



СТЕПАН БАЛЕЙ
У СВІТЛІ ПРОВІДНИХ ФІЛОСОФСЬКИХ НАПРЯМІВ
XX СТОЛІТТЯ

СТЕПАН БАЛЕЙ
У СВІТЛІ ПРОВІДНИХ ФІЛОСОФСЬКИХ НАПРЯМІВ
XX СТОЛІТТЯ

Монографія

За загальною редакцією О. Гончаренко

УДК:101.3«19»(477)

С79

ББК:87.0

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
(протокол № 19 від 25 жовтня 2013 року)*

Рецензенти:

Буяк Б. Б., д-р філос. наук, проректор з наукової роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка;

Марчук М. Г., д-р філос. наук, професор, завідувач кафедри філософії Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича;

Петрушенко В. Л., д-р філос. наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного університету «Львівська політехніка».

Степан Балея у світлі провідних філософських напрямів XX століття: [моногр.] / [Гончаренко О., Іваник С., Малецький В. та ін.]; За заг. ред. О. Гончаренко. – Львів: ПП «Арал», 2014. – 360 с.

У колективній монографії проаналізовано наукову біографію і творчість українського вченого Степана Балея з перспективи європейської філософської думки XX століття. Показано місце та роль наукового доробку Балея у контексті розвитку аналітичної філософії, неомарксизму, філософської антропології, неофройдизму, структуралізму та ін.

Для філософів, істориків, усіх, кого цікавить філософія в українській культурі.

© Гончаренко О., Іваник С., Малецький В. та ін., 2014

*Світлій пам'яті
Марата Миколайовича Вернікова
присвячуємо*

ЗМІСТ

Передмова.....	9
1. Соціокультурне та історико-філософське підґрунтя формування наукових поглядів Степана Балея (<i>О. Гончаренко</i>)	13
2. Степан Балей і Львівсько-Варшавська філософська школа (<i>С. Іваник</i>)	78
3. Степан Балей і психоаналітична теорія (<i>С. Іваник, В. Малецький, С. Повторева, В. Савельєв</i>)	127
4. Ідея самопізнання у концепції особистості Степана Балея (<i>О. Гончаренко</i>)	162
5. Іntenціональність у концепції виховання Степана Балея (<i>О. Гончаренко, А. Ятищук</i>)	180
6. Філософія освіти Степана Балея (<i>О. Гончаренко</i>)	191
7. Соціальна філософія Степана Балея (<i>В. Малецький</i>)	250
8. Опанування Степаном Балеєм ідей марксизму та матеріалістичного вчення Івана Павлова (<i>В. Малецький</i>)	282
Післямова.....	302
Степан Балей. Особистість (<i>переклад з польської О. Гончаренко</i>)	304
Бібліографія Степана Балея: нові знахідки (<i>О. Гончаренко, С. Іваник, В. Малецький</i>)	334

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ МОНОГРАФІЇ

Ольга Гончаренко – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Степан Іваник – доктор гуманітарних наук у галузі філософії, ад'юнкт кафедри логічної семіотики Інституту філософії Варшавського університету (Польща).

Віктор Малецький – аспірант кафедри культурології філософського факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечнікова.

Світлана Повторева – доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного університету «Львівська політехніка».

Віктор Савельєв – доктор соціологічних наук, професор, академік Міжнародної Кадрової Академії, завідувач кафедри фундаментальної підготовки Прикарпатського інституту імені Михайла Грушевського Міжрегіональної Академії Управління персоналом.

Анастасія Ятищук – аспірантка інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі державного будівництва в Україні надзвичайно вагомого значення набуває процес історичного самоусвідомлення українського народу, тому вкрай важливо ретельно зібрати і проаналізувати його основні культурно-історичні здобутки. На жаль, вивчення культурно-історичної спадщини українського народу суттєво ускладнюється тим, що з одного боку Україна тривалий час перебувала в зоні впливів інших держав і культур, а з іншого – чимало її непересічних особистостей через певні історичні та життєві обставини одержали можливість для ствердження творчої свободи за межами батьківщини. Через це інколи досить важко не лише визначити значущість певних культурних надбань, а й навіть ідентифікувати їх. Утім потреба такої роботи є очевидною, оскільки не лише імідж нації, а й національна самосвідомість щільно пов'язані з культурно-історичною спадщиною.

Одне з чільних місць у процесі історичного самоусвідомлення української нації належить створенню історії української філософії, оскільки серед розмаїття культурних витворів народу саме філософія утворює духовний стрижень його культури. Історія національної культури невіддільна від розвитку філософії, котра завжди виконує функцію самоусвідомлення культури, слугує вираженням втіленого в культурі духу нації. Проте створити джерелознавчо виправдану історію української філософії, яка відповідала б запитам сучасності, – це надзвичайно складне завдання, яке стоїть перед дослідниками від початку існування незалежної української держави, з 1991 р. Одна з головних перепон для реалізації цього завдання – це численні прогалини, забуті імена, а також філософські тексти, що потребують дослідження протягом десятиліть.

З огляду на це доволі виправданою є звернення до невиправдано забутої наукової спадщини Степана Балея – визначного представника української і польської філософії, психології та педагогіки ХХ ст., мислителя, який народився та провів понад 40 років свого життя на українських землях, – і з'ясувати її місце в контексті розвитку української й загальноєвропейської культури. В Україні – батьківщині Балея – ім'я та творчість філософа довгий час залишались невідомими з причини довготривалого одноосібного панування марксистської доктрини – ідеології, з позицій якої творчість вченого розглядалась як «буржуазна», а отже, ворожа, або ж не варта серйозної уваги. Подібна ситуація спостерігається і в Польщі: в країні, де вчений провів другу половину свого життя, до цього часу не видано жодної монографії, присвяченої його науковій творчості.

Український історіософ, академік Марат Миколайович Верніков виявився першим, хто спромігся виокремити та професійно дослідити основні мотиви творчості Балея, показавши утвердження у ній світових гуманістичних традицій, на основі яких людина визнається творцем та основою суспільства. Хотілося б наголосити, що творча спадщина Балея є одним з найбільш вагомих відкриттів Марата Миколайовича. Своїм особистим творчим життям він повернув Балея до сучасного наукового дискурсу та привернув увагу української громадськості до філософської й психолого-педагогічної творчої спадщини мислителя.

З ініціативи і під керівництвом Вернікова відбулося кілька міжнародних конференцій, присвячених Балею. Здійсненню насправді титанічного задуму – виданню 5-томного зібрання творів цього вченого – Верніков присвячував майже весь останній період свого життя. Важким був цей шлях. Видавець першого тому виявився непорядним ділком, довелося Марату Миколайовичу шукати інші шляхи і кошти. В Одеському національному університеті імені І.І.Мечнікова, де він працював завідувачем кафедри культурології і очолював

спеціалізовану раду по захисту дисертацій, поставилися до цього проекту сприятливо, виділили кошти, яких не вистачало. І перший том вийшов, хоч, на жаль, було втрачено багато часу. Співавтори цієї монографії, Світлана Повторєва та *Віктор Савельєв*, багатолітні друзі і колеги М.Вернікова, брали безпосередню участь в цьому проекті у складі редакційної ради і редколегії видання, редагували рукописи (вступні статті, частину основних текстів і деякі заключні матеріали), вичитували верстку і тому добре знали, які великі труднощі подолав Марат Миколайович, щоб виповнити свою мрію. Але він ніколи не здавався. Підготував до видання та опублікував наступний том, куди увійшли праці, написані Балеєм іншими мовами, що потребувало перекладацької роботи. Адже лише частину своїх текстів Балеєв створив українською мовою. Багато було зроблено для третього тому, над яким Верніков працював вже будучи прикутим до ліжка.

Марату Миколайовичу не вистачило відведеного часу на здійснення задуму його життя. Визначені ним дослідницькі орієнтири актуалізують та стимулюють дослідження наукового доробку Балеєва в Україні під кутом зору філософії, психології, педагогіки. Наведені обставини, власне, й зумовили написання даної монографії.

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ТА ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ СТЕПАНА БАЛЕЯ

1.1. Становлення Степана Балея як філософа, психолога та педагога

Наш намір дослідити життєвий та науковий шлях Степана Балея не є першим. Відомі дослідження в цьому напрямку Марата Вернікова ¹, Юрія Вінтюка ², Мечислава Зємновича ³, Ришарда Ядчака ⁴. Беручи до уваги цінні знахідки цих авторитетних знавців творчості видатного вченого, ми спробували відновити історико-філософський контекст, у якому розгорталась наукова діяльність Балея, співвіднести його індивідуальний досвід із світобаченням культури, в якій він жив і з якою взаємодівав, її непересічними особистостями й супутніми обставинами. Це надало можливість дослідити філософські основи психолого-педагогічної спадщини мислителя.

Степан (Стефан, Максим) Балеї народився 4 лютого 1985 року у Великих Бірках Тернопільського повіту ⁵ (нині Тернопільської

1 Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] / М. М. Верніков // С. Балеї. Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів - Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 19–79; Верніков М. М. Слово про академіка Степана Балея / М. М. Верніков // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С.4–13.

2 Вінтюк Ю. А. Життя Степана Балея: нові знахідки / Ю. А. Вінтюк // Філософ. пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 14–16; Вінтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея / Ю. А. Вінтюк // Філософ. пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С.186–191.

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

4 Jadcak R. Stefan Baley / Ryszard Jadcak // Mistrz i jego uczniowie. – Warszawa, 1997. – S.68–70.

5 Використано біографічні дані Балея, подані в його автобіографії, яка знаходиться в: Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. - K-1.471.

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.

В 1903 році Степан закінчив гуманістичну гімназію в Тернополі, після чого до 1907 року навчався на філософському факультеті Львівського університету, в основному під керівництвом Казімежа Твардовського, а також слухав лекції з польської літератури.

Істотний відбиток на стиль та філософське мислення Балея наклала львівська субкультура, органічним породженням якої він став. Формування наукових уявлень вченого відбувалось у колі Львівсько-Варшавської філософської школи, засновником та творцем якої був видатний польський філософ К.Твардовський.

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

Згадаємо, що на зламі XIX та XX століть у Європі одночасно виникли дві течії психології, започатковані Вільгельмом Вундтом та Францем Brentano. Психологія Вундта, вільна від метафізичних та апріористичних нашарувань чи філософських суперечок, не торкалась суб'єктивної інтенції. На тему інтенціонального «оприроднення» психології Вундта Едмунд 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»⁶.

На відміну від теоретичного з'ясування Вундта, з яких елементів складається свідомість і як вони структуровані, Brentano 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 спрямованості 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 Brentano» (а також Brentanістів, зокрема, Husserla та Aleksiusa Maynonga) присутній у наукових поглядах Twardowskogo. В усіх своїх працях він репрезентує у філософії психологістичний напрям. Психологія, на думку Twardowskogo, є основою філософської науки⁷, не залежною від метафізичних принципів, зокрема метафізичного поняття душі⁸. Виходячи з аналізу «творів людського духу», він

6 Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 17.

7 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.175.

8 Там само. – S. 143.

визначає предмет психології – психічне життя⁹. Як наука про психічне життя у найширшому значенні цього слова, психологія разом з гуманістичними науками, які опираються на неї, постає у 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, вочевидь, значенні, ніж у метафізиці, – окремі сфери людського пізнання в єдину цілісність.

До кола наукових інтересів Твардовського, окрім філософії та психології, входила й педагогіка. За дослідженнями Ядчака, у 1897-1898 рр. у Львові Твардовський читав лекції у Відділі товариства народної освіти, у той самий період викладав педагогіку на учительських курсах виховного закладу ім. М. Більської. Взимку 1901-1902 рр. він читав цикл лекцій з педагогічної психології у Львівському об'єднанні учителів. У 1901 р. вийшов друком підручник вченого «Основні поняття дидактики і логіки для використання у вчительських семінаріях і у приватній науці»¹⁰.

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 жінок до освіти. За сприяння Твардовського у 1902 р. у Галичині відкрилась перша жіноча приватна гімназія ім. Ю. Словацького, ученицею якої була й дочка філософа.

Зрозуміло, що як вчений та професор філософії Твардовський прагнув підняти авторитет філософських наук у суспільстві, а, відтак,

9 Там само. – С. 145.

10 Jadcak R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Ryszard Jadcak. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – С. 17.

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»¹¹. У пропедевтиці філософії 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 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 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»¹². У цій промові - ключ до розуміння Твардовським місії науковця, в 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 цілей¹³.

11 Там само. – С. 103.

12 Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті : [15 листоп. 1895 р.] / Казимеж Твардовський ; пер. з польськ. М. М. Вернікова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12. - Вип. 13. – С. 152.

13 Jadcak R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Ryszard Jadcak. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – S. 61.

Аби залучити студентів до пошуку істини у сократівському ідеалі, 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»¹⁴. Борис Домбровський, дослідник Львівсько-Варшавської філософської школи, у цьому вбачає, «якщо вдатися до термінів вітчизняної філософії»¹⁵, вибір предмету дослідження за сродністю.

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

- розуміння 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 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 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.

14 Домбровський Б.Т. Школа одного вчителя / Б. Т. Домбровський // Філософська думка. – 2006. – № 5. – С. 71-72.

15 Там само. – С. 72.

Головною темою творчого пошуку Балея, безумовною ознакою його життєвого вибору була проблема особистості.

Звернення вже до першої відомої на сьогодні публікації Балея «З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі» (1906 р.), яка належить 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 уможливорює найскладнішу задачу, яку може поставити перед собою людина – виховати саму себе»¹⁶.

Варто зазначити, що ми не зустрічаємо у Балея безпосередніх посилань на класиків українського гуманізму – Ольгу Кобилянську, Михайла Коцюбинського, Пантелеймона Куліша, Василя Стефаника, Лесю Українку, Івана Франка, Памфіла Юркевича. Проте він актуалізує кращі його зразки, пов'язані із гуманістично-антропологічними ідеями, поширеними в європейській духовній атмосфері останньої чверті XIX ст.

Увагу Балея привертає антропологічна орієнтація філософії життя, яскравим представником якої є Фрідріх Ніцше. «Це мій ранок, займається мій день: вставай, вставай, великий полудню!» – закінчуються промови Заратустри. Ці порівняння використовує Ольга 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»¹⁷. Українська письменниця

16 Балеї С. З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі / Степан Балеї // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 84.

17 Кобилянська О. Ю. Царівна / О. Ю. Кобилянська // Твори : у 2 т. – К., 1983. – Т.1. – С. 290.

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»¹⁸.

У Польщі антропологічна орієнтація найбільш змістовно й оригінально була виражена у працях Едварда Абрамовського, Станіслава Бжозовського, Флоріана Знанецького, Богдана Суходольського тощо. На кінцеву мету філософських прагнень «Що таке людина?» 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»¹⁹. Важливою є тенденція польського мислителя «життя вимірювати життям»²⁰. Суходольський проблеми виховання пов'язує із організацією справедливого співжиття та розвитком культури²¹. Займаючись питаннями теорії розвитку гуманістичного світу, 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 співжиття²². Гуманістично-антропологічні ідеї сучасної філософської думки стають визначальними для Балея.

18 Там само. – С. 297.

19 Brzozowski S. *Filozofia czynu* / Stanisław Brzozowski // *Idee : Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*. – Lwów, 1910. – S. 15.

20 Там само. – С. 41.

21 Suchodolski B. *Wstęp* / Bogdan Suchodolski // *Idealy kulture a prady społeczne : [wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku]*. – Warszawa, 1933. – S. 12.

22 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. – С. 109.

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

Вибудовуючи власну теорію етики, Твардовський опирався на вчення Брентана про добро, підставою якого є нездоланне почуття істинності як міри моральної оцінки. Позиція Твардовського, згідно з якою 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 Твардовський актуалізує розуміння етики, що ґрунтується на життєвій гармонії²³.

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 Балея прийнятне тільки таке розуміння етики, що вибудовується, трансформуючись людиною. Він підтримує «переоцінку цінностей» Ніцше і вважає її неминучим завершенням

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

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»²⁴. Таким чином, вчений стоїть на позиціях олюднення етики, яка виривається із теоретичних міркувань і потребує лише «голосу сумління»²⁵ особистості. До цієї теми Балея звернеться під час розбудови власної виховної психології.

Та ж сама думка, тільки розвинута стосовно проблем становлення суспільства, міститься й у іншій ранній праці Балея «Новий ідеалізм Айкена» (1911 р.)²⁶: «Людство бажає іншого світогляду, що в більшій мірі узглядняв би психичний первень в чоловіці»²⁷. Мислитель погоджується із Рудольфом Ойкеном, що духовне самозбереження людства можливе лише через відновлення принципу самостійності життя. «Аксіоматичною справою» людини при такій «безсилості духовного життя у Всесвіті»²⁸ Балея²⁹ услід за Ойкеном³⁰ вважає

24 Балея С. Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 150.

25 Балея С. Філософія Вільгельма Віндельбанда / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 171.

26 Йдеться про німецького філософа Рудольфа Ойкена (Eucken); буквосполучення «eu» з німецької мови перекладається як «ой», тому, на наш погляд, коректніше вживати «Ойкен».

27 Балея С. Новий ідеалізм Айкена / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 138.

28 Там само. – С. 134.

29 Там само. – С. 135.

30 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. – S.141.

збереження минулого й теперішнього у безпосередній єдності та пошуку майбутнього через звернення до самовизначення, до творення самого себе, до ініціативи. У духовному світі особистості Балей бачить ту індивідуальну екзистенцію, що виявляється універсальним, всеохоплюючим єством, замкненим у сконцентровану цілісність, яка надасть творчу свободу всьому людському існуванню.

Склавши після закінчення університету державний іспит на викладача середніх шкіл, Балей 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, пропедевтику філософії й психологію.

Розвідки українського вченого Ю.Вінтюка, спрямовані на пошуки нових знахідок про життя та творчість Балея, сприяють відтворенню перших штрихів у педагогічному портреті мислителя. Так, із спогадів учня Балея – Миколи 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», «Ой-ой, ви нічого не вмієте» ... Мав звичку класти руку на плече, коли розмовляв із кимось з учнів»³¹.

Ярослав Цурковський – відомий український психолог, літератор, громадський діяч – за гіпотезою Вінтюка став учнем Балея не тільки у формальному, але й у глибшому розумінні цього слова. Це припущення Вінтюк виводить з того, що Цурковський, розпочавши свою діяльність у 20-х роках як поет (на сьогодні відомі 4 збірки його

31 Вінтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея / Ю. А. Вінтюк // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 186.

поезій, одна поема та ряд окремих публікацій у різних виданнях), несподівано залишає літературну діяльність і повністю присвячує себе психології, якою займався до кінця життя³².

Степан Шах, ще один учень Балея, у своїх спогадах пише: «Він був маленьким, непоказним чоловічком, якого учні із-за його малого росту прозивали «Стефаном Локетком»³³. Проте як психолог, як учитель логіки і пропедевтики філософії, був небуденною появою у львівському шкільництві»³⁴.

Спогади учнів Балея дозволяють з упевненістю твердити, що він був дійсним педагогом, у якого такі людські якості, як чуйність, толерантність, сердечність були поєднані з 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 Балея захистив у 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 (у Карла Штумпфа і Карла-Герберта Шефера) та у Сорбоні (у Жоржа Дюма).

32 Внтюк Ю.А. Життя Степана Балея: нові знахідки / Ю. А. Внтюк // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 16.

33 Łokiet – з польської перекладається як лікоть. З історії відомо, що польський король Владислав I Локетек (1260-1333) своє прізвище отримав через низький зріст. За часів його правління прізвище звучало у називному відмінку «Łokietka», «Łoktek», а у родовому «Łokietka», але з часом більш уживаним став саме родовий відмінок.

34 Шах С. Львів – місто моєї молодості / Степан Шах. – Мюнхен, 1956. – Ч. 3. – С. 162.

У звіті дирекції гімназії м. Перемишля за 1912-1913 шкільний рік вказано, що Балеї публікує працю «Експеримент в науці психології», 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) Балеї 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 самоспостереження, яке є першим кроком до пізнання себе;

– учитель виконує функції фасилітатора в усвідомленні його здібностей та потреб ³⁵.

Вочевидь, тут Балеї накреслює абрис власної філософії освіти, в якій численні відтінки накладаються німецькою культурою, її філософією освіти та виховання. У даному випадку йдеться про особисте знайомство Балея зі Штумпфом та їх плідну співпрацю.

Як відомо, Штумпф цікавився проблемою гармонії тонів, а також структурою голосних звуків. Згодом Балеї написав, що «Штумпф був одним з тих «старомодних» психологів, що, навіть підкреслюючи емпіричний характер психології, намагався підтримувати зв'язки єдності психології з теорією пізнання та метафізикою» ³⁶. Окрім

³⁵ Балеї С. Експеримент в науці психології / Степан Балеї // Зібр. праць: у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 166–169.

³⁶ Baley S. Karol Stumpf / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 190.

акустичних досліджень, Штумпфа цікавила психологія дитини. Він був співзасновником «Товариства сприяння дитячій психології», мета якої – звернути увагу батьків та вчителів на психічний розвиток дітей. З власних спогадів 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 життя³⁷. Дитяча психологія неодноразово поставала предметом опрацювання у психології звука Штумпфа.

Балей під керівництвом 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 різноманітні цілісні структури, що постають як нові специфічні якості, які не зводяться до якості елементів, що входять до них³⁸. Саме ці дослідження Балея з функціональної психології стали стимулом до усвідомлення непересічного значення для педагогічної науки психологічних особливостей розвитку та саморозвитку дитини.

37 Штумпф К. Самоизложение [Електронний ресурс] / Карл Штумпф // Логос. – 2003. – № 3. – Режим доступу до статті: <http://magazines.russ.ru/logos/2003/3/shtum.html>.

38 Baley S. Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschluß an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108; Baley S. Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16; Baley S. Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 57–82; Baley S. Versuche über die Lokalisation beim dichotischen Hören / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 83–101.

У розвідці «Експеримент в науці психології» Балей знайомить українських педагогів та психологів із науковим здобутком ще одного видатного німецького філософа – Вільгельма Штерна, зокрема, його напрацюваннями у галузі диференційованої психології. 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 Штерн розуміє як «ціле у її унікальності»³⁹. 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. Балей, слідом за 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 Балей закликає педагогів до відмови від абстрактно-теоретичної педагогіки. Наукова спадщина Штерна активно використовувалась Балеєм у побудові власної теорії

39 Штерн У. Дифференциальная психология и ее методические основы / Уильям Штерн ; пер. с нем. – М. : Наука, 1988. – С. 12.

