25>.
185. Holowinski I. *Special Education in Eastern Europe. Assesment and evalution in Poland* / Ivan Holowinski // *The Journal of Special Education*. – 1975. – № 3. – P. 435–437.

186. Horecka A. Przedmiot estetyki, jej zadania, metoda i miejsce pośród nauk w Szkole Lwowsko-Warszawskiej / Aleksandra Horecka // *Filozofia Nauki*. – 2007. – № 3. – S. 41–66.
187. Jadcza R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Ryszard Jadcza. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – 142 s.
188. Jadcza R. Stefan Baley / Ryszard Jadcza // *Mistrz i jego uczniowie*. – Warszawa, 1997. – S. 68–70.
189. Jadcza R. Z międzywojennej działalności Stefana Baleya (1885-1952) na polu psychologii i pedagogiki / Ryszard Jadcza // *Psychologia wychowawcza*. – 1995. – № 3. – S. 204–215.
190. Kosnarewicz E. Stefan Baley / Elwira Kosnarewicz // *Słownik psychologów polskich*. – Poznań, 1992. – S. 19–21.
191. Kupisiewicz C. Poczet wybitnych nauczycieli: Stefan Baley [Електронний ресурс] / Czesław Kupisiewicz // *Głos Nauczycielski*. – 2006. – № 36. – Режим доступу до статті: <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=132&id=921>.
192. Marek E. Wczesna edukacja dziecka w zmieniającej szkole / Elżbieta Marek // *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*. – Częstochowa, 2007. – S. 77–88.
193. Meszka B. Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa prof. dr Stefana Baleya : [maszynopis] / Barbara Meszka. – Łódź : Uniwersytet Łódzki, 1987. – 208 s. – (Praca magisterska dostępna w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej UŁ).
194. Mulligan K. Musils analyse des Gefühls / Kevin Mulligan // *Swiss Philosophical Preprint Series*. – 2009. – № 81. – S. 87–110.
195. Pawłowski W. Fragen der Erziehung und Selbstverwirklichung des Menschen im wissenschaftlichen Nachlass und in der praktischen Arbeit von Stefan Baley / Wiesław Pawłowski // *Europa – Nachdenken und Vordenken*:

Regionale, nationale und europäische Identitäten Persönlichkeiten im europäischen Bildungswesen. – Berlin, 2007. – S. 279–287.

196. Pieter J. Historia psychologii / Józef Pieter. – Warszawa : PWN, 1972. – 455 s.

197. Roszak J. Social Psychology In Poland / Joanna Roszak // Bulletin Of The British And East European Psychology Group. – 2007/8. – № 26. – P. 6–8.

198. Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 5–63.

199. Stefan Baley. Skala pisma dzieci szkół powszechnych // L`annee psychologique. – 1939. – Vol. 40, № 1. – P. 697–704.

200. Suchodolski B. Stefan Baley (1885-1952) / Bogdan Suchodolski // Nauka Polska. – 1953. – № 1. – S. 221–222.

201. Suchodolski B. Wstęp / Bogdan Suchodolski // Ideały kultury a prądy społeczne : [wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku]. – Warszawa, 1933. – S. 5–15.

202. Szmyd J. Stefan Baley jako psycholog religii / Jan Szmyd // Enhemer. – 1978. – № 4. – S. 13–24.

203. Twardowski K. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju / Kazimierz Twardowski // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 142–183.

204. Twardowski K. Zarys etyki opartej na harmonii życia (życiowej) / Ryszard Jadcak // Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Kazimierz Twardowski. – Toruń, 1991. – S. 141–142.

205. Wojtyński W. Pamięci profesora Baley / Wacław Wojtyński // Psychologia Wychowawcza. – 1958. – № 1. – S. 4–8.

206. Żebrowska M. Od redakcji / Baley S. // Wprowadzenie do psychologii współczesnej / Maria Żebrowska. – Warszawa, 1959. – S. 5–7.

207. Żebrowska M. Stefan Baley (1885-1952) / Maria Żebrowska // Roczniki TNW. – 1952. – R. 45. – S. 89–92.

208. Ziemnowicz M. Stefan Baley na tle współczesnej epoki / Mieczysław Ziemnowicz // Roczniki Humanistyczne. – 1953. – T. IV. – S. 141–167.

209. Znaniecki F. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości / Florian Znaniecki. – Lwów ; Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – 379 s.