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

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

За 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 ⁴⁰. Вчений 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). Клапаред протиставляє функціональне виховання вихованню, що «тягне за собою» ⁴¹. Гасло французького вченого: «Виховання – це життя, а не підготовка до нього» ⁴². Завдання школи – створити навколо кожної дитини середовище, що розгортається на тлі її життя. Концепція функціонального виховання Клапареда має багато спільного з прагматичним підходом американського філософа Джона Дьюї до освіти.

На відміну від позиції педагогіки дивитись на особистість у кількісних характеристиках (чи перевищує вона інших, чи

40 Claparède Ed. Wychowanie funkcjonalne / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – S. 5.

41 Там само. – S. 7.

42 Там само. – S. 200.

поступається у розвитку), Клапаред звертає увагу на її якісні відмінності, що, на його думку, є найголовнішими. «Школа, – пише вчений, – сьогодні все ще прагне до ієрархізації, 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»⁴³.

Принцип природовідповідності стає пріоритетним у філософсько-психологічних студіях Балея. Він означає «присутність лише тих фрагментів дійсності та способів їх тлумачення, що відповідають психіці дитини та її схильностям у певний період розвитку»⁴⁴. В цьому відношенні спадщина Балея чи не одна з перших в Україні, що прориває традиційний обрій знеособленої педагогічної науки. Таке прочитання творчості Балея, що постає трансляцією гуманістичних ідей у світовій культурі, є критичним до багатьох сучасних педагогічних технологій у дусі психотехнічної ідеології. Ідея Клапареда про те, що «школа повинна дозволити кожній дитині розвиватися у напрямі її особистих схильностей»⁴⁵, є концептуальною для сучасної філософії освіти, вона орієнтує, на наш погляд, педагогіку не до двовимірності, а до багатовимірності. За таких умов особистість отримує можливість

43 Claparède Ed. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów / Edward Claparède ; [przeł. z franc. J. Jastrzębska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1934. – S. 23.

44 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. 98.

45 Claparède Ed. Szkoła na miarę / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1930. – S. 24.

реалізувати свій неповторний шлях розвитку та знайти себе у світі, що, в свою чергу, «одночасно, а може перш за все, працює на благо суспільства»⁴⁶.

У період першої світової війни 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. Колесса пригадує, як його вчитель приходив у гімназію як студент, що, «окрім портфеля з книгами, тримав їх ще у другій руці або під пахвою»⁴⁷. У березні 1923 року 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 Балея у царині філософії та психології. Це істотно визначає його власну позицію в постановці проблеми особистості, дає право говорити про глибинне осягнення її сутності.

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 Балея. Звернення вченого до філософії та психології творчості можна сприймати як логічне продовження праці над темою особистості. Одночасно це виходило із його

46 Там само. – С. 38.

47 Вінтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея / Ю. А.Вінтюк // Філософ. пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 187.

загально-філософських поглядів, які формувались у колі львівської інтелектуальної субкультури.

Ідея 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, в розумінні найповажнішого метафізицизму. Антиметафізицизм – анти-ірраціоналізм у 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 ⁴⁸.

У дослідженнях свідомих переживань К.Твардовський, на відміну від Brentano, відходить від описово-психологічного підходу на користь трансцендентального аналізу сутності переживань чистої свідомості. Задля подолання обмеженості інтроспекції Твардовський запропонував оригінальну теорію актів та витворів, яка розумілась ним як інтерпретація (реконструкція), що полягає у знаходженні правила перекладу «мови твору» на «мову психічного життя» ⁴⁹. Твардовський не використав на практиці своєї пропозиції, але його ідеї були сприятливим ґрунтом для прийняття Балеєм у певний період його наукової діяльності психоаналітичної теорії Зіґмунда Фрейда.

48 Jadcak R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Ryszard Jadcak. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – S. 162.

49 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. 164.

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

- теорію знання (власне кажучи, виникнення поняття) Твардовського;
- теорію критизму авторства Владислава Вітвіцького і «надбудовані» на ній пропозиції з'ясування явища комізму та генезису відчуття;
- перші студії теоретичного емпіризму в галузі психології релігії (Стефан Блаховський, Владислав Вітвіцький);
- спробу створення психологічної субдисципліни, а саме – психології мистецтва (Вітвіцький) ⁵⁰.

У 1916 р. у журналі «Шляхи» було опубліковано працю Балея «З психології творчості Шевченка». Серед західноукраїнських вчених до аналізу філософії та психології творчості Тараса Шевченка звертались також Гавриїл Костельник, Іван Франко, Микола Шлемкевич, Яким Ярема. В українській культурній ситуації, яку Соломія Павличко позначила як «сто років без Фрейда» ⁵¹, саме ця праця Балея, на її думку, розпочала відлік психоаналітичного дискурсу. Внесок вченого у запровадження психоаналітичного дискурсу в українській критиці Павличко вбачає у тому, що «він не побоявся торкнутися найскладнішої й найнебезпечнішої теми української літературної історії – творчості Шевченка» ⁵², оскільки «Шевченкова роль пророка, ікони, святого передбачає асексуальність особистості. Він є чистий і непорочний, як

50 Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 33.

51 Павличко С. Сто років без Фрейда / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 565.

52 Павличко С. Фрейдизм як критичний дискурс: Степан Балея / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 252.

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»⁵³.

Балей не вважав себе правовірним психоаналітиком, пояснюючи це тим, що основоположним тезам психоаналітиків не вистачає обґрунтованості⁵⁴. Він характеризує психоаналітичну теорію як нестійку⁵⁵, схильну до певної довільності та інтуїції⁵⁶. 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 децім нове слово на творця і творчість»⁵⁷. 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 особистості⁵⁸. На думку вченого, заслуга психоаналітичної школи саме у тому, що вона першою

53 Там само. – С. 258.

54 Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 5.

55 Балей С. З психології творчості Шевченка / Степан Балей // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 176.

56 Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 4–5.

57 Балей С. З психології творчості Шевченка / Степан Балей // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 180.

58 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – S. 20.

найближче підійшла до проблеми пізнання людини, уявляючи її поведінку у свідомо-несвідомому вимірі ⁵⁹.

З огляду на сказане, можна стверджувати й про іншу важливу подію в українській культурі – зародження філософії літературної освіти. Провідне завдання Балея – визволення 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 Балей пропонує у розвідці «Символ жалоби» (1918 р.) ⁶⁰. Стимулює до продуктивного прочитання та переосмислення творчості Шевченка праця Балея «Трійця в творчості Шевченка» (1925 р.) ⁶¹.

У 1921 р. у часописі «Філософський огляд» (Варшава) з'явилась праця Балея «Психологічні нотатки про генезис поеми Словацького «В Швейцарії» ⁶². Згодом, 1925 р. у Львові в «Літературних записках» виходить «Психоаналіз однієї помилки Словацького». Ці розвідки найбільшою мірою виявляють послідовність класичного психоаналізу,

59 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 60-61.

60 Балей С. Символ жалоби / Степан Балеї // Зібр. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 262–264.

61 Балей С. Трійця у творчості Шевченка / С.Балей // Зібр. Праць : у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 395–417.

62 Baley S. Uwagi psychologiczne o genezie poematu Slowackiego «W Szwajcarji» / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1921. – Z. I-II. – S. 115–135.

за яким твори митця, у випадку Балея – Юліуша Словацького, трактуються як прояв еротичного інфантилізму, головним об'єктом якого є мати⁶³. Читання поезії Словацького, пише дослідник, створює враження, що окрім глибини, яка знаходиться на поверхні, є ще й друга глибина, яка лежить поза нею і яку потрібно шукати⁶⁴. З огляду філософії 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 Балея «З психології творчості Шевченка» на неї відгукнулась О. Олександренко⁶⁵ короткою (лише один абзац) рецензією⁶⁶, в якій і не йшлося про психоаналіз. Причина такої рецензії – власне, її відсутності, на думку Павличко, – була 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 позначилась⁶⁷. Проте, у 1923 р. Зенон Александрович у «Літературних записках» надає великого значення студіям ученого з психології творчості Словацького. Він висловлює думку, що цінність роботи вченого саме в акцентуації ролі

63 Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 21.

64 Там само. – S. 4.

65 Грушевська Ольга Олександрівна (псевдонім – О. Олександренко) – український літературознавець, шевченкознавець, громадський діяч.

66 Олександренко О. С. Бaley, д-р З психології творчості Шевченка. – Львів, 1916 / О. Олександренко // ЛНВ. – 1918. – Т. 72. – кн. 10-11. – Рец. на кн. З психології творчості Шевченка / Степан Baley. – Львів, 1916. – 91 с.

67 Павличко С. Фрейдизм як критичний дискурс: Степан Baley / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 252–253.

почуттів у еротичній історії поета, що спонукали його фантазію до творчості⁶⁸.

Психоаналітична теорія у творчості 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. Бaley сприймає особливу культуру сорому, характерну для педагогіки XIX–XX століття, як відчуження від дитинства⁶⁹. Концентрація уваги на дитині у категоріях психоаналітичного підходу дозволяє, на думку мислителя, з'ясувати, як здійснюються домінування та підпорядкування в освітньому просторі.

Психоаналітична теорія Фрейда, яку активно використовує Бaley, доводить, що сувора охорона дитинства втрачає свою цінність, оскільки вона безсильна 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

68 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. 321.

69 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [serypty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 57-61.

в життя нездатною до опору сексуальним вимогам, які очікують її у період статевого дозрівання ⁷⁰.

На важливості пропедевтики психоаналізу у шкільній практиці Балей вперше наголошує в розвідці «Джордж Г. Грін. Психоаналіз у школі» (1928 р.) ⁷¹, яка є, власне, анотацією на дану працю зарубіжного вченого. Зазначимо, що анотування на наукові публікації входило в обов'язки Балея, оскільки він співпрацював з редакцією часопису «Філософський рух». Згодом він також розміщав у ньому огляди статей, що друкувалися у німецькому часописі з психології.

У 1922 р. вийшов друком «Нарис психології» Балея. Ця праця переконливо засвідчує позицію вченого щодо проблеми особистості. «Саме внутрішнє «Я» визначає індивідуальність особистості. «Я» є виразом єдності та тяглості свідомості, цілісності особистості» ⁷². Певна річ, вчений продуктивно використовує у своїх працях науковий здобуток генетичних психологів у дусі гуманістичних традицій Шарлотти Бюлер, Жана Піаже, 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 Балей – вчений, наукові здобутки якого сягають світового рівня науки, відображаючи її гуманістичні ідеї та ідеали. На відміну від багатьох сучасників він залишається вільним від впливу штучних, нав'язаних ззовні настанов. Проаналізовані твори

70 Фройд З. Введение в психоанализ: лекции / Зигмунд Фройд ; [пер. с нем. Г. В. Барышникова]. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – С. 367.

71 Baley S. George H. Green. Psychoanaliza w szkole / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1928/9. – Т. XI. – S. 27. – Rec. na ks.: Psychoanaliza w szkole ; przeł. z ang Z. Ziemiński / George H. Green. – Warszawa : Arcf., 1928. – 218 s.

72 Балей С. Нарис психології / С.Балей // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С.289.

мислителя переконливо засвідчують, що для нього насправді є лише одна мета – свобода для самостановлення людини. Є сенс запитати, чому особистість такого масштабу, як Балея, не отримує можливостей для виявлення свого таланту в атмосфері великої науки, адже для цього він мав усі підстави. Відповідь на це запитання слід шукати у світоглядних переконаннях вченого. У викладанні у Львівському університеті Балею було відмовлено головним чином з тієї причини, що він викладав у Львівському Українському таємному університеті. 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 стосовно українського населення правлячими колами тогочасної польської держави, і праця в ньому могла тягти за собою політичні переслідування або якимось інакше відбитися на особистій кар'єрі. За таких обставин ризик для кар'єри не сприймається Балеєм перешкодою на шляху до служіння науці, в якій істина не має властивості розпорошуватись 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 Павла Скоропадського Кам'янець-Подільському Українському університеті. Статтю «Замітки з приводу засновання «Інституту нормальної і патологічної психології при Науковому Товаристві ім. Шевченка у Львові» вчений підписує як доцент цього університету.

Зламним у житті Балея став 1928 рік. За сприяння Твардовського, а також його учня, відомого на той час у Варшаві психолога – Вітвіцького, офіційним листом від 1 січня 1928 року 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.

Виразною постає для нас ситуація «межовості» у житті Балея, про яку так влучно пише Вілен Горський вже щодо іншого філософа – Василя Зеньківського. Так, дійсно трагічним усвідомленням обернулося для вченого ствердження його творчої свободи. «Він прирік себе, – на думку Ярослава Кміта, – на становище вічного емігранта і до кінця свого життя належав до тих, кого називали «gente Ruthenus, nationale Polonus», тобто поляк українського походження»⁷³. Проте іншого шляху для служіння правди в науці 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 самої української культури, яка не сприйняла здобуток свого сина, спотворивши його творчий запал.

У Варшавському університеті Балеї 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. З 17 жовтня 1934 року Балеї – вже «звичайний» професор на кафедрі психології виховання. Він працює на ній до кінця свого життя, тобто до 13 вересня 1952 року.

73 Кміт Я. М. Всеукраїнська науково-практична конференція «Степан Балеї і проблеми становлення сучасної культури виховання: філософія, культурологія, психологія, педагогіка» (До 120-річчя від дня народження видатного філософа, психолога і педагога професора Степана Балея) / Я. М. Кміт // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 4. – С. 218.

1928-1952 рр. були роками професійного становлення 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 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 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». 3 червня 1935 року він провів лекцію «Завдання сучасної психології» в Українському науковому інституті у Варшаві ⁷⁴. 2 листопада 1936 року 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».

У цій доповіді мислитель виразно обґрунтовує думку про безпосереднє значення диференційованої психології для педагогічної практики. Особливий наголос вчений робить на тому, що поняття

⁷⁴ Український Науковий Інститут був утворений у Варшаві в 1930 році для потреб українських емігрантів з радянської України: див. А.Портнов. Наука у вигнанні. Наукова і освітня діяльність української еміграції в міжвоєнній Польщі (1919-1939), Харків 2008.

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 Балея, виявляє свої найслабші сторони, що «трудячись безупинно, не мірить і не знає, який є реальний успіх її труда» ⁷⁵. Забезпечити цілісність особистості, її розвиток та моральне становлення спроможне «педагогічного стремління до переходу від дуже широких понять до вузьких, але ясніших і легше вловимих» ⁷⁶. 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» ⁷⁷. Визначаючи власну позицію у проблемі виховання характеру, Балеї тяжіє до прагматизму американської освіти, оскільки вона дану проблему виводить «з хаосу понять на шлях практичної, життєвої дійсності» ⁷⁸.

Одночасно Балеї бере активну участь у діяльності наукових осередків, пов'язаних із Львівським університетом. Насамперед, йдеться про участь 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 переконаннєві» ⁷⁹).

Плідною була діяльність Балея у польських наукових інституціях, де педагогіко-психологічні теоретичні дослідження поєднувались з практикою. Велику увагу вчений приділяв осередкам, що були створені

⁷⁵ Балеї С. Психологія характеру / С.Балеї // Зібр. праць: у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 434.

⁷⁶ Там само. – С. 433.

⁷⁷ Там само. – С. 434.

⁷⁸ Там само. – С. 430.

⁷⁹ Baley S. Uwagi o podziale uczuć na przedstawieniowe i przekonaniowe / Stefan Baley // Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. – Lwów, 1931. – S. 98–119.

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 Балея. Важливе місце в діяльності науковця посідала 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 Балея викладав виховну психологію в таких закладах: Педагогічний факультет Вільного польського університету (1934-1935 рр.) (керував у ньому в 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 учителів⁸⁰.

Широкою та різноманітною була участь 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.

80 Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] / М.М.Верніков // С.Балея. Збір. праць: у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 26–27.

Аналіз доповідей 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»⁸¹.

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 кожную 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 слухності»⁸².

81 Балеї С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі / Степан Балеї ; [пер. з польськ. М. Верніков] // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів, 2009. – Т. 2. – С. 176.

82 Балеї С. Звіт з VII-го Психотехнічного Конгресу в Москві / Степан Балеї ; [пер. з польськ. М. Верніков] // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів, 2009. – Т. 2. – С. 292–293.

Тим самим баченням проймається й теоретико-педагогічна спадщина Балея. Курси, що їх читав учений на гуманістичному відділі Варшавського університету, охоплювали питання з психології дитини, педагогічної психології, педагогічної психодіагностики, педагогічної психотехніки, психології творчості Стефана 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 утворює у кожному з них розуміння того, що особистість з її екзистенційним духовним світом є головним осердям суспільного поступу.

У 1930-1931 навчальному році Балея прочитав курс лекцій на тему «Психологія виховного контакту». В ньому ми знаходимо філософське обґрунтування Балеєвої концепції виховання. Під впливом ідей гуманістичних течій філософії ХХ ст. Балея услід за Вільгельмом Дільтеєм усвідомлює марність мислити освіту та виховання як те, «що повинно бути»⁸³. 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 Макса Шелера, яка стає апологією любові, відкриває досліднику нові прочитання цього феномена. «Рух любові, – пише Шелер в праці «*Ordo amoris*», – безмежно розгортає особистість у властивому їй напрямку ідеальності й досконалості»⁸⁴. У такий спосіб виразно визначений педагогікою

83 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów ogłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 3.

84 Шелер М. *Ordo amoris* / Макс Шелер // Избр. произв. ; пер. с нем. – М., 1994. – С. 355.

ідеал довершеності, на думку 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.

Мислитель приймає розуміння життя як модус педагогічної реальності. Предмет теоретичного інтересу наук про дух – люди як особистості, їх особисте життя та діяльність, який Гуссерль уточнює: «Це коли «Я» і «Ми» живуть суспільно, у горизонті суспільності, а саме у різних простих і ієрархізованих суспільностях, а саме: як сім'я, нація, наднація»⁸⁵, 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 Балея супроводжує історико-філософськими коментарями. У зв'язку з цим він згадує імена феноменологів (Едмунда Гуссерля, Теодора Ліппса), герменевтів (Вільгельма Дільтея, Едуарда Шпрангера), персоналістів (Макса Шелера), психоаналітиків (Зігмунда Фрейда, Альфреда Адлера), гештальтпсихологів (Вольфганга Кюлера), біхевіористів (Едварда Торндайка), гуманістичних психологів (Шарлотти Бюлер), педагогів (Георга Кершенштайнера). Тим самим Балея як вчений та викладач вирішував низку завдань:

85 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. 627.

- 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;
- знайомив 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;
- формулював інструментальне розуміння психології та педагогіки як певної синтетичної цілісності, як засобу вивчення та виховання людини.

Заслугує на увагу епістемологічний аспект цих лекцій. Докладно висвітлюючи зміст сучасних філософсько-педагогічних концепцій, Бaley спрямовує своїх слухачів до виявлення власної точки зору на проблему виховання особистості, передбачаючи високий ступінь їх рефлексивності.

У 1931 р. побачила світ праця Бaley «Психологія віку дозрівання». У передмові вчений пише, що мав намір написати про «чисту» психологію, яка б стала у великій нагоді вихователям середніх шкіл⁸⁶. Варто відзначити певну методологічну різницю у працях Бaley та інших російських вчених радянського періоду щодо означення розвитку людини у віці від 13 (14) до 18 (20) років. Зокрема, Сергій Рубінштейн у праці «Розвиток свідомості у дитини» 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 процесу⁸⁷. Так, у радянських учених

86 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 3.

87 Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. ; [сост. К. А. Альбуханова-

зустрічаємо визначення означеного віку як «підлітковий», а молоду людину називають «підлітком».

Балей звертається, зокрема, до концепції особистості лідера гуманістичної психології – Шарлотти Бюлер. Доцільно відзначити, 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 – Карла Роджерса та Абрахама Маслоу, тоді як саме Шарлотта Бюлер очолила в 1970 році створену ними спільно Асоціацію гуманістичної психології. Саме вона акцентує увагу 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) ⁸⁸. Таке формулювання виходить, за словами Балея, з «природи» людини, незмінного повторення структури «людини взагалі» ⁸⁹, тоді як радянська психологія свідомо залишає нез'ясованою (власне витісняє) статеву сферу, «яка є також остаточно підпорядкованою впливам того самого розвитку» ⁹⁰. У зв'язку з цим Балей ставить провокуюче запитання російським ученим: «Як конкретно виглядає образ психіки молодшої людини у той період її життя?» ⁹¹.

Можна сказати, що Балей робить першу спробу як у Польщі, так і в Україні створити періодизацію перехідного віку, яка виходить із Славская, А. В. Брушлинский] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 175.

88 Bühler Ch. Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości / Charlotta Bühler ; [przeł. z niem. W. Ptaszyńska]. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1933. – S. 391-475.

89 Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / Stefan Baley // Myśl Współczesna. – 1950. – № 7 (50). – S. 38.

90 Там само. - S. 36.

91 Там само. - S. 37.

дозрівання статевих функцій як основного процесу, у зв'язку з яким слід розглядати всі інші сторони розвитку. Відповідно, статева функція постає у свідомості як «потреба у доповненні». Важливо наголосити на значенні психологічних досліджень індивідуального психічного розвитку людини для педагогічної практики. Якнайпрозоріше це формулює Бюлер: «У справі виховання має бути мета та шлях. Мету дає педагогіці світогляд її часу, але вказати шлях до неї – справа психології»⁹². На головну ознаку психології вказує Балеї: «Вона повинна бути тісно пов'язана з життям людини та процесом її творення»⁹³.

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

Важливим зрушенням з огляду філософського заломлення проблем освіти є надання великого значення Балеєм педології, науці, що «займається дитиною як цілісністю, при рівномірному урахуванні її психічних і тілесних властивостей»⁹⁴. Тут, як зауважує Верніков, дається взнаки його медична освіта, його обізнаність із загальної фізіології людини і, зокрема, з фізіології вищої нервової системи⁹⁵.

92 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>.

93 Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / Stefan Baley // Myśl Współczesna. – 1950. – № 7 (50). – S. 43.

94 Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – S. 37.

95 Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] / М.М. Верніков // С.Балеї. Збір. праць : у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. –Т.1. – С. 36.

Услід за Штерном розвиток особистості Балей трактує «не тільки як послідовний ряд подій, але, перш за все, як саморозгортання (трансформація) особистості як цілого»⁹⁶. Розвиток має тенденцію до саморозвитку, який спрямовується та визначається тим соціокультурним та природним середовищем, у якому живе дитина. Тобто, акцент робиться на принципах природовідповідності та культуродоцільності в освіті.

У Польщі Балей 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». Стефан Жеромський (1864-1925) – польський письменник, драматург, публіцист. Мета цієї праці – розгляд творчості 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»⁹⁷. До Жеромського дослідник не може поставитись так, щоб бачити у ньому або великого патріота й громадського діяча, або також прихильника любовної насолоди. Феномен творчості Жеромського, на думку Балея, повинен об'єднати всі 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 життя⁹⁸ та має повчальний характер⁹⁹. Окрім літературознавчого, ця

96 Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. –S. 318.

97 Baley S. Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z zakresu psychologii twórczości) / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1936. – S. 5.

98 Там само. – S. 223.

99 Там само. – S. 225.

праця має епістемологічний аспект й позначена цілком виразними педагогічними мотивами.

Курс педагогічної психології, що читався Балеєм у Варшавському університеті, вийшов друком під назвою «Виховна психологія у нарисі» у 1938 р. За життя вченого ця праця двічі перевидавалась: у 1947 та 1951 роках. Цей підручник є першою спробою у Польщі представити виховну психологію як науку, що вивчає процеси виховання у психологічному заломленні, в конкретних ситуаціях взаємодії вихователя й вихованця. «Психолог, – пише 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 виховної психології є психологічний аналіз явищ виховання (а, отже, також навчання та формування). У цьому розумінні можна визначити, як це роблять деякі автори, педагогічну психологію як виховну психологію»¹⁰⁰. Серед наук, дотичних до виховання людини, виховна психологія, за Балеєм, постає спеціальною психологією, що має теоретичний та практичний рівні. На відміну від загальної психології, психології розвитку, суспільної психології як суми теоретичних положень щодо людини виховна психологія головним єдиним предметом визначає виховні процеси. Міждисциплінарні зв'язки виховна психологія виявляє з експериментальною педагогікою, соціологією виховання, суспільною психологією, психотерапією, психічною гігієною.

100 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 4.

Значну увагу в даному підручнику Балей приділяє таким проблемам:

- граничні можливості виховання;
- гетероедукація (виховання в широкому значенні слова) та автоедукація (самовиховання);
- завдання психодидатики;
- шкільна втома;
- психологія шкільного класу;
- коедукація (сумісне навчання) тощо.

Пошуки шляхів вирішення важливих проблем освіти становлять спробу актуалізації їх філософського та психологічного осмислення, що визначає сутність виховання як єдність навчання та формування. Стиль викладу матеріалу Балеєм переконує, що в його наміри входило:

- ознайомити студентів із новітніми досягненнями у царині виховної психології;
- 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 «Виховній психології у нарисі» вчений активно використовує теорію Дж. Дьюї, із якою він мав можливість ознайомитись у США. На наш погляд, саме програма гуманізму Дільтея виявилась стимулом до осмислення Балеєм прагматизму Дьюї. Педагогічне кредо американського філософа-педагога про те, що «школа є однією з форм суспільного життя, а не підготовкою до нього»¹⁰¹ стає своєрідним лейтмотивом виховної психології Балея. Переконаність Дьюї у тому, що школа має жити конкретними цінностями, відображається у намаганнях Балея уникнути механістичної імітації навчання й

101 Dewey J. Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo / Jon Dewey ; [przeł.z ang. J. Pieter]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – S. 3.

виховання. Балей слідом за Дьюї розглядає природу морального виховання. У працях вчених йдеться «не про постійно витримані на висоті моральні повчання»¹⁰², яким вчать «щохвилинно упродовж п'яти днів на тиждень»¹⁰³, а про розуміння, «що дорога до кожного знання йде через ділання (learning by doing)»¹⁰⁴. Тому, на думку Балея, вплив на характер особистості є дієвим у «практичній, життєвій дійсності»¹⁰⁵.

Важливо звернутись до дискусії, що розгорнулась довкола проблеми виховання між соціологом Ф.Знанецьким та філософом Дж.Дьюї. На думку 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 засадничо відмінні процеси: «процес «приготування» до майбутнього суспільного життя та процес теперішнього суспільного життя»¹⁰⁶. 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»¹⁰⁷.

Балей прагне подолати розуміння виховання крізь призму соціології. Вчений вважає, що це свідомий, систематичний та цілеспрямований процес. Тут завжди «активний вихователь, який

102 Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів: Літопис, 2001. – С. 8.

103 Там само. – С. 9.

104 Балей С. Психологія характеру /С. Балей // С.Балей. Зібр. пр.аць: у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. –Т.1.– С. 430.

105 Там само. – С. 430.

106 Znaniecki F. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości / Florian Znaniecki. – Łwów ; Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – S. 143.

107 Там само. – S. 146.

формує вихованця відповідно до поставленої мети»¹⁰⁸. Зазначимо, що у 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 із впливом старших керівників»¹⁰⁹. Безумовно, становлення особистості, вважає Балея, 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»¹¹⁰. На відміну від Знанецького, Балея переконаний, що «соціологія має справу лише з об'єктивним та інтеріндивідуальним»¹¹¹, нівелюючи сенс виховання як взаємодію вихователя та вихованця, що окрім об'єктивних чинників охоплює унікальність та своєрідність їх життєвого світу.

Співзвучні думки висловлює й Сергій Гессен. Дослідники творчості Гессена, Микола Євтух та Віктор Ханенко особливу увагу звертають 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, а психологічним стрижнем усієї діяльності є

108 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 20.

109 Znaniecki F. Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości / Florian Znaniecki. – Łwów ; Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – S. 141.

110 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 205.

111 Там само. – S. 11.

довільне прийняття особистістю морального рішення, і вказують на важливе філософсько-етичне зрушення у концепції мислителя. «Саме довільним прийняттям моральних рішень, – відзначають вони, – відбувається розвиток гуманної, вільної й одночасно відповідальної особистості – того ідеалу, до якого повинне прагнути цивілізоване суспільство»¹¹².

Переконаємось, що ідеал формалізації та нормативізму комунікативного порозуміння долається у філософії освіти Балея та Гессена завдяки переосмисленню проблеми індивідуального й соціального. Індивід та суспільство не взаємовиключають одне одне, а збагачуються в особистості. Лише набуваючи інтерсуб'єктивного виміру, освіта здатна стати реалізацією особистості та суспільства.

Стаття Чеслава Купісевича, польського дослідника творчості Балея дедалі більше сприяє творенню цілісного образу вченого як педагога. Польський дослідник високо оцінює особистість науковця з позицій вміння викладати. З його погляду, лекції Балея завжди супроводжувались ораторським запалом. Під час семінарських занять професор умів надихнути своїх студентів до творчої праці. Досить багато Балей 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 любили¹¹³. Вочевидь, для Балея метою освітнього процесу було не «завантаження» пам'яті студентів, а безпосереднє суб'єкт-суб'єктне

112 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. – С. 97.

113 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>.

відношення людини до людини, що передбачає єдність навчального та виховного процесу, формалізм якого долається творчістю.

У наступному 1939 р. під назвою «Особистість» опублікована праця 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»¹¹⁴. В центрі уваги перебуває проблема співвідношення об'єктивної причинної визначеності життя людини та її вільної та творчої діяльності. 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. В цій праці відчутні впливи персонології американського вченого Гордона-Вілларда Олпорта, який бачить особистість як динамічну організацію, що визначає унікальність її взаємодії із середовищем, передусім соціальним. Постійний розвиток особистості, за Олпортом, є основною формою її існування¹¹⁵. Саме неповторна єдність зі світом у Балея допомагає особистості пізнати себе та організувати своє буття. Відповідно повнота буття дитини задає проекцію педагогічної дійсності.

У роки війни, як і завжди, центральною темою наукових пошуків Балея є проблема особистості. У фаховому виданні «Психоаналітичний часопис» він публікує статтю «Психологічні наслідки Другої світової

114 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – S. 5.

115 Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality / G. W. Allport. – New Haven ; London : Yale University Press, 1955. – P. 88.

війни», в якій аналізує жахливі наслідки реальностей війни для психіки дитини ¹¹⁶.

Важливою подією, що наблизила Балея до філософсько-антропологічної проблематики, стала праця «Шляхами самопізнання», опублікована 1946 р. Тут міститься квінтесенція балеївської теорії особистості, 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, – зазначає вчений, – 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 хвили пробудження самопізнання. Однак може стати з того моменту свідомим, плановим і більш пристосованим до потреб» ¹¹⁷.

Згодом, у 1947 р. С.Балей їде до США в наукове відрядження у 7 міст на стипендію ЮНЕСКО терміном на 4 місяці для вивчення методів боротьби зі злочинністю серед молоді й видає на основі своїх досліджень працю «Проблема боротьби із злочинністю серед молоді на тлі сучасного досвіду у Сполучених Штатах Америки» ¹¹⁸.

116 Baley S. Psychological Effects of the Second World / Stefan Baley // Psychoanalytic Quarterly. – 1948. – № 2. – P. 618–619.

117 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 143.

118 Baley S. Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1948. – 63 s.

У 1948-1949 рр. Балей написав книгу «Вступ до суспільної психології». Власне, нею вчений завершує своє майже сорокарічне дослідження проблеми особистості. Видання здійснене 1959 р., коли С.Балея вже не було серед живих. Для даної книги характерна загальна проблематика суспільної психології, яка окреслюється шляхом виявлення відмінностей її предмету та предмету соціології. Мета праці полягає в тому, щоб:

- в об'єднанні розмаїття існуючих тогочасних світових тенденцій (особливо американських та польських дослідників) зберегти власну позицію щодо визначення розуміння суспільної психології;
- виявити антропотворчий та соціотворчий потенціал суспільного життя.

В 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.

Мислитель намагається з'ясувати співвідношення суспільства та людини. Вчений висуває тезу, 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, в якому вона живе ¹¹⁹.

Серед причин, що стали на заваді публікації даної праці вченого одразу ж після її написання, було загострення саме у той час політичного протистояння в Європі між Радянським Союзом і країнами Заходу. Післявоєнну Німеччину, окуповану СРСР і західними союзниками, було

119 Малєцький В. Г. Співвідношення суспільства і людини в контексті суспільної психології Степана Балея / В. Г. Малєцький // Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут». – 2008. – № 11, тем вип. : Філософія. – С. 117.

поділено на Східну та Західну. Весь світ розділився на два табори – соціалізму й капіталізму, які розгорнули між собою жорстку ідеологічну боротьбу. Напруженість міжнародних відносин призвела до початку «холодної війни». За таких обставин публікація згаданої праці Балея була неможливою. Адже радянські вчені вважали суспільну психологію псевдонаукою, ворожою ідеям марксизму. Концепція гуманного суспільства, яку відстоював 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 дорікати вченому за його захоплення «американською» наукою та пригадати йому наукову подорож до США, здійснену ним ще у 1936 році ¹²⁰.

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

120 Там само. – С. 116–117.

1. 2. Історична доля творчих ідей Степана Балея

Звернення до наукової спадщини будь-якого вченого зазвичай реалізується через з'ясування, хто із дослідників знав даний доробок, як розумів його, які наслідки мало це у подальшому для науки й культури.

Аналіз такого типу, конкретизований зазначеною темою, є цікавим та корисним, оскільки засвідчить оцінку внеску Степана Балея в українську ¹²¹, польську ¹²² й світову ¹²³ культури. Зрозуміло, що зосередження на позиціях дослідників праць вченого буде обмежуватись найбільш репрезентативними.

121 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; 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 та ін.

122 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; Jadcak R. Z międzywojennej działalności Stefana Baleya (1885-1952) na polu psychologii i pedagogiki / Ryszard Jadcak // Psychologia wychowawcza. – 1995. – № 3. – S. 204–215; Ziemnowicz M. Stefan Baley na tle współczesnej epoki / Mieczysław Ziemnowicz // Roczniki Humanistyczne. – 1953. – T. IV. – S. 141–167 та ін.

123 Balei, Stepan [Balej] // Encyclopedia of Ukraine. – Toronto : Toronto Press, 1984. – Vol. 1. – P.165; Holowinski I. Special Education in Eastern Europe. Assesment and evalution in Poland / Ivan Holowinski // The Journal of Special Education. – 1975. – № 3. – P. 435–437; Pawlowski W. Fragen der Erziehung und Selbstverwirklichung des Menschen im wissenschaftlichen Nachlass und in der praktischen Arbeit von Stefan Baley / Wieslaw Pawlowski // Europa – Nachdenken und Vordenken: Regionale, nationale und europäische Identitäten Persönlichkeiten im europäischen Bildungswesen. – Berlin, 2007. – S. 279–287 та ін.

Питання про значення доробку Балея в історії польської психології виховання достатньою мірою з'ясоване психологом Стефаном Блаховським у передмові до третього видання праці «Виховна психологія у нарисі»¹²⁴. У розвідці польського дослідника творчості вченого обґрунтовується погляд на підручник «Виховна психологія у нарисі» як найбільш оригінальну працю порівняно з підручниками «Психологія віку дозрівання»¹²⁵ та «Нарис психології у зв'язку з розвитком психіки дитини»¹²⁶. Такій оцінці означена праця завдячує не лише множинності розглянутих у ній психологічних досліджень з проблем виховання, докладно опрацьованих у попередніх («менш оригінальних») працях, але й належній інтерпретації їх висновків саме на теренах Польщі. Блаховський актуалізує низку особливостей мислення автора «Виховної психології у нарисі», завдяки яким підручник вирізнявся серед інших схожого змісту.

По-перше, дослідник звертає увагу на схильність вченого до самокритики. В першій передмові до видання «Виховної психології у нарисі» С.Балей зазначає, що не один читач визнає, що дана книга є не надто «оригінальною». Тільки у винятках автор посилається на свої дослідження й не намагається розвинути власних теорій та поглядів, скоріше обмежується критичним розглядом теорій і поглядів інших авторів. хоча, міг би подати й свій розсуд¹²⁷. Ці зауваження дають підстави Блаховському розцінювати такий підхід як необхідний задля

124 Baley S. *Psychologia wychowawcza w zarysie* / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.

125 Baley S. *Psychologia wieku dojrzewania* / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.

126 Baley S. *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka* / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

127 Błachowski S. О «Psychologii wychowawczej» Stefana Baleya / S. Baley // *Psychologia wychowawcza w zarysie* / Stefan Błachowski. – Warszawa, 1958. – S. VI.

окреслення нових шляхів розбудови польської виховної психології, а не констатувати те, що вже є. Зокрема, розгляд Балеєм виховної психології як науки про процеси виховання у психологічному заломленні й конкретних ситуаціях впливу вихователя та вихованця, на думку Блаховського, співзвучний ¹²⁸ з поглядами тогочасних новаторів у галузі психології виховання, які – як наприклад Отто Тумпліц – досягли її відділення від загальної психології та традиційної психології виховання. Головними відмінностями у підручнику Балея від традиційної польської психології виховання, з огляду Блаховського, є докладний аналіз виховного стосунку як властивого виду суспільного стосунку, а також аналіз родини і школи як головних виховних інституцій.

По-друге, Блаховський вказує на спосіб, у який автор знайомить читача з окресленою проблематикою: «Вказує, з якою обережністю належить підходити до заплутаної психологічної проблематики, що виростає на тлі практичної діяльності виховання та навчання, як важко окреслити певні поняття, як потрібно натомитись, аби наблизитись до істини. Не приймає на віру, не визнає тверджень найвищих авторитетів, якщо їхнім висновкам не передують вагомі аргументи. Дискутує з іншими авторами і з самим собою, й тим самим спонукає мислячого читача до самостійних розмислів, пробуджує його критицизм і заохочує до прийняття власної позиції, а інколи навіть перекидує на нього всю працю вирішення справи» ¹²⁹.

По-третє, Блаховський схиляється перед ерудованістю Балея. Він підкреслює, що вчений був одним з небагатьох польських психологів, які у міжвоєнний період брали до уваги дослідження Івана Павлова над умовними рефlekсами.

¹²⁸ На відміну від більшості польських психологів міжвоєнного періоду, для яких психологія виховання була конгломератом різних відомостей, почерпнутих із загальної психології та практичних приписів й правил виховання.

¹²⁹ Там само. – S. VII.

Зрештою, Блаховський звертається до методології Балея. Він називає Балея еклектиком, втім зазначає, що його еклектизм вирізняється тим, що не має жорсткого, стабілізованого характеру, він легко змінюється під впливом активної самокритики: «Ерудиція є природним супутником еклектизму і тому зовсім не дивно, що автор такої ерудиції, як Балея, став еклектиком»¹³⁰. Перевага такої методології Балея, на думку Блаховського, полягає в тому, що критично висвітлюючи означену проблематику, вона допомагає при читанні підручника зрозуміти значення психологічних досліджень для педагогічної практики.

У польських наукових колах проаналізовані також досягнення вченого у царині суспільної психології. Послідовниця Балея Марія Жебровська підкреслює, що праця її вчителя «Вступ до суспільної психології»¹³¹ є першою у Польщі з суспільної психології: «Добре, що вийшла з-під пера Автора, у якого багаті зацікавлення, багатостороння ерудиція, педагогічний талант і незгасима до останньої миті Його життя дослідницька жага служили завжди науці, підпорядкованій суспільному благу»¹³².

Сказане дозволяє відзначити, що дана праця була написаною Балеєм ще у 1948-1949 роках. Через певні історичні обставини редакційна колегія на чолі із Жебровською підготувала книгу до друку лише 1959 року після смерті вченого у 1952 році. «Хоча автор залишив книгу написаною, – відзначає М. Жебровська, – але вона не була готовою до друку. Розділи у ній були погано продумані й опрацьовані,

¹³⁰ Там само. – S. IX.

¹³¹ Baley S. Wprowadzenie do psychologii wspólczesnej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. – 227 s.

¹³² Żebrowska M. Od redakcji / Baley S. // Wprowadzenie do psychologii współczesnej / Maria Żebrowska. – Warszawa, 1959. – S. 7.

деякі з них менш дискусійні, деякі – більш, врешті, були наявні тези і формулювання, що видавались некоректними. Ми намагались по-можливості зрозуміло й послідовно її систематизувати, усунути неясності і некоректності Автора, які мали місце в розділах про суспільні звичаї, про дійсні пістави формування людських груп, про формування суспільних регуляторів. Змінили деякі формулювання, переставили розділи, усунули повтори та розтягнутості, однак намагались дотримуватись інтенцій Автора, що виникали із контексту. Цілком змінився тільки один розділ щодо суспільних змін (близько 20 сторінок машинопису), оскільки він через зміст власне психологічної проблематики вимагав ґрунтовного доопрацювання»¹³³. Проміжок між написанням «Вступу до суспільної психології» та його друком, гадаємо, відображає вирішальну роль Балея у формуванні нового напрямку польської психології.

Цінним «Вступ до суспільної психології», на думку авторки рецензії зазначеної праці, передусім є тому, що Балею не втрутився у змагання між соціологами й психологами за право дослідження психологічної проблематики суспільного життя, а також не взяв до уваги побоювання радянських вчених щодо «психологізації» соціології як хибного шляху ідеалізму¹³⁴, а спробував виокремити суспільну психологію як окрему галузь психології. Для вченого, пише його учениця, суттєвим був підхід до окресленої проблематики

133 Там само. – С. 6.

134 Для порівняння М. Жебровська пропонує читачеві цитату із «Буття та свідомості» радянського вченого С. Рубінштейна, Москва, 1957 р.: «Проповідувати особливу історичну психологію – це у більшій мірі не що інше, як захищати милу серцю реакціоністів «соціальну психологію», яка є, по-суті, не чим іншим, як спробою психологізувати соціологію, тобто протягнути ідеалізм у галузь вивчення суспільних явищ» (с. 240).

з методологічних позицій, які б дозволили як соціологам, так і психологам належно вивчати психологічні аспекти суспільного життя. З цим пов'язане обґрунтування С. Балеєм суспільного виникнення психічних явищ, здійснення якого все ж таки позначається певними складнощами й недосконалістю ¹³⁵.

На думку Жебровської, недоліком роботи Балея була недостатня систематизація використаних літературних джерел. Пояснення цьому слід шукати у притаманній вченому жазі до всебічного розгляду досліджуваної проблематики (література охоплює понад 230 позицій). Водночас, наголошено на недостатній структурованості питань: «Автор намагався скоріш вичерпати об'єм знань з суспільної психології і як наслідок не вберігся від поверховості у розгляді проблем і певного еклектизму. Залишив без уваги загальну теорію суспільної психології і новації, досягнуті у сфері експериментальних методів» ¹³⁶. Втім, як зазначає вона, сказане ніяк не применшує внесок Балея у започаткування суспільної психології у Польщі: «Автор розбирає і пояснює основні поняття й терміни суспільної психології, дає огляд широкого кола суспільних проблем, що мають істотне значення для концепції і проблематики загальної психології, яка не може – як раніше – аналізувати психічне життя і діяльність індивіда окремо від суспільного контексту» ¹³⁷.

Як бачимо, у Польщі доволі високо оцінюються досягнення вченого з виховної та суспільної психологій. Втім, систематичного філософського, психологічного та педагогічного аналізу спадщини мислителя польські вчені не здійснили, натомість наявні лише

135 Żebrowska M. Od redakcji / Baley S. // Wprowadzenie do psychologii współczesnej / Maria Żebrowska. – Warszawa, 1959. – S. 6.

136 Там само. – S. 7.

137 Там само. – S. 7.

поодинокі студії у тих галузях наук, у яких він залишив помітний творчий доробок ¹³⁸.

Звичайно, розглянуті попередньо дві рецензії потребують певних роз'яснень. Зважаючи на методологічну спорідненість праць Балея та його вчителя Казимежа Твардовського, засновника і творця Львівсько-Варшавської філософської школи, підхід польських дослідників до методу пізнання вченого у межах еkleктизму, є, на нашу думку, суперечливим, оскільки він залишає нез'ясованою особисту позицію Балея в «зустрічі» світових гуманістичних тенденцій, а отже, обмежує виявлення можливостей його спадщини в сучасному дискурсі гуманітарних наук. Найбільш вагомим аргументом у цьому контексті є те, що сам 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» ¹³⁹. Запозичена з Львівсько-Варшавської філософської

138 Fiała E. Stefan Baley jako psychoanalitik literatury / Edward Fiała // Przegląd Humanistyczny. – 2005. – № 2. – S. 17–28; Suchodolski B. Stefan Baley (1885-1952) / Bogdan Suchodolski // Nauka Polska. – 1953. – № 1. – S. 221–222; Szmyd J. Stefan Baley jako psycholog religii / Jan Szmyd // Enhemer. – 1978. – № 4. – S. 13–24 та ін.

139 Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті : [15 листоп. 1895 р.] / Казимеж Твардовський ; пер. з польськ. М. М. Вернікова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12. - Вип. 13. – С. 152.

школи традиція, засвідчує близькість методологічної позиції Балея до принципу світоглядного плюралізму, який можна кваліфікувати як один із засадничих для сучасної філософії.

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 Балея почав вивчати праці класиків марксизму й «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»¹⁴⁰. Зрозуміло, йдеться про те, що сформульовані на ґрунті світових гуманістичних традицій психолого-педагогічні принципи Балея суперечили низці положень радянської школи дитячої та педагогічної психології щодо організації системи освіти.

Для розуміння психолого-педагогічної позиції Балея й перевизначення тогочасних теоретичних уявлень про неї виявимо специфічні особливості радянської та європейської освітніх систем, що базуються на відмінних теоретичних положеннях дитячої і педагогічної психології. Йдеться про заочну дискусію Жана Піаже – засновника західної системи освіти – та Лева Виготського – представника радянської школи педагогічної психології. Виготський оцінював великий внесок Піаже у розвиток психологічної науки, але піддав його вчення критиці через те, що женевський психолог підходив абстрактно до аналізу розвитку вищих психічних функцій, без урахування соціального та культурного середовища. Відмінність поглядів Піаже та радянських психологів у розумінні джерела і рушійних сил психічного розвитку полягає в наступному. Піаже

¹⁴⁰ Балея Стефан // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. И. А. Каиров]. – М.: Советская Энцикл., 1964. – Т. 1. – С. 163.

розглядав розумовий розвиток як спонтанний, не залежний від навчання процес, такий, що підпорядковується біологічним законам. Радянські вчені Лев Виготський та Олексій Леонтьєв бачили джерело розумового розвитку в оточенні дитини, а сам процес розвитку як процес присвоєння нею суспільно-історичного досвіду. Зрозумілою постає роль навчання у психічному розвитку, яку недооцінив Піаже.

Власне різниця у поглядах двох шкіл психології – західної та радянської – на психічний розвиток стала причиною несприйняття творчої спадщини Балея на його батьківщині. Втім, інтелектуальний підхід вченого передбачав не лише європейський контекст. Психолого-педагогічна методологія вченого базувалась на досягненнях і західних, і радянських науковців ¹⁴¹. На це вказують, як ми мали змогу переконатись, польські дослідники його творчості.

Вперше довів належність спадщини С.Балея до двох культур – української і польської – видатний український філософ Марат Верніков. Він виявився ініціатором цілісного вивчення наукових праць вченого. Верніков першим розглянув творчий доробок С.Балея крізь призму філософії, загальної психології, психології розвитку, педагогічної психології (виховної психології), психології творчості, гендерної психології, суспільної психології, філософії освіти та ін., звернув увагу на його світоглядні та методологічні пріоритети. Зважаючи на мету нашої розвідки, доцільно детальніше проаналізувати дослідження Вернікова.

Захищена Верніковим у травні 1968 р. дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук, в якій досягненням мислителя відведений окремий розділ «Прояв матеріалістичних

141 Baley S. Nauka Pawłowa a psychologia / Stefan Baley // Życie Nauki. – 1952. - Т. VIII. – №.6. – S. 43-64.

елементів в працях С. Балея»¹⁴², дозволяє осмислити внесок Балея в українську культуру. Суттєво, що результати, одержані Верніковим, цілком об'єктивні, не обтяжені тогочасною офіційною ідеологією.

Так, з огляду виховної психології, автор дисертаційного дослідження творчого доробку видатного вченого відзначає певні відмінності його теоретичних уявлень про формування особистості щодо освіти від традиційних (радянських): «У відповідності з своїми поглядами на характер психології, С. Балей вимагає «об'єктивно вивчати дитину», досліджувати «як є», а не «як повинно бути». Заперечуючи методи тих психологів, які «замість того, щоб поволі здобувати правдиву науку про дитину, не маючи відразу претензій до виведення загальних висновків, що йдуть далеко», розпочинають «власне від рецептів, як належить робити, не рахуючись з так мало ще відомою нам дійсністю»¹⁴³. Верніков справедливо зветься увагу на спрямування психолого-педагогічної концепції Балея не до абстрактного, відірваного від реальності ідеалу розвитку особистості, а до врахування індивідуальних особливостей у процесі її становлення. Звичайно, позиція Балея відображає певну тенденцію, що ґрунтувалась передусім на генетичній психології з властивою їй ідеєю усунення розриву між структурою та ідеалом особистості.

У центрі уваги дослідника опиняється психологія розвитку Балея, що, як вважалось, через тяжіння до фройдизму, суперечила

142 Верніков М. М. Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / Верніков Марат Миколайович. – Львів, 1967. – С. 344-387.

143 Там само. – С. 353. М. Верніков здійснює цитування з праці 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. –S. 3.

догматизованому образу радянської психології. Верніков акцентує увагу на тому, що на протигагу Зіґмунду Фройдю Балеї виділяє у власній періодизації періоду дозрівання, окрім статевої психічної зрілості, позастатеву психічну зрілість, «зрілість духовну», яка є сферою статевих відчуттів, що не перебуває у видимому зв'язку. Тобто, у психології розвитку Балея йдеться про зрілість інтелектуальну як здатність відчужування етичних і естетичних цінностей, «притаманність людині позастатевих психічних властивостей, які належать до скарбниці загальних властивостей людського гатунку»¹⁴⁴. Відтак, М.Верніков вказує на одну із переваг психології розвитку Балея, що міру цілісного прояву особистості вбачає у гармонії тіла і душі.

Звертаючись у дисертації до творчої спадщини Балея, Верніков стверджує й про певні методологічні особливості його психології творчості. З дослідницького погляду Вернікова психофізичний паралелізм і визнання інтроспекції як основного методу так званої наукової психології були сприятливим ґрунтом для прийняття Балеєм у певний період його наукової творчості теорії психоаналізу Фрейда, хоча Твардовському й не імпонувало прийняття еротичних інстинктів як основи психічної діяльності людини. Автор зауважує, що С. Балеї ніколи не був правовірним психоаналітиком, сумнівався в тому, що психоаналіз «давав би можливість задовільного розв'язання загадки» творчості Ю. Словацького¹⁴⁵, виявлення «несвідомих джерел» в творчості С. Жеромського¹⁴⁶. С. Балеї зазначав, що хоча «існують

144 Там само. - С. 383.

145 Цитування М. Вернікова з праці Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Lwów, 1925. – S. 21.

146 Цитування М. Вернікова з праці Baley S. Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z zakresu psychologii twórczości) / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1936. – S. 215.

випадки, в яких психоаналіз дає ясний і гладкий зв'язок фактів, які для інших методів є не роз'язаними загадками»¹⁴⁷, він може бути корисним «у цих власне випадках, якщо ми збережемо обережність і не будемо переоцінювати цінності одержаних наслідків»¹⁴⁸. Втім, на думку Вернікова, Балей, не відкидаючи повністю основних засад психоаналізу, звертається до індивідуальної психології Альфреда Адлера, учня Фрейда¹⁴⁹, який відійшов від нього лише в тлумаченні основи підсвідомого. Такою основою, за Адлером, є «почуття нижчості». Замість комплексу Едипа у Адлера постає «комплекс нижчості». «С. Балей проявляє намагання синтезувати погляди З. Фрейда і А. Адлера в єдиній «психології глибини»¹⁵⁰ – відзначає М.Верніков. Він підкреслює, що значущість розвідок ученого в царині психології творчості ніяк не обмежується трансляцією на вітчизняний ґрунт здобутків психоаналітичного дискурсу. На відміну від фрейдівського підходу до аналізу мистецької творчості, який вибудовується в Едиповому трикутнику, Балей використовує мотив Ендиміона, що увиразнює забарвлені інфантилізмом та песимізмом еротичні мрії митця як прояв укорінених у психіці несвідомих бажань домінування над ним жінки в образі матері.

Співзвучними з гендерними студіями сучасної психології, а також з марксистською ідеєю про рівність, є дослідження Верніковим психології чоловіка та жінки у працях Балея. «Характеризуючи

147 Цитування М. Вернікова з праці Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Lwów, 1925. – S. 4.

148 Там само. - S. 4.

149 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. – С. 360.

150 Там само. - С. 360.

сімейні відносини як важливий виховний елемент, – пише Верніков, – С. Бaley вважає, що важливим моментом, який поєднує батьків і дітей, є «стосунок власності»¹⁵¹. Захищаючи ідею жіночої емансипації і рівності, Бaley обґрунтовує своє становище тим, що не статеві відмінності принижують жінку, а суспільні умови. Шлях до покращення становища жінки, вважає Бaley, веде «через суспільно-економічне зрівняння жінок з чоловіками. Якщо жінка стане економічно незалежною від чоловіка, якщо її суспільне становище не буде залежним від того, чи змогла вона привабливістю своїх чар здобути для себе чоловіка або кохання, якщо буде виконувати в суспільстві такі самі функції, як чоловіки, тоді і вона сама звільнить себе з пут еротичності і привчить чоловіка бачити в ній рівну собі людську істоту, а не дивитись на неї єдине через мутні окуляри еротичності»¹⁵². В даному випадку Верніков визначив погляд Бaley, обґрунтований сучасними феміністськими дослідниками, на психологію гендера, позначеного стереотипами та упередженнями¹⁵³. На відміну від усталеного образу жінки Бaley знищує ідею центру, що постулює межі відмінності, й показує домінування чоловічого у суспільстві.

Оприлюднення результатів кандидатської дисертаційної роботи стало лише першою сходинкою на шляху до творчого відкриття Верніковим наукового здобутку Бaley. З 1997 року академік Верніков запроваджує в Україні філософські читання, присвячені Балею, й

151 Цитування М. Вернікова з праці Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 483.

152 Цитування М. Вернікова з праці Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Bibljoteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 28.

153 Верніков М. М. Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / Верніков Марат Миколайович. – Львів, 1967. – С. 386.

зосереджує довкола себе відданих спільній справі науковців. Того ж року ним була розпочата робота з підготовки першого українського видання зібрання праць академіка Степана Балея у 5 томах і 2 книгах. Надалі, з виданням праць Балея, М. Верніков відкриває новий напрям філософії – балесзнавство, що ґрунтується на вивченні наукової спадщини мислителя і її творчій асиміляції в культуру України. В цей час український історіософ друкує низку статей, присвячених науковому та життєвому шляху Балея.

Зокрема, М. Верніков привертає увагу наукової громадськості до проблеми особистості у творчості Балея, правомірно відносячи його до кола першопрохідців у цій галузі досліджень¹⁵⁴. Вчений вказує на цілісне розуміння українським мислителем особистості, яка має свою структуру та ієрархію, «виявляється в тому, що всі частини підпорядковуються цілості, існуючи ніби для її послуг і знаходячи в її межах сенс свого існування»¹⁵⁵. Верніков підкреслює, що Балею тлумачить особистість як психофізичну цілісність, «тобто таку, що внутрішню психічну структуру індивіда бере в єдності з його фізичною будовою»¹⁵⁶. У світлі такого підходу Верніков вказує на певну методологічну різницю поглядів Балея та гештальтпсихологів, які до уваги беруть лише психологічні основи особистості. В аналізі Верніковим теорії особистості Балея можна виявити специфічні ознаки структурної методології, а саме такі її поняття, як «структура», «єдність у різноманітності», «цілісність», «відношення», що спонукає до подальшого вивчення означеної проблематики творчості мислителя.

154 Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до зібр. пр.] / М. М. Верніков // С.Балей . Зібр. праць : у 5 т. і 2 кн.. – Львів-Одеса, 2002. –Т.1.– С. 40.

155 Там само. - С. 43.

156 Там само. - С. 44-45.

Відзначимо першу спробу М. Вернікова окреслити зв'язок між філософією та педагогікою 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»¹⁵⁷. Тим самим Верніков, порівнюючи ідеї соціальної педагогіки Балея з світоглядними уявленнями комунікативної філософії, розкриває їхню співзвучність.

Якщо зважити на плідні результати, яких досяг український філософ М. Верніков, цілком впевнено можна стверджувати, що саме завдяки йому Балей та його творчий здобуток стали відомими у контексті української культури. Власне від історико-філософських досліджень Вернікова беруть початок численні українські розвідки з філософії¹⁵⁸, психології¹⁵⁹, педагогіки¹⁶⁰ Балея.

157 Верніков М. М. Спадщина Степана Балея в контексті сучасного суспільного розвитку і його тенденцій / М. М. Верніков // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 7.

158 Малецький В.Г. Ендіміонський мотив в українській ментальності / В.Г.Малецький // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2005. – № 1 (15). – С. 80–84; Петрюк П.Т. Творчий і життєвий шлях академіка Степана Володимировича Балея –видатного українського і польського психолога, лікаря, психоаналітика, філософа та педагога (до 120-річчя з дня народження) / П.Т. Петрюк, Л. І. Бондаренко // Психічне здоров'я. – 2005. – Вип. 2. – С. 86-94; Ivanyk S. Psychoanaliza w szkole lwowsko-warszawskiej: Stepan Baley o motywie endymion'skim w twórczości literackiej Tarasa Szewczenki i Juliusza Słowackiego / Stepan Ivanyk // Logos i ethos. – 2012. – 1 (32). – S. 43-62.

159 Данилюк І.В. С. Балей – один з фундаторів західноукраїнської школи психології / І.В.Данилюк // Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX століття). – К., 2003. – С. 27–37.

160 Васянович Г.П. Гуманізм ідеї природовідповідності у психолого-педагогічній спадщині С.Балея / Г.П. Васянович, С.М. Вдович // Філософські пошуки. – 1999. – Вип.

Розвідки про наукові здобутки 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 Балея у започаткуванні та розвитку певних напрямів психологічної науки, серед яких перебуває виховна психологія. У зв'язку з цим доречно звернути увагу на американську енциклопедію психології та біхевіоризму (2002 р.), що містить розділ про польських психологів, де внесок Балея у психологію та педагогіку (виховну психологію) розглядається поряд зі спадщиною іншого визначного польського вченого – Стефана Шумана ¹⁶¹. Як відомо, саме дві кафедри в Польщі – одна у Варшавському університеті, яку очолював Балея, інша в Ягелонському університеті на чолі з Шуманом – відіграли провідну роль у виховній психології, незважаючи на те, що представляли різні теоретичні концепції ¹⁶². Водночас результати таких вузькоспеціалізованих та фрагментарних досліджень не можуть слугувати достатніми підставами для узагальнень про актуальність поглядів С. Балея у вимірі філософії.

IX. – С. 9–15; Гончаренко О. А. Образ педагога в філософсько-педагогічній концепції С. Балея / О. А. Гончаренко // Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 19 листопада 2010 р.). – Хмельницький, 2010. – С. 237-248 та ін.

161 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.

162 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. – С. 25.

Маємо зазначити, що зустрічаються спроби інтерпретації наукової спадщини Балея, що викликають певні запитання та навіть заперечення. Наприклад, суперечить дійсності дослідження українського науковця Галини Логінової «Стефан Балей та аналітика діалогу»¹⁶³. Авторка намагається довести, що «академік Стефан Балей є визнаним засновником такого важливого наукового напрямку, як історія українського аналітичного діалогу»¹⁶⁴, проте посилання на праці вченого, що їх Логінова робить у статті, вказує на очевидне обертання її у колі лише досліджень Вернікова. Кидається у вічі дослідження Еви Рубіцької та ін. щодо дослідження Балеєм етичних та естетичних уявлень дітей дошкільного віку, а також їх соціальної адаптованості у групі. Дослідниця цитує із даної праці таке: «Під осягненням Балея розуміє мистецтво засвоєння значення символів, які подає одна свідомість і сприймає інша через їх зовнішнє вираження (жести, пози, мову)»¹⁶⁵, 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»¹⁶⁶. Насправді, у цій праці переважають описи досліджень з дітьми та обчислення їх результатів¹⁶⁷. Слід зауважити, що в Україні є достатньо можливостей для більш активного залучення науковців до вивчення наукового здобутку вченого.

163 Логінова Г. М. Стефан Балея та аналітика діалогу / Г. М. Логінова // Мультиверсум. – 2004. – Вип. 44. – С. 101–110.

164 Там само. – С. 104.

165 Там само. – С. 105.

166 Там само. – С. 105.

167 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.

Творчість Балея подається «викривленою» у довіднику «Провідники духовності в Україні», де зазначено, що його «наукові інтереси були пов'язані з вивченням психології творчості Тараса Шевченка та Юрія Федьковича»¹⁶⁸. Якщо філософсько-психологічні розвідки Балея у вимірі творчості Шевченка є відомими як в Україні, так і за кордоном (про них обов'язково згадують у бібліографії праць вченого та в енциклопедичних довідках), то про аналіз творчості Федьковича у спадщині мислителя не згадує жоден дослідник його літературознавства (гадаємо, що це стало б вельми популярною темою у ключі «українськості» Балея). Безперечно, хибним є твердження про мотив комплексу Едипа в аналізі творчості Шевченка¹⁶⁹. Укладачі довідника не помітили у змісті праці Балея «З психології творчості Шевченка» розділу «Ендиміонський мотив в Шевченка»¹⁷⁰ або переплутали Едипа з Ендиміоном.

Польський вчений Влодзимеж Качоха, подаючи у статті «Політичні і антропологічні принципи закритого суспільства»¹⁷¹ проект розвитку теорії закритого суспільства, теоретичною основою для сформованих ним антропологічних принципів обирає поряд з теорією Карла Поппера також теорію особистості Балея. Дослідник спирається на положення про те, що Балеї підтримував погляди Флоріана Знанецького щодо визначення «суспільної особистості»: «Він вважає, що суспільна особистість це поняття соціологічне, а не психологічне – і описує

168 Балеї Степан (Стефан-Максим) Володимирович // Провідники духовності в Україні : довідник / [ред. І. Ф. Курас]. – К. : Вища шк., 2003. – С. 351.

169 Там само. – С. 352.

170 Балеї С. З психології творчості Шевченка / Степан Балеї // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 180.

171 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.

«усі риси і функції (людини), які ангажовані в суспільному контексті»¹⁷². Змушує замислитись над цим зауваження Балея щодо однобічності підходу Знанецького до феномену особистості, що редукує саме поняття «особистості» до понять, які, в свою чергу, є досить довільними. Зокрема, Балея виявляє суперечливість погляду Знанецького на особистість крізь призму певної типології, оскільки неправильним є поділ людей на 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»¹⁷³. Саме таке переконання вирізняє позицію Балея, коли звертається увага передусім на глибинне та цілісне дослідження людини. Особистість для вченого не є чимось заздалегідь даним, а тим, що здобувається у змаганні з культурою.

Отже, творча спадщина Балея є предметом докладного вивчення в дискурсі вітчизняної та світової науки. У працях польських дослідників доволі високо оцінені досягнення вченого у ділянці психолого-педагогічної науки. Аналіз світової наукової літератури підтверджує здобутки Балея в царині педагогічної психології. Несправедливо забуті ідеї вченого в Україні радянського періоду. Потужним стимулом для опрацювання наукового доробку мислителя стали розвідки українського філософа М.М.Вернікова. З огляду на це актуальним завданням українських вчених-гуманітаріїв постає ретельне дослідження наукової спадщини Балея, системи його філософських, психологічних та педагогічних ідей.

¹⁷² Там само. – С. 120.

¹⁷³ Baley S. Wprowadzenie do psychologii wspólczesnej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. –S. 181.

СТЕПАН БАЛЕЙ І ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКА ФІЛОСОФСЬКА ШКОЛА

1895–1939 – це роки існування у Львові філософської школи зі світовим ім'ям, засновником якої був видатний польський філософ Казимеж Твардовський (так звана «школа Твардовського», «львівська школа», або «Львівсько-Варшавська школа»). Як і віденський гурток (Рудольф Карнап, Моріс Шлік) та британська аналітична школа (Бертран Рассел, Джордж Мур), Львівсько-Варшавська філософська школа (Казимеж Айдукевич, Зигмунт Завірський, Тадеуш Котарбінський, Станіслав Лесневський, Ян Лукасевич, Владислав Татаркевич, Альфред Тарський, Казимеж Твардовський) відіграла роль одного з найпотужніших осередків наукової філософії в довоєнній Європі. Ця школа закономірно стала об'єктом багатьох різноманітних досліджень в західноєвропейському філософському дискурсі, що особливо поживалися наприкінці минулого століття¹⁷⁴. Вагомого значення й актуальності дослідження наукового доробку Львівсько-Варшавської школи набули в контексті розквіту аналітичного напрямку (зокрема в царині математичної логіки, семантики та методології наук), а також у контексті ренесансу психологістичного напрямку філософських досліджень (зокрема у сфері лінгвістики та логіки) в англomовній філософії другої половини ХХ століття.

Дефініцію Львівсько-Варшавської філософської школи, котра мала на меті «задовільнити всіх користувачів цього терміну», знаходимо у польського філософа Стефана Замецького: ««Львівсько-варшавська школа» – це гроно учнів Казимежа Твардовського і учнів його учнів, ... тобто гроно дослідників різних спеціальностей, котрі діяли в

174 Іваньк С. Зарубежные исследования Львовско-Варшавской философской школы: сравнительное обозрение / С.Иваньк // Научная дискуссия: вопросы социологии, политологии, философии, истории - Т. I – 2012. - С. 76-79.

визначених часових межах (кінець XIX століття – кінець тридцятих років XX століття) у Львові і Варшаві, **згуртованих навколо Казимежа Твардовського інституційно і ідейно** (*виділення тексту – С.І.*)»¹⁷⁵. Подібно пише й інший дослідник школи Ян Воленський: «Інтелектуальну формацію, відому під назвою «львівсько-варшавська школа», визначають наступні чинники: генетичний – вчительська діяльність Казимежа Твардовського і його учнів; географічний – місцезнаходження школи у Львові і Варшаві; часовий – школа зародилася в кінці XIX століття і існувала до Другої світової війни; мериторичний – наявність спільних ідей»¹⁷⁶.

Неважко помітити, що часові і географічні межі життя і творчості Степана Балея, про які йшлося в попередній частині даної праці, співпадають з відповідними критеріями, присутніми у наведений вище дефініції Львівсько-Варшавської школи. Це дає нам усі підстави для розгляду наукової спадщини українського філософа під кутом її приналежності до традиції даної школи. Однак відповідь на питання «чи» і «в якій мірі» Бaley може вважатися представником Львівсько-Варшавської школи повинна даватися шляхом дослідження передусім його інституційного та ідейного зв'язку з цією інтелектуальною формацією. Це дослідження і буде предметом розгляду даного розділу.

2. 1. Інституційний зв'язок Степана Балея з Львівсько-Варшавською школою

З дефініції Яна Воленського випливає, що інституційний (чи, висловлюючись термінологією Воленського – «генетичний») зв'язок

¹⁷⁵ Zamecki S.. Koncepcja nauki w Szkole Lwowsko-Warszawskiej / S. Zamecki. – Wrocław, 1977. - S.35.

¹⁷⁶ Woleński J.. Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska / J. Woleński. - Warszawa, 1985. - S. 9.

того чи іншого філософа з Львівсько-Варшавською школою передусім стосується «вчительської діяльності Твардовського і його учнів». Оскільки ж науково-дидактична діяльність Твардовського у Львові була пов'язана з двома осередками – Львівським університетом і Польським філософським товариством¹⁷⁷, логічно буде розглянути зв'язок Балея саме з цими науковими інституціями.

День 15 листопада 1895 року, коли Твардовський прочитав у Львівському університеті свою першу лекцію, вважається початком існування Львівсько-Варшавської школи¹⁷⁸. До Львова засновник школи прибув зі столиці Австро-Угорської імперії – Відня, міста, в якому він народився, закінчив гімназійне і університетське навчання і сформувався як професійний філософ, в основному під впливом свого наукового керівника – австрійського філософа Франца Brentano. У Львівському університеті Твардовський виконував професорські функції до відходу на пенсію в 1931 році. Окрім цього в 1901-1902-му і 1904-1905-му роках він виконував обов'язки декана філософського факультету, а в 1914-1918-му роках – функції ректора університету. Під час своєї університетської роботи він розгорнув багатосторонню учительську, наукову і організаційну діяльність, мета якої була виражена в його наступних словах: «Я відчував у собі покликання наблизити своїм землякам спосіб філософування, якого я навчився від Франца Brentano, а особливо ввести в дух і метод цієї філософії університетську молодь»¹⁷⁹, «Я старався і стараюся, щоб також в

177 Jadcza R. Kazimierz Twardowski jako twórca szkoły filozoficznej / R.Jadcza // Mistrz i jego uczniowie. Warszawa, 1997. - S. 9-27; Jadcza R. Kazimierz Twardowski – twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej / R.Jadcza. – Toruń, 1991. - S. 11-34.

178 Woleński J. Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska / Woleński J. – Warszawa, 1985. - C. 9.

179 Twardowski K. Autobiografia filozoficzna / K.Twardowski // «Przegląd Filozoficzny. – Nowa Seria». - nr 1. – 1992. - S. 29.

«головних лекціях» якомога сильніше виділити методичну точку зору; мені йдеться передусім про те, щоб студентам, які присвячують себе філософії, вказати вірний шлях до мети, даючи їм водночас можливість самостійного пошуку мети навіть тоді, якщо б він зовсім не відповідав тому, який я маю на увазі. Самостійність мислення в парі з вірним методом і чистою любов'ю до істини я завжди вважав найнадійнішою запорукою успіху наукової роботи»¹⁸⁰.

Твардовський не обмежувався у своїй науково-дидактичній діяльності тільки читанням лекцій: «Оскільки лекції однак не є найбільш ефективним засобом впливання на університетську молодь, я прагнув ... до особистих дискусій зі своїми учнями і до особистих контактів»¹⁸¹. З цією метою Твардовський став ініціатором утворення у 1897/98-му навчальному році філософського семінару, керуючи яким вводив своїх учнів до систематичних філософських і психологічних досліджень. На цьому семінарі зустрічалися студенти усіх років навчання, починаючи від другого, і тут, під опікою Твардовського вони готувалися до самостійної наукової роботи. Семінар зазвичай проходив у формі спільного читання і інтерпретації праць класиків філософії. Починаючи з опрацювання «Трактату про враження» Е. Кондільяка в 1896/97-му і закінчуючи опрацюванням «Основ етики» Дж. Мура в 1928/29-му році, предметом 60 семінарських досліджень були 22 праці 15-ти філософів (переважно німецьких, а особливо Канта).

Про враження і вплив, які лекції і семінари Твардовського справляли на студентів, можна дізнатися зі спогадів його численних

180 Twardowski K. Autobiografia filozoficzna / K.Twardowski // «Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria». - nr.1. – 1992 - S. 29.

181 Twardowski K. Autobiografia filozoficzna / K.Twardowski // «Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria». - nr.1. – 1992. - S. 29.

видатних учнів. Серед останніх – польський історик філософії Стефан Свежавський, який в 1926/27-му навчальному році брав участь у семінарі Твардовського, присвяченому аналізу праці Юма «Дослідження стосовно людського розуму». «Дуже багато дала мені ця тверда школа і не раз у своїй подальшій дидактичній роботі я черпав з того, чого там навчився, – пише Свежавський. – Цей дидактичний метод, який полягав у спільному читанні тексту і індивідуально виконуваному вдома письмовому зведенні його головних тез, навчав читанню і розумінню філософських трактатів. Обговорюючи здані нами зведення професор детально їх аналізував, показуючи як по-різному ми прочитали і опрацювали той самий текст – і наскільки важкою справою є вірно прочитання висновків, які на перший погляд видаються простими і зрозумілими. Таким чином ми вчилися важкій і основній в науковій роботі справі, якою є правильне читання праць, які вивчаються, і роблення з них оперативних нотаток. Професор також вчив нас – чинячи це часом брутально і болісно – як сильно треба триматися граматично і семантично чистої мови, стежачи, щоб не потрапити в вербалізм і щоб кожен використовуваний нами вираз мав повне покриття»¹⁸². Враження від лекцій Твардовського знаходимо і в спогадах видатного українського історика Івана Крип'якевича: «Філософію, а головню психологію вів Казимир Твардовський, добрий педагог, давав ясні лекції; я пройшов яких 4-6 семестрів філософії і багато навчився»¹⁸³.

Окрім ведення філософського семінару і занять, пов'язаних з

182 Swieżawski S. Wielki przełom 1907-1945 / S. Swieżawski. – Lublin, 1989. - S. 91.

183 Крип'якевич І. Спогади (Автобіографія) / Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. – Львів, 2001. - С. 90. Цікаво, що Івана Крип'якевича пов'язували з Твардовським родинні зв'язки: дядько українського історика, віденський лікар Юзеф Крип'якевич був чоловіком молодшої сестри Твардовського – Софії.

формальним перебігом навчання в університеті, Твардовський брав активну участь у засіданнях Філософського Гуртка Студентської Читальні (після 1919 року – «Філософський Конверсаторіум»), а для своїх найбільш успішних і обдарованих учнів проводив так зване *privatissimum*.

Копітка і систематична робота професора у напрямку виховання компетентних філософів швидко дала свої плоди у вигляді появи у Львові згуртованої навколо нього і проникнутої методами і духом його філософії інтелектуальної формації, яка отримала назву «Львівської філософської школи», або «школи Твардовського»¹⁸⁴. Таким чином, за словами Твардовського, «Львівський університет став відправною точкою визначеного, насиченого духом Франца Brentano напрямку філософського мислення в Польщі і я зі справжнім задоволенням можу ствердити, що з того часу увійшло у звичай говорити в цьому сенсі про львівську філософську школу»¹⁸⁵. Про значення і вплив Львівської філософської школи говорить той факт, що після відновлення польської держави в 1918 році усі кафедри філософії і психології в усіх тодішніх польських університетах окрім Краківського (Варшавський, Віленський, Познанський) були очолені учнями Твардовського. В 20-30-х роках ХХ століття найбільшої

184 Вперше термін «школа Твардовського» з'явився в 1908 році на сторінках варшавського філософського часопису «Przegląd Filozoficzny», редактор якого, Владислав Вериго, написав: «На особливу увагу заслуговують наші співробітники у Львові. Можна сказати, що вони репрезентують школу Твардовського, оскільки переважно вони є його учнями, школу, яка з часом дає щораз нових працівників на ниві філософії. Зазвичай вони розпочинають свою літературну діяльність з коротких звітів, потім переходять до ширших рефератів і критичних оглядів, і врешті до оригінальних праць» («Przegląd Filozoficzny», R. XI, 1908. - S. 4).

185 Twardowski K. Autobiografia filozoficzna / K.Twardowski // «Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria». - nr.1. – 1992. - S. 30.

ваги серед цих осередків набув Варшавський університет, у якому викладала ціла плеяда безпосередніх учнів Твардовського: Лукасевич, Лесневський, Котарбіньський, Татаркевич, Вітвіцький.

Відомо, що протягом 1903-1907 років С.Балей навчався на філософському факультеті Львівського університету, де на той час вже зійшла філософська зірка Твардовського. Саме під керівництвом польського професора Балей написав докторську дисертацію «Про потребу реконструкції поняття психологічної основи почувань», яку він з успіхом захистив у 1911 році, здобувши таким чином науковий ступінь доктора філософії¹⁸⁶.

В 1912 році Балей за сприяння Твардовського отримав наукову стипендію австрійського міністерства освіти, завдяки якій провів два роки на науковому стажуванні в Берліні та в Парижі. Справа отримання Балеєм цієї стипендії мала свого часу значний суспільно-політичний резонанс, оскільки польська народно-демократична преса відразу гостро відреагувала на надання стипендії молодому українському вченому¹⁸⁷. На захист свого учня виступив тоді К.Твардовський, котрий присвятив цій справі спеціальну статтю, надруковану в газеті «Słowo Polskie» 13 вересня 1912 року¹⁸⁸, а вже наступного дня передруковану українською мовою в газеті «Діло»¹⁸⁹: «Оскільки д-р Степан Балей є моїм учнем і оскільки згадану допомогу на виїзд за кордон йому надало міністерство освіти на підставі одноголосної ухвали грона професорів філософського факультету, прийнятої на мій запит, тому з дозволу шановної редакції я візьму слово в цій

186 Див. справу про отримання докторського ступеня С.Балея в: Державний Архів Львівської Облaсті, Ф.26, оп.7, спр. 1805.

187 Minister Hussarek i Ukrainofile/ «Słowo Polskie». - Nr. 416 за 6.09.1912.

188 Od prof. Twardowskiego/ «Słowo Polskie». - Nr. 428 за 13.09.1912.

189 «Поляки і наша університетська справа»/ «Діло» за 14.09.1912.

справі... [Шановна редакція] усвідомлює, наскільки я добре розумію, переконання, що стремління в напрямку наукової кар'єри в середовищі українського суспільства не можуть узгоджуватися з участю в польських наукових гуртках чи зі співпрацею в польських наукових часописах... Це переконання видається мені в корені хибним. Його наслідком був би принцип, що українець не повинен здобувати освіту в польському університеті і користуватися усіма існуючими в ньому засобами навчання... Так само, отже, поляк не міг би здобувати освіту у французьких чи німецьких університетах і брати участь у присвячених науковим справам зібраннях французьких чи німецьких студентів, якби, звичайно ж, був до них допущений; так само далі він не повинен писати для французьких чи німецьких часописів, якщо не хоче, щоб його за це звинуватили, якщо він виявить намір працювати для власного народу». В свою чергу, в листі до Твардовського датованому 15 вересня 1912 року Балея написав: «Я невимовно вдячний ясновельможному пану Професору за пояснення, пов'язані з моєю справою, і вміщені в «Słowie Polskim». А це є настільки цінне для мене не тільки з того приводу, що пан Професор може навіть ризикувати своєю популярністю таким шляхетним способом захищає мене перед прикрими для мене підозрами; я високо їх ціную передусім з того приводу, що в моїх очах, і в очах інших українців це буде живим прикладом об'єктивності і доброзичливості ясновельможного пана Професора в стосунку до його учнів української національності. Я вірю, що колись навіть самі поляки будуть вдячні пану Професору за те, що будуть мати можливість вказати на такі факти і можливо навіть будуть цим пишатися. Те, що я маю на увазі, може найкраще проілюструють слова, сказані одним українцем, з котрим я розмовляв про цей випадок: «Я не знаю, чи багато знайшлося б українців, які

в аналогічному випадку спромоглися б повестися таким самим джентльменським чином, як проф. Твардовський»¹⁹⁰.

Друга справа, в якій заступництво вчителя дозволило Балесві просунутися в науковій кар'єрі, була вже набагато важливіша і мала місце в 1925-1927 роках. В 1925-му році Твардовський на прохання Балея виступив з ініціативою його габілітації в Університеті Яна Казимежа у Львові. Однак тут на перешкоді стала педагогічна діяльність Балея в Таємному Українському Університеті у Львові, в якому в 1920-1925 роках він викладав логіку, психологію та вступ до філософії¹⁹¹. Консервативна польська професура рішуче не бажала бачити у своєму колі «русина». Про подробиці цієї справи і ролі, яку відіграв у ній Твардовський, дізнаємося із записів у щоденнику останнього:

12 листопада 1925 року, четвер:

«Я розмовляв сьогодні з проф. Сплавінським в справі габілітації Балея, котрий звернувся кілька тижнів тому до мене, виявляючи мені свій намір і просячи розвідати думку грона професорів Гуманістичного факультету. Сплавінський засвідчив, що така габілітація йшла б по лінії його державно-національних поглядів. Однак він висловив побоювання, чи не стане на перешкоді діяльність Балея в Таємному українському «Університеті». Пообіцяв теж з'ясувати, як би на Балея і його справу дивилися українські кола»¹⁹².

190 Achiwum Kazimierza Twadowskiego/ Biblioteka IFiS PAN Warszawa. K 15. -12.- S. 9-10.

191 Центральний Державний Історичний Архів у Львові Ф. 310, оп. 1, спр. 393-399.

192 K.Twardowski. Dzienniki. Część I 1915-1927, pod red. R.Jadczaka, Warszawa 1997. - S.203.

25 листопада 1925 року, середа:

«Після екзамену я розмовляв з Хиліньським і з Закшевським про наміри габілітування Балея... Закшевський однак висловив побоювання, чи особа Балея не стане кристалізаційним осередком різних українських тенденцій в Університеті, він вважає, що належало б довідатися про особу Балея як гімназійного вчителя в Кураторіум, а також вважає, що участь у таємному університеті може негативно вплинути на думку Ради факультету»¹⁹³.

27 листопада 1925 року, п'ятниця:

«Я розмовляв з Вітковським і Буландою про намір габілітування Балея. Вітковський був би за, якби Балея не навчав у таємному українському університеті. Буланда висловився з більшою обережністю, побоюючись, що на психологічні заняття Балея міг би приймати самих українців – зрештою під час занять розмова між ним і працюючими студентами могла б також проходити по-українськи, хоча б навіть і не з його ініціативи. Обидва порушили думку, чи не міг би Балея габілітуватися в якомусь іншому місці, не у Львові»¹⁹⁴.

12 грудня 1925 року, субота:

«Після засідання [інавгурація нового ректора] я запитав Балея, чи він брав участь у таємному українському університеті. Виявилось, що

¹⁹³ Twardowski K. Dzienniki. Część I 1915-1927; pod red. R.Jadcza. - Warszawa, 1997. - S.206.

¹⁹⁴ Twardowski K. Dzienniki. Część I 1915-1927; pod red. R.Jadcza. - Warszawa, 1997. - S.207.

участь брав, але в певній обмеженій формі, що має мені найближчими днями пояснити»¹⁹⁵.

23 грудня 1925 року, середа:

«Був потім у мене Балей, з котрим я обговорював певні подробиці пов'язані з наміром його габілітації, а особливо справу його участі у так званому таємному українському університеті»¹⁹⁶.

14 липня 1926 року, середа:

«В обід був у мене д-р Балей, якому я представив підсумок своїх інтерв'ю в справі його запланованих старань габілітуватися у Львові. Я сказав йому, що ці інтерв'ю не переконали мене в тому, що його зусилля пройдуть гладко, хоча й не вважаю це за виключене. Я повідомив йому відразу, що у зв'язку з утворенням у Варшаві кафедри педагогічної психології я порекомендував його там у листі до Ради факультету, яка звернулася до мене з проханням про думку щодо кандидатів, і що В.Вітвіцький має намір виступити там з відповідним запитом. Так само, сказав я Балеєві, я збираюся висунути його кандидатуру для Віленського університету, який також звернувся до мене у справі зайняття місцевої кафедри психології. Д-р. Балей помітно був радий цьому»¹⁹⁷.

195 Twardowski K. Dzienniki. Część I 1915-1927; pod red. R.Jadcza. – Warszawa, 1997. - S.211.

196 Twardowski K. Dzienniki. Część I 1915-1927; pod red. R.Jadcza. – Warszawa, 1997. - S.213.

197 Twardowski K. Dzienniki. Część I 1915-1927; pod red. R.Jadcza. – Warszawa, 1997. - S.254.

Врешті-решт, завдяки довгим старанням К.Твардовського і В.Вітвіцького 1 січня 1928 року Бaley був офіційно затверджений в якості «контрактного професора» (а з 16 жовтня 1928 року в якості «надзвичайного професора») на кафедрі виховної психології Варшавського університету, де плідно працював до кінця свого життя (1952)¹⁹⁸. У своєму листі до Твардовського 10 січня 1928 року Бaley написав: «Великошановний пане Професоре! У свою номінацію я почав вірити насправді тільки від учора, тобто від дня, в якому мені було вручено декрет. Справа тягнулася так сильно довго, що я вже повністю втратив віру, незважаючи на обіцянки і запевнення. Навіть оголошення в «Monitorze» не видавалося мені повною гарантією остаточного врегулювання моєї номінації. Але тепер я все ж можу собі сказати, що те, про що я мріяв, здійснилося, хоча й окупилося певною психічною мукою, штучно маскованою ззовні. І ще те собі кажу багато разів, що здійсненням моєї мрії я завдячую тільки доброзичливості і опіці пана Професора. Сердечні привітання, які я отримав від його особи, є новим доказом цього»¹⁹⁹.

Важливо підкреслити, що засновник і представники Львівсько-Варшавської філософської школи не вимагали від Балея зречення від свого українського коріння взамін на самореалізацію у польському науковому середовищі²⁰⁰. Так, в листі до деканату філософського

198 Цікаво, що українська громадськість Львова була переконана у тому, що Бaley забрала до Варшави полька, з якою він нібито одружився (див. Ю.Вінтюк. Олександр Колесса про свого гімназійного вчителя Степанан Бaley. - «Філософські пошуки». - Т. IX. – 1999. - С. 189-190).

199 Achiwum Kazimierza Twadowskiego / Biblioteka IFiS PAN Warszawa. - К 15. -12. - S.15-16.

200 Див. зокрема на тему українофобії Твардовського: Іваник С. До питання про українофобію Казимежа Твардовського (на основі перегляду документальних свідчень). - «Філософські пошуки». - Т. XXXII. – 2010 - С.203-213.

факультету Варшавського університету з 20 травня 1926 року Твардовський писав: «Д-р Балей є русинської, чи як то говориться, української національності. Хоча він не брав і не бере жодної участі у політичному житті, і хоча свою аполітичність він проявляє зокрема в тому, що очолює психологічну секцію Польського філософського товариства у Львові, його призначення на роботу у Львівському університеті, чи допущення його до цієї роботи не були до цього часу можливими через національні і політичні стосунки у Львові. Оскільки ж ці причини не відіграють ніякої ролі у варшавському середовищі, д-р Балей є, безсумнівно, найсерйознішим з наукової точки зору кандидатом на кафедру психології»²⁰¹. В свою чергу В.Вітвицький у листі з 3 грудня 1926 року писав до цього ж деканату: «Проти нього могло б в чийхось очах свідчити його українське походження з боку батька. Він, однак, водночас є сином матері-польки. Хрещено його по-грецьки і виховано в українських середніх школах. Як вчений він працював над підвищенням української культури і одночасно примножував науковий доробок Польщі. З найкращими серед поляків у Львові його єднають особиста приязнь і наукова співпраця. З наковими інституціями – теж ... Тому, я щиро і гаряче підтримую його кандидатуру на кафедру виховної психології»²⁰².

На підтвердження прихильного ставлення Твардовського до своїх учнів непольської національності можна привести й наступний фрагмент зі спогадів одного з найближчих учнів і водночас зятя Твардовського, Казимежа Айдукевича: «Всі, [хто знав Твардовського] засвідчать також те, що професор усіх трактував однаково. Були серед його слухачів поляки, були євреї і були українці. Незважаючи на дух часу, який цьому щонайменше не сприяв, Твардовський не робив між

201 Archiwum Główne Akt Nowych w Warszawie - Ф. 14 - од. 1605 - S. 34.

202 Archiwum Główne Akt Nowych w Warszawie - Ф. 14 - од. 1605 - S.29-30.

ними жодної різниці. Студенти усіх трьох національностей взаємно відповідали йому такою самою повагою і прив'язаністю. Таким чином, подаючи передусім власний приклад, виховав своє оточення в культі істини і справедливості, виробляв почуття обов'язковості, систематичності в роботі, доброзичливості до інших»²⁰³.

З огляду на вищенаведену обставину варто особливо підкреслити, що будучи професором Варшавського університету, Балеї не втратив контакт з українським науковим середовищем: 3 червня 1935 року він провів лекцію «Завдання сучасної психології» в Українському науковому інституті у Варшаві²⁰⁴, а 2 листопада 1935 року взяв участь у I Українському Педагогічному Конгресі у Львові, на якому виступив з доповіддю «Психологія характеру»²⁰⁵. У варшавському періоді свого життя і творчості Балеї активно співпрацював з українськими науковими товариствами і періодичними виданнями, зокрема він готував рецензії статей для «Вісника» Наукового Товариства ім. Т. Шевченка у Львові, дійсним членом якого був ще з 1917 року. Так, з його листів до тогочасного голови Товариства – Кирила Студинського і редактора – Івана Крип'якевича дізнаємося про те, що Балеї зокрема рецензував для «Вісника» НТШ статті філософа Миколи Шлемкевича²⁰⁶. В цей же час Балеї також брав активну участь у

203 Ajdukiewicz K. Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego / K.Ajdukiewicz - «Ruch Filozoficzny» - T.XIX – 1959. - S. 33.

204 Український Науковий Інститут був утворений у Варшаві в 1930 році для потреб українських емігрантів з Радянської України: див. Портнов А.. Наука у вигнанні. Наукова і освітня діяльність української еміграції в міжвоєнній Польщі (1919-1939), Харків 2008.

205 Балеї С. Психологія характеру / С.Балеї // Перший Український Педагогічний Конгрес - 1935. – Львів, 1937. - С.1-15.

206 Центральний Державний Історичний Архів у Львові. - Ф. 362, оп. 1, од. 232. - С. 4-5; Ф. 357, оп. 1, од. 15. - С. 2-3.

підготовці до публікації першого українського енциклопедичного довідника – трьохтомної «Української Загальної Енциклопедії» (1930-1935)²⁰⁷. Зі збереженого листування Балея з головним редактором цієї енциклопедії Іваном Раковським відомо, що він підготував для цього видання пояснення термінів з галузі психології, зокрема таких, як «психологія», «педагогічна психологія», «психофізіологія», «свідомість», «сон», «сугестія» та інші²⁰⁸. Можливо, Балей є також автором вміщеної в енциклопедії статті «Казимеж Твардовський».

До свого від'їзду зі Львова до Варшави Балей брав активну участь в науковому житті школи Твардовського, головним чином в роботі Польського філософського товариства [далі в тексті – ПФТ], в якому він грав одну з перших скрипок. ПФТ було засноване Твардовським 12 лютого 1904 року і фактично виконувало роль організаційної інституції його школи. Ця наукова формація була своєрідною ареною впливу вчителя на його учнів і місцем, де вони представляли свої власні дослідження і міркування. Саме учні Твардовського (тобто його колишні студенти) становили майже 100% особового складу Товариства, вони також входили до керівного складу ПФТ і керували його секціями. На момент свого заснування Товариство нараховувало 58 членів; через 10 років своєї діяльності, у 1914 році, – вже 120 членів, з яких 78 – це львів'яни, 21 – з інших міст Австро-Угорщини, 16 – з Російської Імперії, 2 – з Прусії, 5 – з інших країн. В першому десятилітті функціонування ПФТ відбулося 150 наукових зібрань, отже в середньому 15 на рік²⁰⁹. У двадцятих і тридцятих роках в

207 «Українська Загальна Енциклопедія. Книга знання в 3-х томах»: під ред. І. Раковського, Львів-Станіславів-Коломия, 1930-35.

208 Відділ рукописів Львівської національної бібліотеки ім. В. Стефаника. - Ф. 252, сигнатура УЗЕ – 4 / п. 1.

209 Twardowski K. Dziesięciolecie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we

лоні ПФТ утворилися секції: психології, теорії пізнання, методології, етики, навчання філософії. Головну частину засідання ПФТ займала доповідь виступаючого, після чого відбувалася дискусія і обговорення представленої теми між усіма присутніми, які між іншим допускалися на засідання ПФТ строго за спеціальними запрошеннями. Майже у всіх наукових засіданнях Товариства брав участь сам К.Твардовський, його незмінний голова від самого початку його існування аж до своєї смерті у 1938-му році. 15 січня 1911 року вийшов перший номер часопису «Ruch Filozoficzny» – офіційного друкованого органу ПФТ, в якому публікувалися звіти із засідань і огляди доповідей, виголошуваних на наукових засіданнях товариства. Видавцем і головним редактором часопису був, звичайно ж, сам Твардовський; матеріали для публікацій готували його учні – члени ПФТ.

Саме Бaley був першим українцем, який включився в діяльність ПФТ ²¹⁰, протокольний запис про його включення в дійсні члени цієї організації датується 12-м листопада 1910-го року ²¹¹. Варто зауважити, що в 1925 році саме за його ініціативи була утворена психологічна секція Товариства, яку Бaley очолював до 1928 року. Ось повний список виголошених Балеєм наукових доповідей на засіданнях ПФТ ²¹²:

Lwowie / K.Twardowski // «Ruch Filozoficzny». - Т. IV - 1914-1918. - S. 57-59.

210 Про інших українських філософів, які були залучені до наукової роботи ПФТ див: Іваник С. Участь українських філософів в наковій діяльності Польського філософського товариства в 1910-1939 р.р. (у межах досліджень львівської філософської школи) / «Вісник Національного Університету «Львівська політехніка». - Філософські науки. – 2010. - № 66. - С. 119-126; Ivanyk S. Ukraińscy filozofowie na łamach «Ruchu Filozoficznego» w latach 1911-1939 / «Czasopismo Filozoficzne» - nr. 7. – 2011 - S. 101-109.

211 Центральний Державний Історичний Архів у Львові. - Ф.712, оп. 1, од. 2.

212 Теми доповідей Бaley подано на підставі звітів ПФТ, опублікованих в «Ruchu Filozoficznym» в період 1911-1928.

1) «З психології статевих почуттів» (частина перша): 116 пленарне наукове засідання ПФТ 1 липня 1911 року ²¹³.

2) «З психології статевих почувань» (частина друга): 117 пленарне наукове засідання ПФТ, 8 липня 1911 року ²¹⁴.

3) «Психоаналіз певної помилки Словацького»: 243 пленарне засідання ПФТ, 27 жовтня 1923 року ²¹⁵.

4) «Про фехнерівський принцип допомоги»: 1 засідання психологічної секції ПФТ, 2 травня 1925 року ²¹⁶.

5) «Психологічна структура квадрату»: 6 засідання психологічної секції ПФТ, 23 січня 1926 року ²¹⁷.

6) «Показ різних випадків психічно хворих»: 9 засідання психологічної секції ПФТ, 15 квітня 1926 року (разом з Я.Фростігом) ²¹⁸.

7) «Про види вчування»: 13 засідання психологічної секції ПФТ, 30 жовтня 1926 року ²¹⁹.

8) «Афект як виховний засіб»: 20 засідання психологічної секції ПФТ, 20 лютого 1928 року ²²⁰.

Про останній виступ Балея на засіданнях ПФТ К.Твардовський у своїх щоденниках написав:

20 лютого 1928 року, понеділок:

«Ввечері була психологічна секція ПФТ, на засіданні якої Балей,

213 «Ruch Filozoficzny». - T.I. - 1911. - S.181.

214 «Ruch Filozoficzny». - T.I. - 1911. - S.181.

215 «Ruch Filozoficzny». - T.VIII. - 1923-24. - S.47

216 «Ruch Filozoficzny». - T.IX. - 1925. - S.174.

217 «Ruch Filozoficzny». - T.X. - 1926-27. - S.68.

218 «Ruch Filozoficzny». - T.X. - 1926-27. - S.68.

219 «Ruch Filozoficzny». - T.X. - 1926-27. - S.68.

220 «Ruch Filozoficzny». - T.XI. - 1928-29. - S.172.

прибувши на два дні з Варшави, де викладає з другої половини січня як «контрактний професор» педагогічну психологію, виголосив доповідь «Афект як виховний засіб». Ця доповідь була повторенням його варшавської інавгураційної лекції. Після доповіді я звернувся до нього з прощальною промовою, дякуючи йому за роботу в Товаристві. Балей подякував за мої слова і прощаючись звернувся до мене з дуже сердечними і прямо зворушуючими мене словами вдячності. В цій промові він виявив себе з дуже шляхетного боку і не одного з присутніх, як вони мені потім казали, глибоко зворушив. Потім гроно з 16 осіб подалося на спільну з Балеєм вечерю до готелю Жорж, де ми провели дві години в дуже приємному настрої»²²¹.

Окрім наукової роботи в ПФТ український філософ за період 1911-1938 опублікував на сторінках «Ruchu Filozoficznego» численні рецензії на праці західноєвропейських філософів і психологів. Окрім того Балей брав активну участь в організації I Слов'янського філософського з'їзду, який відбувся 23-28 вересня у Варшаві. К.Твардовський, який був ініціатором проведення і головуючим цього з'їзду, за посередництвом Балея піклувався про залучення до участі в його роботі українських філософів. Виразне підтвердження цього знаходимо в щоденниках засновника Львівсько-Варшавської школи:

15 квітня 1927 року, п'ятниця:

«Д-р Балей відзвітував щодо кроків, зроблених у справі участі українських філософів у філософському з'їзді. Отже: Пан Мірчук вже не є в Празі, а в Берліні. Він повинен надати можливу інформацію про українських філософів, які живуть в еміграції. В стосунку до

221 Twardowski K.. Dzienniki. (pod red. R.Jadcza).Część II 1928-1936 / K.Twardowski. – Warszawa, 1997. - S.13.

українських філософів у самій Україні він не може нічого вдіяти, бо свого часу він утік з України, і з цього приводу є там небажаною особою. Окрім того д-р Балей розмовляв з проф. Студинським, головою львівського Наукового Товариства ім. Шевченка і за посередництвом цього ж товариства вислав лист до Київської Академії Наук з проханням про надання інформації, яких на її думку українських філософів слід було б запросити на цей з'їзд»²²².

В результаті у вищезгаданому з'їзді окрім Балея взяли участь ще чотири українські філософи: Іван Мірчук, Костянтин Чехович, Дмитро Чижевський і Іван Копач²²³. Сам Балей виступив з доповіддю «Психологія сенсу», а також виконував функції головуючого психологічної секції цього заходу.

Підсумовуючи наш виклад, зазначимо, що з науковим середовищем Львівсько-Варшавської школи Балея, без сумніву, єднав міцний інституційний зв'язок: його наукова діяльність була тісно пов'язана і з Львівським та Варшавським університетами, і з Польським філософським товариством у Львові.

2.2. Ідейний зв'язок Степана Балея з Львівсько-Варшавською школою

Перед тим, як приступити до безпосереднього розгляду філософських досліджень Балея, необхідно спочатку визначити методологічні і теоретичні елементи школи Твардовського, які становлять її ідейну вісь і на підставі яких ми мали б далі можливість

222 Twardowski K. Dzienniki. Część I. 1915-1927 [pod red. R. Jadcza] / K.Twardowski. – Warszawa, 1997. – S.303.

223 Іваник С. Іван Мірчук і Слов'янський філософський з'їзд у Варшаві (1927) / С.Іваник. - «Sententiae». - Т. XXV. – 2011. - С.174-176.

оцінити значення праць українського філософа для розвитку традиції Львівської філософської школи. З цією метою необхідно розглянути конститутивні елементи філософії самого засновника Львівської школи.

Аналітичний метод, що полягає у детальному аналізі понять і значень – це та риса філософії К.Твардовського, яка є помітною одразу, причому практично в усіх його творах: цей метод Твардовський застосовував вже в першій своїй серйозній філософській праці – виконаній під керівництвом Brentano докторській роботі «Ідея і перцепція. З епістемологічних досліджень над Декартом» ²²⁴ (1892), а пізніше не відмовлявся від нього навіть у своїх нефілософських працях, наприклад таких, як «Про патріотизм» ²²⁵ (1919) чи «Про гідність університету» ²²⁶ (1933). Точне сформулювання понять, які входять до сфери філософського дискурсу – це вступна умова філософування: такою є програмна теза філософії Твардовського, обґрунтована ним у праці «Про ясний і неясний філософський стиль» (1927). Вживання однозначних назв, яким відповідають ясні поняття, є для Твардовського етичним постулатом наукової роботи. Цікавою у зв'язку з цим є його ідея про те, що «неясність стилю деяких філософів не є неминучим наслідком чинників, які закорінені у предметі їх висновків, а випливає з мутності і неясності їх способу мислення» ²²⁷.

224 Twardowski K. Idea i percepcja. Epistemologiczne studia nad Deskartesem / K.Twardowski. - «Archiwum Historii Filozofii i myśli społecznej». - T.22 – 1976. - S.317-345.

225 Twardowski K. O patriotyzmie/ K.Twardowski. - Rozprawy i artykuły filozoficzne. – Lwów, 1927.

226 Twardowski K. O dostojęństwie Uniwersytetu / K.Twardowski. - Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych. – Warszawa, 1992. - S.461-471.

227 Twardowski K. O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym / K.Twardowski. - Wybrane pisma filozoficzne. – Warszawa, 1965. - S.347.

З переконання, що мова є зовнішнім виразом мислення, а мислення, у свою чергу, відбувається за допомогою абстрактних понять, які є символами-знаряддями мислення, Твардовський зробив висновок, що неясність мови є прямим наслідком неясності мислення: «хто ясно мислить, той теж би ясно писав, а про автора, який неясно пише, слід було б судити, що він не вмів ясно мислити»²²⁸.

Отже, Твардовський вбачав роль аналітичного методу передусім в тому, що аналітична постава оберігає філософію від спекуляцій: поняттєвий аналіз надає дискутованим проблемам однозначного сенсу. Важливо також відзначити, що Твардовський, як і його вчитель австійський філософ Brentano, надавав перевагу аналізу саме в душі дескриптивної психології.

Твардовський переймає парадигму Brentano також стосовно методу інтроспекції: «Внутрішній досвід не є облудою відсталих психологів; навпаки, він являє собою єдиний спосіб, яким ми можемо почерпнути безпосереднє знання психічних явищ»²²⁹. Проте засновник Львівсько-Варшавської школи не зупинився на простому перейнятті постульованого у філософії Brentano методі. Справа в тому, що Brentano сам у своїй «Психології з емпіричної точки зору» звернув увагу на те, що хоча інтроспекція і є єдиним джерелом безпосереднього пізнання психіки, все ж вона не є вільною від недоліків, найбільший серед яких – це її суб'єктивність, тобто обмеженість тільки власною психікою суб'єкта²³⁰. В роботі «Про

228 Twardowski K. O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym / K.Twardowski. - Wybrane pisma filozoficzne. – Warszawa, 1965. - S.347.

229 Twardowski K. Psychologia wobec fizjologii i filozofii / K.Twardowski Wybrane pisma filozoficzne. – Warszawa, 1965. - S.99.

230 Brentano F. Psychologia z empirycznego punktu wudzenia / F.Brentano. – Warszawa, 1997 - S.52.

акти та витвори» (1913) ²³¹ засновник Львівської філософської школи запропонував оригінальний спосіб подолання цього недоліку інтроспективного методу, який він назвав предметним методом. Суть предметного методу полягає в тому, що він не обмежується реєстрацією психічних явищ суб'єкта, але поширюється також і на факти чужих психічних явищ. Емпіричним джерелом цього методу є «усі факти, речі, непсихічні предмети, в яких у якийсь спосіб відображаються психічні факти, отже усі психофізичні акти і витвори, тобто такі фізичні акти, які супроводжуються впливаючими на них психічними актами, і такі фізичні витвори, які з'являються завдяки психофізичним актам» ²³². Як психофізичні акти, так і психофізичні витвори є явним виразом психічних актів і витворів, саме тому перші можуть опосередковано вказувати на останні. Саме завдяки цьому ми можемо отримати опосередковану інформацію про чуже, недоступне для інтроспекції, психічне життя.

В своїх епістемологічних дослідженнях Твардовський також спирається на брентанівську класифікацію психічних явищ, яка фактично віддзеркалювала стан досліджень сфери психічних явищ в кінці XIX століття. Однак при цьому він є далеким від визнання цієї класифікації як остаточної, а навпаки вважає, що відкриття нових властивостей психічних явищ мусить з необхідністю відобразитися на їх класифікації. Так, у доповіді Твардовського на засіданні ПФТ під назвою «В справі класифікації почувань» читаємо: «кожна класифікація віддзеркалює стан дослідження на даний час. Оскільки дослідження просуваються вперед, відкриваючи нові властивості

231 Twardowski K. O czynnościach i wytworach. Wybrane pisma filozoficzne / K.Twardowski. –Warszawa, 1965. - S.217-240.

232 Twardowski K. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach / K.Twardowski. - Wybrane pisma filozoficzne. – Warszawa, 1965. - S.258.

явищ і нові відношення між ними, цей прогрес також повинен знайти вираз у модифікаціях, введених до класифікації цих явищ. І тільки шляхом таких поступових модифікацій по мірі просування досліджень наука наближається до остаточної класифікації досліджуваних явищ»²³³. Для Твардовського, отже, немає сумнівів щодо того, що психічні явища підлягають класифікації, навіть такі складні з них, як почування. В своїй праці «В справі класифікації психічних явищ»²³⁴ він запропонував таку їх класифікацію:

1. Представлення²³⁵ (образи і поняття);
2. Судження;
3. Почування;
4. Акти волі.

Ця класифікація є розвитком класифікації психічних явищ Brentano: Твардовський розділив останню групу психічних актів за Brentano (емоції) на два окремі класи – почування і акти волі («Почування і прояви волі необхідно, як це робилося до сих пір, і надалі вважати двома принципово різними типами психічних явищ»²³⁶). Суттєва різниця між Твардовським і Brentano полягала ще й у тому, що перший не зводив відношення між окремими класами психічних явищ до твердження, що представлення є основою решти класів, натомість

233 Twardowski K. W sprawie klasyfikacji uczuć, Rozprawy i Artykuły Filozoficzne / K.Twardowski. - Lwów, 1927. - S.418.

234 Twardowski K.. W sprawie klasyfikacji zjawisk psychicznych / K.Twardowski. - «Szkoła». - T.XXXI, 1898. - nr. 45-46. - S. 405-406, 413-415.

235 Вважаю за потрібне вживання тут терміну «представлення» як найбільш адекватного відповідника польського терміну «przedstawienie», німецького «Vorstellung» і англійського «presentation», оскільки український термін «уявлення» не передає повноти позначуваних цими термінами понять [С.І.].

236 K.Twardowski. W sprawie klasyfikacji zjawisk psychicznych / K.Twardowski. - «Szkoła». - T.XXXI, 1898. - nr. 45. - S. 405.

вбачав зв'язок між інтелектуальними психічними актами (наприклад, видаванням суджень) та почуваннями. Твардовський також вважав, що класифікація судженневих почувань аворства іншого учня Brentano, Алексіуса Майнонга, потребує істотної корекції.

Твардовський, знову ж таки слідом за Brentano, стверджував, що інтенціональність природно є характерною рисою актів свідомості. Вже перші твердження його найбільш відомої праці «Про зміст і предмет представлень» звучать так: «Психічним явищам представлення собі, судження, жадання і нехіті постійно відповідає щось, що є представлене, суджене, жадане чи знеохочене – і без цього ці явища були б нічим»²³⁷. Це означає, що нема таких актів свідомості, які не були б інтенціональними, тобто не стосувалися б якихось предметів поза свідомістю і не мали б якихось змістів всередині свідомості. Однак Твардовський зауважив, що Brentano, формулюючи свою теорію інтенціональності, фактично ототожнює «скерування на предмет» і «відношення себе до певного змісту». Отже, постає запитання: який саме з членів інтенціонального відношення, зміст чи предмет, має на увазі Brentano у своїй теорії інтенціональності: чи йдеться про предмет, що існує в межах свідомості, чи про предмет, який є щодо свідомості трансцендентальним? Згідно з Твардовським, причиною цієї неясності є той факт, що Brentano не зауважив двозначності назви «те, що представлене»: бо «те, що представлене» може означати як предмет представлення, так і зміст представлення. Твардовський усунув цей недолік шляхом розрізнення предмету представлення від змісту представлення²³⁸, зокрема:

237 K.Twardowski. O treści i przedmiocie przedstawień/ Wybrane pisma filozoficzne / K.Twardowski. - Warszawa 1965. - S. 3.

238 Twardowski K. O treści i przedmiocie przedstawień/ Wybrane pisma filozoficzne/ K.Twardowski. – Warszawa, 1965. - S.4.

а) предмет представлення – це трансцендентальний предмет, який існує об'єктивно, поза межами свідомості і на який наше представлення скеровується;

б) зміст представлення – це іманентний предмет, психічний образ предмету представлення.

Яку роль відіграє поняття «змісту представлення» в концепції інтенціональності Твардовського? Значення змісту представлення в розумінні Твардовського полягає передусім у тому, що він становить посередню ланку між актом представлення і предметом представлення: через свій зміст акт представлення вказує на представлений предмет. На відміну від новочасних емпіристів та Канта, які вважали зміст репрезентантом предмету, який ніби заслоняє собою предмет і виступає замість нього, Твардовський показав, що зміст надає доступ до предмету, «уприсутнює» його ніби у певній перспективі; різні змісти інформують про різні сторони предмету. Тому поняття «змісту представлення» у Твардовського передусім дозволяє зрозуміти, яким чином досвід може трансцендувати, виходити поза свої межі, адже саме зміст є тим елементом психічного акту, через який це трансцендування відбувається. Іншими словами, теорію відношення змісту до предмету Твардовського можна вважати своєрідним обґрунтуванням позиції епістемологічного реалізму.

Отже, бачимо, що у філософії Казимежа Твардовського можна чітко виділити такі її конститутивні елементи:

1.1.1.1. Аналіз понять (аналітичний метод).

1.1.1.2. Інтроекспекціонізм (метод «внутрішнього сприйняття»).

1.1.1.3. Інтенціоналізм (постулат інтенціональності психічних актів).

1.1.1.4. Класифікація психічних явищ (на представлення, судження і емоційно-волітивні акти).

Таким чином, виразно видно, що точкою опори філософської доктрини Твардовського є брентанівська концепція філософії, визначальними рисами філософії Твардовського є ті ж самі елементи, що й у філософії Брентано. Натомість різниця між Брентано і Твардовським полягала в тому, що останній не просто некритично запозичив парадигми своєї філософії від свого вчителя, але запропонував оригінальні аргументи на їх користь, завдяки чому йому вдалося їх суттєво розвинути і модифікувати. Так, брентанівський аналіз понять у Твардовського переріс у принцип ясного філософського стилю, ітроспекціонізм був істотно доповнений «предметним» методом, інтенціоналізм – розрізненням предмету і змісту представлень, а класифікація психічних явищ – розщепленням брентанівського класу емоцій на два окремі класи: почування і акти волі.

Подібні модифікації основних чотирьох елементів філософії Брентано (з їх одночасним прийняттям за точку опори) можна зустріти також в усіх інших його учнів, зокрема в Алексіуса Майнонга, Едмунда Гуссерля, Карла Штумпфа, Антона Хьофлера, Крістіана Еренфельса, Антоні Марті, Оскара Крауса, Альфреда Кастіля, Гельмута Крайбіга, Зігмунда Фрейда, Томаша Масарика, Стефана Вітасека, Павла Клоуцка, Іжи Нучковського, Говвіна Уфуеса, Еміля Шмуцльцера, Теодора Ліппса, Хайнца Лінке, Вольфганга Хенке та багатьох інших. Водночас усі ці характерні елементи брентанівської філософії становлять каркас філософських досліджень львівських учнів Твардовського: Владислава і Тадеуша Вітвіцьких, Мечислава Кройца, Тадеуша Чежовського, Леопольда Блауштайна, Саломона Ігеля та інших. Це дає нам підстави вважати аналіз понять, ітроспекціонізм, інтенціоналізм і брентанівську класифікацію психічних явищ ідейним стрижнем брентанізму як філософської течії і львівської філософської

школи (як одного з осередків брентанізму) зокрема. Перші два з цих двох елементів носять методологічний характер, наступні два – теоретичний. Саме ці чотири конститутивні елементи, становлячи ідейний стрижень школи Твардовського, є основою мериторичного чинника приналежності до неї того чи іншого філософа. Тому саме вони будуть виконувати функцію мірила, за допомогою якого ми будемо аналізувати філософську спадщину С.Балея.

Дослідження наукових здобутків Балея під кутом їх стосунку до традиції Львівсько-вваршавської філософської школи логічно розпочати з розгляду докторської роботи українського філософа «Про потребу реконструкції поняття психологічної основи почувань» (1911)²³⁹, яка, як вже було сказано, була написана під безпосереднім керівництвом Твардовського. Предметом аналізу Балея в його докторській роботі є поняття психологічної основи почувань, введене в науковий обіг учнем Brentano і лідером його філософської школи у Граці Алексіусом Майнонгом. Це поняття відігравало роль фундаменту етично-психологічних і естетичних теорій Майнонга, Вітасека, Хьофлера і інших представників брентанівської філософської традиції, і з огляду на це повинно було б характеризуватися стійкою і міцною конструкцією. В іншому випадку слід було б знайти і усунути усі його вади. Головна мета праці Балея у тому й полягає – знайти вади, які містяться в понятті психологічної основи почувань і показати шлях, яким повинні піти спроби їх усунення.

239 Рукописний або машинописний оригінал докторської роботи Балея, яка початково була написана польською мовою («O potrzebie rekonstrukcji pojęcia psychologicznej podstawy uczuć»), найімовірніше був знищений під час Першої світової війни. Однак, на щастя, Балей перед війною встиг опублікувати український варіант своєї докторської роботи (Балей С. Про поняття психологічної основи почувань / «Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка». - Т. CV, кн. V. - С.116-147), завдяки чому ми маємо тепер можливість ознайомитися з її змістом.

Оскільки в працях Майнонга, який вперше використав поняття психологічної основи почувань, відсутня його ясна і точна дефініція, Балей посилається на Хьофлера, котрий запозичив дане поняття у Майнонга. Згідно з Хьофлером «психологічною основою почувань ми називаємо ті психічні явища (включно з їх змістами), «з» котрих і «через» котрі ми відчуваємо задоволення або незадоволення»²⁴⁰. Так, наприклад, коли ми споглядаємо гарний краєвид, який нам подобається, то вигляд цього краєвиду є чимось, «з» чого ми відчуваємо радість, і одночасно чимось, що «викликає» нашу радість («через» що вона виникає). Іншими словами, вигляд краєвиду, з одного боку, є предметом нашого почування, а, з другого боку, є його причиною. Саме те психічне явище, яке в нашій свідомості репрезентує те, «з» чого і «через» що ми відчуваємо радість чи смуток, Хьофлер називає психологічною підставою цієї радості чи смутку (в наведеному прикладі роль психологічної підстави відіграє спостереження пейзажу). Інтерпретуючи дефініцію Хьофлера, Балей підкреслює, що почування стоїть відносно своєї основи в подвійному відношенні:

1) основа є причиною почування;

2) почування є психічним актом, який звертається до своєї основи як до свого змісту.

Отже, «психологічною основою почувань є психічне явище, яке пов'язане з відповідним почуванням - відношенням «причини до наслідку» і «акту до змісту».

Балей звертає увагу на те, що Майнонг і Хьофлер, зазначаючи, що психологічною основою почувань завжди є якісь психічні явища, не ставлять жодних обмежень щодо виду цих явищ. Загалом функцію

²⁴⁰ Балей С. Про поняття психологічної основи почувань / С.Балей // Зібр. праць у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - С. 85.

основи могли б однаково добре виконувати усі три види психічних явищ: представлення, судження і бажання (почування і акти волі). Однак як Майнонг, так і Хьофлер, займаються в основному тільки тим видом психологічної основи, який Майнонг назвав «інтелектуальною основою», маючи при цьому на увазі основу, утворену з представлень або суджень. З огляду на це вони розрізняють два види почувань:

1) представленнєві почування, основу яких складають тільки самі представлення (уявлення),

2) судженнєві почування, необхідним елементом основи яких є наявність судження (переконання).

Визначивши дефініцію психологічної (інтелектуальної) основи почувань, Балей ставить перед собою наступний план аналізу цього поняття:

А) окремо розглянути інтелектуальну основу в якості причини почування,

В) окремо розглянути інтелектуальну основу в якості змісту почування,

С) насамкінець, слід розглянути взаємозв'язок відношення «причини і наслідку» і відношення «акту і змісту» в конструкції поняття інтелектуальної основи.

А) Інтелектуальна основа як причина почування.

Враховуючи відмінності у конструкції поняття психологічної основи у різних авторів, Балей зазначає, що:

а) Хьофлер, називаючи психологічну основу причиною почувань, хоча й вбачає певну трудність в тому, яким чином щось, що є змістом почування і тим самим виступає одночасно з ним, може бути його причиною, не намагається однак цю трудність усунути чи взагалі розглянути більш детально;

б) Майнонг набагато виразніше від Хьофлера піддає сумніву тезу, що психологічна основа є причиною почувань і припускає, що інтелектуальні явища (представлення і судження) насправді не є причиною почувань. Пов'язання інтелектуальних явищ з почуваннями причинно-наслідковим зв'язком Майнонг пояснює як таке, що відбувається в свідомості людини інстинктивно, на зразок юмівського механізму асоціативного зв'язку;

с) Вітасек вважає психологічну основу причиною почувань, однак не повною, а тільки частковою;

д) Саксінгер також утримується від визнання психологічної основи причиною почувань. Згідно з ним, тільки саме представлення неспроможне викликати почування, оскільки для цього потрібна ще відповідна диспозиція. З цього Саксінгер робить висновок, що роль представлення (і взагалі інтелектуальної основи) полягає у тому, що воно актуалізує відповідну диспозицію.

«Так отже, - підсумовує Балей, - бачимо у врахованих нами авторів деякі відмінності у погляді на роль причинного відношення в понятті інтелектуальної основи. Коли одні, як Майнонг та Хьофлер, тяжіють до бачення в основі причини почування, однак не є при цьому вільними від сумнівів, то інші вважають основу однією з умов почувань, частковою причиною, або чинником, який актуалізує диспозицію»²⁴¹.

В) Інтелектуальна основа як зміст почування.

Балей зазначає, що розуміння вищеназваними авторами відношення акту і змісту свідомості є ідентичним до міркувань на цю тему їхнього вчителя, Франца Brentano, які він виклав у I-му томі своєї «Психології

241 Балей С. Про поняття психологічної основи почувань/ Степан Балей // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С.88.

з емпіричної точки зору»²⁴². Це розуміння передбачає, що відношення акту і змісту є «реальним», спостережуваним у внутрішньому досвіді зв'язком почування з основою. Застосовуючи брентанівську концепцію інтенціональності психічних актів до з'ясування відношення почування до своєї основи, Хьофлер, Майнонг, Вітасек і Саксінгер приймають, що «почування «відноситься» до чогось, «звертається» на щось». На що саме? – запитує Балей. З дефініції психологічної основи Хьофлера логічно слідує, що почування відноситься до якогось психічного явища. Натомість, на думку Майнонга, Вітасека і Саксінгера, почування відноситься не до психічного явища, яке творить основу, а до предмету, позначеного цим явищем (змістом). Роль основи, отже, обмежується тим, що вона підкладає почуванню певний предмет, на який воно повинно скеруватися; основа не є тим, до чого відноситься (інтендує) почування, а тільки посередником між почуванням і його предметом. До такого висновку вищеназвані автори прийшли внаслідок вирішення дискутованої в межах брентанівського філософського дискурсу проблеми «змісту і предмету» свідомості, основний вклад в яку зробив Твардовський у своїй праці «Зміст і предмет представлень» (1894).

Проблема, пов'язана з напрямком інтенції почувань, на думку Балея, з'являється при спробах, виходячи із загальної дефініції психологічної основи, провести класифікацію почувань відповідно до видів їх психологічної основи – представлень і суджень. Так, Майнонг вирізняє представленняві і судженняві почування, а останні, у свою чергу, поділяє на почування вартості і почування знання. Наприклад, для того, щоб митець тішився визнанням публіки, йому не вистачить для цього тільки самого представлення (уявлення) собі

242 Brentano F. Psychologia z empirycznego punktu widzenia / F.Brentano. – Warszawa, 1999.

цього визнання; необхідною умовою появи цього почування буде судження (переконання) про дійсність визнання. Саме таке почування Майнонг пропонує називати судженнєвим. У наведеному прикладі воно ще характеризується тим, що змінює свою якість залежно від зміни судження, від якого залежить: так, якщо замість переконання про визнання публіки, митець матиме переконання про неіснування цього визнання, то його радість заміниться на смуток. Такий вид судженнєвих почувань називається почуваннями вартості. До іншої групи судженнєвих почувань належать почування знання, які не змінюють свою якість від зміни судження, від якого вони залежать. Так, наприклад, історик намагається відкрити істину задля самої істини, для заспокоєння теоретичної цікавості, і при цьому йому абсолютно байдуже, чи істина, яку він відкриє, буде мати характер стверджувального чи заперечного судження; вирішальним чинником для появи цього почування в цьому випадку є сам акт судження, а не його якість (ствердження чи заперечення).

Вітасек зі свого боку прийняв проведену Майнонгом класифікацію судженнєвих почувань, щоправда з деякими змінами:

а) змінив назви почувань вартості і знання на почування судженнєво-змістні і судженнєво-актні;

б) доповнив класифікацію Майнонга введенням аналогічного розподілу представленнєвих почувань, а саме на представленнєво-змістні та представленнєво-актні.

Класифікацію почувань Вітасека Балея визнав найбільш повною, ясною і послідовною і відобразив її за допомогою наступної схеми ²⁴³ (Табл. 2.1.).

²⁴³ Балея С. Про поняття психологічної основи почувань/ Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С.91.

Таблиця 2.1.

Почування	Змістні	Актні
Судженнєві	Судженнєво-змістні	Судженнєво-актні
Представленнєві	Представленнєво-змістні	Представленнєво-актні

Як видно з даної схеми, на підставі різних видів психологічної основи можна виділити 4 види почувань; Балей розглядає, як виглядає інтенція почування в кожному з них:

1) представленнєво-змістні почування;

Визначення наряду інтенції цього виду почування не становить труднощів: тут почування звертається до предмету, позначеного представленням, що становить основу цього почування. До даного типу почувань належить наведений вище приклад зі спогляданням краєвиду.

2) судженнєво-змістні почування;

Що стосується інтенції судженнєво-змістних почувань, то тут Балей вже помічає суттєві розбіжності в поглядах Вітасека і Майнонга: згідно з Вітасеком, почування звертається до стверджуваного судженням факту, так званого «об'єктиву» цього судження (наприклад, людина, яка отримує подарунок, тішиться тим, що «має гарний подарунок»); натомість згідно з Майнонгом тут почування звертається не до «об'єктиву», а до предмету судження.

3) представленнєво-актні почування;

4) судженнєво-актні почування.

Найбільш складним виявляється завдання визначення інтенції актних почувань, оскільки вони звертаються не тільки до акту представлення чи судження, але також і до їх змісту, а це вже призводить до затирання різниці між актними і змістними почуваннями.

«Підсумовуючи, - пише Балей, - бачимо, що тільки представленнєво-

змістні почування наразі не представляють в питанні інтенції (крізь призму відношення акту до змісту) ніякої трудності. Стосовно судженняво-змістних почувань існує сумнів щодо напрямку інтенції (предмет чи об'єктив), а стосовно актних почувань обидвох видів неясно, чи і в якій мірі окрім акту основи в процесі інтендування бере участь також її зміст (або предмет)»²⁴⁴.

С) Взаємозв'язок відношення «причини і наслідку» і відношення «акту і змісту» в конструкції поняття інтелектуальної основи

Якою є пропорція участі відношення «причини і наслідку» і відношення «акту до змісту» в понятті психологічної основи? З дефініції психологічної основи логічно випливає, що жодне з цих двох відношень самостійно не утворює поняття основи: для цього потрібна участь обидвох відношень. Вищезгадана дефініція однак нічого нам не говорить про те, чи має одне з цих відношень перевагу у творенні понятті основи. Це призводить до певної плутанини: Бaley показує, зокрема, певні суперечності у поглядах Майнонга, який в одних місцях визнає перевагу відношення причини і наслідку, а в інших, навпаки, – відношення акту і змісту. В зв'язку з цим насувається наступне питання: чи причина і зміст почування:

а) співпадають (є одним і тим самим психічним явищем)?

б) не співпадають (є окремими психічними явищами)?

Аналіз поглядів Хьофлера, Вітасека і Майнонга показує, що у них причина і зміст почування не обов'язково повинні співпадати. З цього Бaley приходить до наступного висновку: «коли тепер... ми схочемо дати визначення основи почування, то не будемо знати, що властиво вважати його основою: чи його зміст, чи його причину, чи те, що є одночасно і одним і другим, чи може цілість, складену з одного і

244 Бaley С.. Про поняття психологічної основи почувань / Степан Бaley // Збір. праць: у 5 т., 2 кн. - Львів-Одеса 2002. - Т.I. - С.92.

другого, чи може врешті треба визнати, що почування має більше ніж одну основу»²⁴⁵.

Отже, проведений Балеєм критичний аналіз поняття психологічної (інтелектуальної) основи почувань виявив, що це поняття, хоча й видається простим і ясным, приховує в своїй конструкції ряд суперечностей і неясностей, а саме:

1) Філософи, які користуються цим поняттям, по-різному оцінюють роль, яку в його конструкції відіграє відношення «причини і наслідку»;

2) Філософи, які користуються цим поняттям, по-різному оцінюють роль, яку в його конструкції відіграє відношення «акту і змісту»;

3) Зовсім незрозуміло, як в його контрукції виглядає взаємний зв'язок відношення «причини і наслідку» і відношення «акту і змісту».

На основі вищеназваних результатів аналізу Балей виносить вердикт поняттю психологічної основи почувань як такому, що «в своєму теперішньому вигляді не відповідає логічним вимогам, які ми мусимо ставити до наукових понять»²⁴⁶. Тому це поняття потребує реконструкції. Яким шляхом повинна піти ця реконструкція? Щоб відповісти на це питання, потрібно спочатку вказати причину недосконалості поняття психологічної основи як критерію класифікації почувань, яка, згідно з Балеєм, полягає у тому, що це поняття було сконструйоване поспіхом (без необхідних попередніх приготувань) і довільно (без опертя на факти внутрішнього досвіду); натомість слід спочатку проаналізувати факти і тільки після цього

²⁴⁵ Балей С. Про поняття психологічної основи почувань/ Степан Балей // Зібр. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса 2002. - Т.I. - С.95.

²⁴⁶ Балей С. Про поняття психологічної основи почувань/ Степан Балей // Зібр. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса 2002. - Т.I. - С.97.

конструювати поняття. В нашому випадку Балея вважає вихідним для конструювання поняття психологічної основи почувань той факт, що наші почування як вид психічних явищ завжди «відносяться» (інтендують) до чогось, «скеровані» на щось. Слід, отже, спочатку детально дослідити це «відношення» (інтенцію), а саме:

1) Окремо розглянути роль відношення причини і наслідку в конструкції поняття психологічної основи почувань, тобто визначити в якому значенні інтелектуальні явища можна називати причиною почувань. З цією метою слід послідовно відповісти на наступні питання:

а) інтелектуальні явища якого виду (тільки представлення чи також і судження) можуть бути причиною почувань?

б) чи причиною почування можуть бути кілька представлень (чи суджень) одночасно?

с) якщо причиною почування є судження, то яку тоді роль стосовно почувань виконує представлення, яке входить до складу цього судження?

2) Окремо розглянути роль відношення акту і змісту в конструкції поняття психологічної основи почувань, тобто визначити в якому значенні інтелектуальні явища можна називати змістом почувань. З цією метою слід послідовно відповісти на наступні питання:

а) інтелектуальні явища якого виду (тільки представлення чи також і судження) можуть бути змістом почувань?

б) чи змістом почування можуть бути кілька представлень (чи суджень) одночасно?

с) якщо змістом почування є судження, то яку тоді роль стосовно почувань виконує представлення, яке входить до складу цього судження?

3) В кінці слід розглянути взаємний стосунок відношення причини і наслідку та відношення акту і змісту в конструкції поняття психологічної основи почувань, тобто послідовно вияснити:

а) чи може те саме інтелектуальне явище бути одночасно причиною і змістом почування?

б) якщо так, то чи така збіжність причини і змісту почування є законом чи правилом з винятками?

с) якщо законом, то чи вдасться цей закон пояснити?

д) якщо правило з винятками, то як часто виникають ці винятки і при яких умовах?

Таким чином, згідно з Балеєм, тільки систематичне дослідження і знайдення відповідей на усі вищеназвані запитання повинні стати тим фундаментом, на якому можна сконструювати вартісне з логічної точки зору поняття психологічної основи почувань.

Як було показано, порушена Балеєм в його докторській роботі проблема реконструкції поняття психологічної основи почувань була безпосередньо пов'язана з проблемою класифікації психічних явищ почувань на представленнєві і судженнєві. Дослідження цієї проблеми пізніше було розвинуте Балеєм в наступних його чотирьох працях:

1) «Про різницю між судженнєвими і представленнєвими почуваннями» (1911).

2) «Про судженнєві почування» (1916)²⁴⁷.

3) «Судженнєві почування і «наставлення» (1918).

4) «Зауваження про поділ почувань на судженнєві і представленнєві» (1931)²⁴⁸.

247 Праця була опублікована німецькою мовою: S. Baley. Über Urteilsgefühle, Lemberg 1916.

248 Праця була опублікована польською мовою: S. Baley. Uwagi o podziale uczuć na przedstawieniowe i przekonaniowe / Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 12. II. 1904 - 12. II. 1929, Lwów 1931. - S. 98-119.

Спробуємо скомпілювати і скласти в єдину теоретичну цілість основні погляди Балея на взаємовідношення представленнєвих і судженнєвих почувань, які містяться у вищеназваних роботах.

Згідно з Балеєм, після впровадження Майнонгом класифікації почувань на представленнєві (такі, які базуються на представленнях) і судженнєві (такі, які базуються на судженнях) в лоні брентанівського філософського дискурсу виокремилися 2 конкуруючі підходи до розуміння понять представленнєвого і судженнєвого почувань, а також їх взаємного стосунку:

1) Майнонг, Хьофлер, Вітасек виходять з протиставлення «самого представлення» (у випадку якого почування або взагалі немає, або воно є дуже слабким) і «приєднаного судження» (яке призводить до появи почування або його зміцнення). З перспективи цієї позиції судження в порівнянні з представленнями відіграє вирішальну роль у творенні почувань, судження (переконання) є основним джерелом, точкою виходу почування.

2) Ліппс, Еренфельс, В.Вітвіцький ставлять наголос на антитезі судження стверджуючого і судження заперечуючого існування певного предмету. В такому розумінні судженнєве почування – це почування супроводжуване позитивним екзистенційним судженням; відповідно негативне екзистенційне судження призводить до зникнення цього почування. На якість представленнєвих почувань натомість така зміна якості екзистенційного судження не має ніякого впливу. З перспективи цієї позиції безпосередньою причиною почувань є представлення, а вплив суджень на почування є посереднім: саме через вплив суджень на представлення.

Основна проблема, спосіб вирішення якої розділив дві вищеназвані групи філософів, може бути сформульована наступним чином:

чи вплив суджень на почування є безпосереднім? Відповідь на це питання групи 1) – це «так», відповідь групи 2) – «ні». Згідно з Балеєм, аналіз психічних явищ швидше показує, що саме представлення без судження (переконання) може викликати почуттєвий стан, натомість саме судження (переконання) без представлення не може викликати почування. Тому саме представлення має більше шансів вважатися причиною, основним джерелом, пунктом виходу почування, а роль судження в творенні почування – другорядною. З цієї причини позиція Ліппса, Еренфельса і Вітвіцького з точки зору Балея виглядає більш обґрунтованою ніж позиції Майнонга, Хьофлера і Вітасека, проте і їх інтерпретація взаємного стосунку представлених і судженнєвих почувань не є задовільною.

Перш ніж приступити до власного розв'язання цієї проблеми Балеї проводить детальний аналіз критики позиції 1) представниками позиції 2) (а саме Еренфельсом і Ліппсом) з метою вияснення причин, чому ця критика не увінчалася успіхом:

Еренфельс передусім сконцентрувався на критиці почувань «вартості» як єдиних судженнєвих почувань у класифікації Майнонга, в яких судження постають безпосередньою причиною почувань. Він намагався довести, що тут вплив суджень на почування є тільки посереднім, через вплив на представлення, а саме:

- 1) Судження підвищують інтенсивність і наочність представлень;
- 2) Судження вводять до свідомості нові комплекси представлень (так звані вітальні враження), які є вирішальними для формування почувань.

Критика Балеєм аргументів Еренфельса зводиться до наступних пунктів:

- 1) а) Судження справді можуть впливати на інтенсивність і

наочність представлень, але цей вплив є занадто слабким, щоб за його допомогою можна було пояснити ті зміни, які відбуваються в почуваннях;

б) Це суперечить фактам нашого внутрішнього досвіду (наприклад, поява почування у людини при прочитанні нею телеграми про смерть батька зовсім не викликана попереднім утворенням на підставі цього судження певного наочного представлення (уявлення) про смерть батька).

2) а) Тут Еренфельс, надумку Балея, прийняв наслідок за причину: адже, знову ж таки, інтроспекційний досвід показує, що вітальні враження постають не перед, а тільки після появи відповідного почування;

б) Якщо б навіть і було так, як вважає Еренфельс, то все ж залишається абсолютно незрозумілим, звідки саме береться здатність суджень до викликання вітальних вражень.

Ліппс був негативно настроєний до погляду про безпосередній вплив суджень на почування, оскільки, на його думку, почування не постають з самого судження, а тільки з того, існування чого в цьому судженні стверджується або заперечується, тобто зі змісту судження – представлення. Тому всі так звані судженнєві почування насправді є представлєннєвими.

Майнонг в полеміці з Ліппсом висунув проти вищеописаних тверджень 2 звинувачення:

а) Якщо б у судженнєвих почуваннях джерелом почування був тільки зміст судження (представлення), а не саме судження, то тоді для цих почувань не мало б ніякого значення, чи до цього представлення приєднується судження, чи ні, а внутрішній досвід нам показує, що фактично так не є.

б) Якщо б функція судження не мала ніякого впливу на почування, то тоді для почування не мала б значення якість цього судження: чи це судження є позитивним (стверджуючим), чи негативним (заперечуючим), бо представлення, яке є змістом стверджуючого і заперечуючого судження, одне й те саме.

Ліппс у відповіді на критику Майнонга дещо уточнив свою позицію, ввівши для пояснення впливу представлень і суджень на почування поняття «незаперечних представлень» («unbestrittene vorstellung»). Свою думку він демонструє на прикладі, коли хтось тішиться з того, що «завтра буде добра погода». Згідно з теорією Майнонга причиною радості в даному випадку повинно бути судження «завтра буде добра погода». Однак Ліппс звертає увагу на те, що причиною радості є не саме судження, а зміст цього судження (в даному випадку – представлення доброї погоди), причому тут ми маємо справу не просто з представленням, а з так званим «незаперечним представленням». В чому полягає суть незаперечного представлення? Незаперечне представлення – це представлення, яке є змістом позитивного (стверджуючого) судження. В нашому випадку судження як психічний акт переконання, віри в завтрашню добру погоду витісняє, виключає появу у свідомості представлень, які могли б викликати протилежні за якістю почування, і тим самим дозволяють незаперечному представленню завтрашньої доброї погоди спричинити появу почування радості.

Критика Балеєм аргументів Ліппса зводиться до наступних основних пунктів:

1) Балей аналізує приклад, коли хтось тішиться з того, що його акції на біржі пішли вгору. Якщо йти за інтерпретацією Ліппса, то джерелом почування радості в даному випадку є представлення

підвищення курсу акцій, яке в свою чергу веде до появи представлення збільшення особистих матеріальних благ, яке в свою чергу веде до появи представлення створених цими благами вигід, яке в свою чергу веде до представлення власного «Я», котре тішиться усіма цими вигодами. Отож, Балеї зауважує, що факти внутрішнього досвіду показують, що поява почування радості не обов'язково повинна бути спричиненою існуванням у свідомості суб'єкта такого складного ланцюга представлень;

2) Балеї також зауважує, що введене Ліппсом поняття «незаперечного представлення» є нечітким і неясним, оскільки Ліппс не дав відповіді на наступні питання:

- а) в чому полягає протистояння протилежних представлень?
- б) чи це протистояння є доступним для нашого внутрішнього досвіду, чи може воно має місце у сфері несвідомого?
- в) як пояснити дію судження в утворенні незаперечного представлення?

Отже, спроби Еренфельса і Ліппса піддати критиці твердження про безпосередній вплив судження на утворення почування, незважаючи на те, що вони містили в собі певне раціональне зерно, в остаточному підсумку не досягнули своєї мети; тим самим проблема визнання судженнєвих почувань психічними актами *sui generis* залишилася невіршеною. Балеї у зв'язку з цим пропонує власне її вирішення.

Згідно з Балеєм, причина невдалої критики Еренфельса і Ліппса коренилася передусім в недосконалої самих понять судженнєвих і представленнєвих почувань (якими оперують обидві конкуруючі групи брентаністів), оскільки їх конструкція не характеризується наявністю стійкого фундаменту.

В світлі виявлених труднощів Балеї запропонував власне

бачення суті проблеми і шляху її вирішення:

1) Відсутність певного судження чи присутність суперечного з ним судження не тягне за собою з необхідністю відсутності почування, оскільки останнє може в таких випадках спиратися на фікцію (фантазію), зміст якої є аналогічний до змісту цього судження. Власне роль фікції не була врахована авторами, які визнавали вирішальну роль суджень у формуванні почувань. Окрім того, почування, оперті на фікції, не можна зарахувати ані до представлених, ані до суджених почувань, їх існування ставить під сумнів усю класифікацію почувань на представлені і суджені.

Майнонг з метою уникнення цієї трудності був змушений ввести ще один, посередній між представленням і судженням клас психічних явищ, так звану супозицію: саме цей клас повинен бути джерелом «фантазійних почувань». Балей однак критикує такий підхід Майнонга і зауважує, що:

а) По-перше, поняття «супозиції» і «фантазійних почувань» є досить теоретично мутними, а внутрішній досвід не підтверджує нам існування таких видів психічних явищ;

б) По-друге, явище «фікції» легше пояснити за допомогою вже відомих психічних елементів і принципів, без звернення до конструювання нових (і, на думку Балея, зайвих) понять.

2) Автори, які до цього часу займалися проблемою представлених і переконаних почувань, розглядали її як сферу замкнену і герметичну, натомість, згідно з Балеєм, дану проблему слід розглянути з інших точок зору, розширити перспективу. Український філософ зазначає, що аналогічна проблема (коли представлення в залежності від присутності чи відсутності судження викликає чи не викликає почування) існує також і в інших сферах психічних та психофізичних

процесів, які функціонують за принципом асоціації представлень. В таких процесах на їх кінцевий результат має вирішальний вплив так зване «психологічне середовище» (яке являє собою сукупність і послідовність представлень, які супроводжують дане представлення або передують йому); саме це поняття Балея за аналогією переносить до сфери проблеми представлених і судженевих почувань з метою її вирішення. Ось один з поданих Балеєм прикладів такого застосування: звук «анно» ми можемо інтерпретувати (сприйняти) або (1) як *ablativus* від латинського слова «*annus*», або (2) як *vocativus* від власної назви «Анна». В залежності від того, яким чином наша свідомість інтерпретує цей почутий звук, останній викличе (чи не викличе) появу в нашій свідомості певного почування: так, якщо ми сприймемо цей звук в значенні (1), то він навряд чи викличе в нас якісь почування; натомість, якщо ми проінтерпретуємо його в значенні (2) і якщо при цьому ми маємо якусь знайому особу з ім'ям Анна, то цей звук може викликати в нас позитивне або негативне почування. Те, яким чином ми зрозуміємо цей звук, залежить передусім від його психологічного середовища: якщо його будуть супроводжувати різні латинські слова, то ми неодмінно сприймемо його в значенні (1); якщо ж ми його почуємо в супроводі слів української мови - сприймемо його в значенні (2). Отже, на появу почування має вирішальний вплив передусім психологічне середовище. Первинними елементами психологічного середовища є представлення, а не судження, тому, власне, безпосередньою причиною і основою почувань є тільки ті перші. Усі так звані судженеві почування оперті на судженнях, котрі, в свою чергу, самі є опертими на представленнях. Саме тому, згідно з Балеєм, вживання поняття судженевих почувань як окремого класу психічних явищ може бути обґрунтоване тільки за умови визнання

факту, що сприятливе для появи судження психологічне середовище є одночасно сприятливим і для появи відповідного почування.

Закінчуючи на цьому розгляд філософських досліджень Балея на прикладі його декількох репрезентативних праць з галузі описативної психології, варто повернутися до ключового питання даного розділу: чи і яким чином дані дослідження Балея вписуються в філософську традицію Львівсько-Варшавської школи? Отож, навіть неозброєним оком видно, що з теоретичної, методологічної і термінологічної точок зору Балей у розглянутих роботах виявив істотну спорідненість з філософією свого вчителя Твардовського та усією його школою: адже ядром філософії Балея, без сумніву, були всі чотири окреслені нами вище методологічні і теоретичні парадигми школи Твардовського, а саме: аналіз понять, інтроспекціонізм, інтенціоналізм і класифікація психічних явищ (на представлення, судження, почування і акти волі).

Аналіз понять, наприклад, виявився вже в самому характері докторської роботи Балея, написаної у формі логічного аналізу поняття психологічної основи почувань. Окрім цього, в своїх роботах Балей постійно застосовує метод інтроспекції. Його позиція стосовно цього методу найбільш чітко була виражена в підручнику «Нарис психології» (1922): «Самоспостереження для психолога є головним джерелом пізнання психічних проявів. Бо з огляду на те, що ми не в силі заглянути безпосередньо у свідомість інших людей, самоспостереження є єдиною безпосередньою основою нашого знання психічних проявів»²⁴⁹. Балей також виразно відштовхується від брентанівської концепції інтенціональності психічних явищ, оскільки вважає вихідним для конструювання поняття психологічної основи почувань той факт, що наші почування як вид психічних явищ завжди

249 Балей С. Нарис психології / Степан Балей // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.І. - С.275.

«відносяться» (інтендують) до чогось, «скеровані» на щось ²⁵⁰. У своєму підручнику «Нарис логіки» (1923) він писав: «Представляючи, ми завжди представляємо собі «щось» ... ; представлення завжди відноситься до якогось (реального або нереального) предмету» ²⁵¹. Більше того, в інтенціональному відношенні Балея слідом за Твардовським розрізняє «скерування на предмет» і «скерування до змісту»: «Кожне представлення має ... свій предмет, який треба відрізнити від змісту» ²⁵². Те розрізнення предмету і змісту, яке Твардовський ввів до актів представлень, Балея відповідно застосовував до іншого класу психічних явищ, а саме – до почувань (Табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Твардовський	предмет представлення	зміст представлення
Балея	причина почування	зміст почування

Базовою для розглянутих нами досліджень Балея є й класифікація психічних явищ з поділом на представлення, судження, почування і акти волі. Багато з огляду на це говорить вже сам план змісту підручника Балея «Нарис психології»:

I. Вступ.

II. Інтелектуальні акти.

A. Представлення.

B. Судження.

III. Почування.

IV. Акти волі ²⁵³.

250 Балея С. Про поняття психологічної основи почувань / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С. 89.

251 С. Балея. Нарис логіки / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С.357-358.

252 Балея С. Нарис логіки / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С. 358.

253 Балея С. Нарис психології / Степан Балея // Збір. праць: у 5 т. і 2 кн. - Львів-Одеса, 2002. - Т.I. - С.271-353.

Слід також звернути увагу на такі моменти:

1) Неважко помітити, звідки Балей почерпнув натхнення і ідеї для занять проблематикою класифікації психічних явищ: ідейним джерелом досліджень Балея з цього напрямку були погляди на проблему класифікації психічних явищ (і зокрема почувань) його вчителя, Казимежа Твардовського, виражені ним у праці «В справі класифікації психічних явищ»²⁵⁴, а особливо – в його виступі під назвою «В справі класифікації почувань»²⁵⁵, який мав місце на 26 засіданні Польського філософського товариства 26 жовтня 1905 року. Саме в даному виступі Твардовський піддав критиці класифікацію почувань Майнонга і висловив переконання, що «поділ почувань за їх основою на представленняві і судженняві почування потребує поправки через скоординування іншого поділу...», а також, що «важко провести правильну класифікацію почувань, поки нам не відома точна суть цих психічних явищ...». При цьому, Твардовський відстоює позицію судження як самостійного класу психічних явищ: «Само видавання суджень, тобто сам акт судження, тобто твердження чи заперечення пов'язане з почуванням приємного. З огляду на це психічний акт судження стоїть на одному рівні зі всіма іншими психічними і фізичними актами»²⁵⁶. В світлі останнього твердження Твардовського у нас є всі підстави вважати асоціаційне обґрунтування судженнявих почувань Балея континуацією філософської позиції його вчителя.

2) Помітним є використання Балеєм характерної для брентанівської філософської традиції (в тому чисті для традиції

254 Twardowski K. W sprawie klasyfikacji zjawisk psychicznych / K.Twardowski. - «Szkola». - T.XXXI. - 1898, nr. 45-46. - S.405-406, 413-415.

255.Twadowski K. W sprawie klasyfikacji uczuć / K.Twadowski. - «Przegląd Filozoficzny», R. IX, 1906. - S.82-83.

256 Twadowski K. W sprawie klasyfikacji uczuć / K.Twadowski. - «Przegląd Filozoficzny», R. IX, 1906. - S.83.

Львівської школи) термінології і фокусування на характерних для цієї традиції теоретичних проблемах. З огляду на це слід також зазначити, що балеївська концепція «асоціаційного обґрунтування судженняєвих почувань» була розв'язанням важливої в дискурсі брентанівської філософської традиції проблеми класифікації психічних явищ почувань на представленняєві і судженняєві. Запропоноване українським філософом розв'язання цієї проблеми, очевидно, мав свій резонанс у середовищі брентаністів: Майнонг, ознайомившись з викладеною в німецькомовній праці Балея «Про судженняєві почування» (1916) теорією асоціаційного пояснення судженняєвих почувань, в своїй праці «Основи загальної теорії вартості» (1923) був змушений піти на поступки, погодившись з твердженням Балея, що в процесі виникнення почувань задіяний механізм асоціаційного характеру²⁵⁷. В свою чергу, в середовищі Львівсько-Варшавської школи започатковані Балеєм аналітичні дослідження почувань були продовжені в працях Саломона Ігеля²⁵⁸ і Богдана Наврочинського²⁵⁹.

3) Подивимося також на основні принципи аналізу Балеєм поняття психологічної основи почувань: причину недосконалості цього поняття як критерію класифікації почувань Балеї вбачає у тому, що це поняття було сконструйоване поспіхом (без необхідних попередніх приготувань) і довільно (без опертя на факти внутрішнього досвіду); натомість слід спочатку проаналізувати факти і тільки після цього конструювати поняття. В цьому місці доречно буде навести

257 Meinong A. Grundlegung der allgemeinen Werttheorie / A.Meinong - Graz 1923. - С.169-170.

258 Igel S. Stosunek uczuć do przedstawień ze względu na klasyfikację faktów psychicznych / S.Igel. - «Przegląd Filozoficzny», R. XXII, 1919. - S.352-418.

259 Nawroczyński B. Przedmiot tzw. uczuć wiedzy a zagadnienie jakości sądów / B.Nawroczyński «Przegląd Filozoficzny», R. XXIII, 1920. -S.206-225.

фрагмент з «Психології з емпіричної точки зору» Brentano, який стосується вибору критерію для проведення наукової класифікації явищ: «Наукова класифікація повинна бути того типу, щоб вона впорядковувала предмети корисним для їх дослідження способом. З цією метою вона повинна бути нейтральна, тобто поєднувати в один клас речі, які природно ближчі одне до одної, і ділити на різні класи такі, які природно є більш віддаленими від себе. Така класифікація буде можливою тільки при певному рівні знання предметів; і **основним правилом, яке зобов'язує при класифікації, є те, що вона повинна бути результатом дослідження класифікованих предметів, а не витвором апіоричної конструкції** (виділення тексту – С. І.)» ²⁶⁰. Як бачимо, Балей досконало застосовує брентанівську методологію класифікації психічних феноменів до свого предмету дослідження.

4) Насамкінець варто відзначити, що сам стиль написання розглянутих нами досліджень Балея свідчить про особливий спосіб філософування, який зі школи Твардовського виніс для себе український філософ. Суть вищезгаданого стилю полягала у тому, що, як зізнався Балей в одній з присвячених Твардовському статей, «[Твардовський] впаяв у нас, своїх учнів, свідомість, що всі психологічні дослідження тільки тоді будуть мати вартість, коли їх точкою відправлення будуть ясні мисленнєві положення, а закінченням – належна інтерпретація висновків. **Точність і докладність** (виділення тексту – С.І.) є обов'язковими для психолога при проведенні досліджень, при їх інтерпретації іншим і при виведенні висновків» ²⁶¹. Мабуть, саме цей методологічний постулат Твардовського був найбільш цінним і мав найбільше значення в наукових пошуках Балея.

260 Brentano F. Psychologia z empirycznego punktu widzenia / F.Brentano. – Warszawa, 1999. - S.285.

261 Baley S. Prof. Kazimierzowi Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin / S. Baley. - «Polskie Archiwum Psychologii». - T. IX. - 1936/1937. - S.66.

СТЕПАН БАЛЕЙ І ПСИХОАНАЛІТИЧНА ТЕОРІЯ

3. 1. Психоаналітичні дослідження Степана Балея в контексті традиції Львівсько-Варшавської філософської школи

Можна припустити, що зацікавлення Балея психоаналітичною теорією було продиктоване основним предметом його психологічних досліджень у львівському періоді життя і творчості, а саме – почуваннями як третім класом психічних явищ у класифікації Брентано. Саме почуванням і волітивним актам психоаналітична школа приписувала роль основного чинника у витворах фантазії, а особливо – в мистецькій творчості. Вирішальний поштовх до зацікавлення Балея психоаналітичними дослідженнями дали, однак, лекції К.Твардовського у Львівському університеті. В роботі «Казимеж Твардовський і напрямки сучасної психології» (1938) український філософ пояснює, що його вчитель, сам не будучи прихильником психоаналітичного методу, заохочував його до психоаналітичних досліджень: «[Твардовському] була притаманна ... гідна визнання толеранція до сміливих психологічних теорій і гіпотез. З огляду на це мені видається особливо знаковим спосіб, яким він говорив про несвідомі психологічні явища. Він показував, що нема невідпорних аргументів, які б змушували до визнання їх існування, але не відкидав тих, які визнавали їх інснування і на цій основі будували психологічні теорії і системи. Я дуже добре пам'ятаю, як дійшовши тоді на основі лекцій Твардовського до переконання, що існування несвідомих психічних явищ є сумнівним, одночасно завдяки тим самим його лекціям я усвідомив собі усю привабливість і глибину гіпотези про їх існування ... Коли в певній фазі моїх зацікавлень я намагався методом

психоаналізу пояснювати певні елементи творчості Словацького, Твардовський, хоча сам не був прихильником психоаналізу, живо цікавився моєю роботою і допомагав мені її опублікувати»²⁶².

Однак, незалежно від того, що психоаналітичні дослідження Бaley генетично були інспіровані дидактичною діяльністю Твардовського, залишається відкритим питання, чи не виникає внутрішньої суперечності між Бaley як представником психоаналітичної традиції і Бaley як представником Львівсько-Варшавської школи? Іншими словами: чи узгоджуються психоаналітичні дослідження Бaley (зокрема теорія Бaley ендиміонського мотиву) з його відданістю традиції Львівсько-Варшавської філософської школи? Чи вписується вона в рамки конститутивних елементів філософської школи Твардовського (аналіз понять, інтроспекція, інтенціоналізм, класифікація психічних явищ)?

Відомо, що ставлення представників Львівсько-Варшавської школи до психоаналізу було відверто негативним. Офіційним виразом цього ставлення можна вважати наступні слова Стефана Блаховського: «Якщо Фройд твердить, що несвідомі акти є справжніми психічними актами, а свідомість є тільки знаряддям сприйняття для цих актів, то ми змушені, спираючись на витончені розрізнення Твардовського предмету і змісту представлень, сказати, що справжні психічні акти є предметами свідомості ... Психологічна система, збудована на логічних помилках, не може претендувати на статус наукової теорії»²⁶³.

На перший погляд, існують дуже суттєві аргументи на користь того, що психоаналітичні дослідження Бaley

262 Baley S. K. Twardowski a kierunki psychologii współczesnej / S. Baley. - «Przegląd Filozoficzny». - Т. XLI, 1938. - S. 344.

263 Błachowski S. Problem świadomości u Freuda / S. Błachowski. - «Ruch Filozoficzny». - Т. II, 1912. - S. 206.

суперечать традиції школи Твардовського, а саме:

1) Твердження про існування несвідомих психічних явищ суперечить загальноприйнятій у середовищі Львівсько-Варшавської школи брентанівській концепції психіки та інтенціоналізму і інтроспекціонізму, які з неї виникають;

2) Методи дослідження несвідомих психічних явищ не можуть претендувати на науковість, оскільки вони не відповідають критеріям точності і ясності, постульованим у Львівсько-Варшавській школі.

Проаналізуємо детально кожен з цих аргументів і спробуємо з'ясувати, чи дійсно вони мають під собою достатню підставу.

1) Brentano, ототожнивши психічне зі свідомим, прямо заявив, що несвідомі психічні явища не існують: «Немає психічного феномену, який не був би свідомістю якогось предмету ... Всі психічні феномени є свідомістю ... На питання чи існує несвідома свідомість треба рішуче відповісти: ні»²⁶⁴. Прийняття існування несвідомих психічних явищ, згідно з Brentano, було б логічною суперечністю, оскільки кожен психічний акт є самопрезентуючим в свідомості суб'єкта актом. Ця позиція Brentano на загал була прийнята Твардовським і Львівською філософською школою. Тому теза про існування несвідомих психічних явищ виразно не пасує до цілості поглядів послідовника Brentano і Твардовського. Стати на бік цієї позиції – означає або автоматичне відкинення теорії інтенціоналізму, або її модифікацію. Отже, єдина можливість вписати балеївську теорію «ендиміонського мотиву» в теоретичні рамки Львівської філософської школи – це довести, що вона була не запереченням, а модифікацією брентанівської теорії інтенціональності. Але чи можна модифікувати науку про інтенціональні акти таким чином, щоб вона

264 Brentano F. *Psychologia z empirycznego punktu wudzenia* / F.Brentano. – Warszawa, 1999. - S.145, 198.

могла узгоджуватися – без виникнення явних суперечностей – з тезою про існування несвідомих психічних явищ?

Цікаву спробу узгодження теорії інтенціональності з твердженням про існування несвідомих психічних актів зробив у праці «Казимеж Твардовський. Теорія дії» (2001) польський філософ Єжи Бобрик. Посилаючись на погляди американського філософа Джорджа Серля, Бобрик стверджує, що для несвідомих психічних актів також є характерною ознака інтенціональності: «Що ми маємо на увазі, стверджуючи, що несвідомі акти є актами інтелектуальними або психічними? Ми маємо на увазі, на мою думку і на думку Серля, в основному те, що в якомусь сенсі ці акти можуть відноситися до якогось предмету і мають певний зміст, тобто вони є в специфічний спосіб інтенціональними. Свідоме або несвідоме прагнення є прагненням чогось, свідоме або несвідоме переконання має якийсь зміст [...] Предмети несвідомих думок і прагнень є такими самими як предмети свідомих думок і прагнень. Зі змістами – інакше. Вони у випадку свідомих думок і прагнень виникають у свідомості, є безпосередньо даними суб'єкту, а у випадку несвідомих думок і прагнень – не є йому безпосередньо доступними. Вони, однак, можуть такими стати; потрібно тільки зробити додаткове зусилля [...] Одним словом, змісти несвідомих думок і очікувань є потенційно доступними свідомості суб'єкту, є змістами існуючими потенційно» ²⁶⁵. Отже, згідно з Бобриком, хоча несвідомі психічні акти не є безпосередньо доступними внутрішньому досвіду (інтроспекції), а його зміст існує тільки потенційно, то все ж сфера несвідомого зберігає у собі найважливішу постульовану у львівській філософській школі рису психічних явищ – інтенціональність.

Несвідомі психічні акти не можуть стати об'єктом єдиного,

265 Bobryk J. Twardowski. Teoria działania / J. Bobryk. - Warszawa 2001. - S. 79-80.

згідно з теорією Brentano і Твардовського, способу достовірного пізнання ментальних процесів суб'єкта – інтроспекції. Один аспект вирішення цієї проблеми вже був запропонований вище, коли йшлося про спосіб актуалізації у свідомості потенційних змістів несвідомих психічних явищ. Другий аспект вирішення цієї проблеми, на мою думку, міститься у розробленій Твардовським теорії «предметного» методу як способу подолання обмежень методу інтроспекції. З перспективи цієї теорії, використовуючи термінологію Твардовського, можна сказати, що для Балея твори Шевченка та Словацького – це тривалі психофізичні витвори, «психологічні документи», які є опосередкованими виявами внутрішніх психічних актів даних поетів. В цьому сенсі психоаналітичні дослідження Балея можна вважати практичним застосуванням «предметного» методу Твардовського.

2) Чому Балея, будучи послідовним учнем Твардовського, вдається до психоаналітичного методу, який не відповідає постульованим в школі Твардовського вимогам наукової точності і ясності? Це питання міститься у площині дещо ширшої дискусії на тему наукового статусу психоаналітичного методу взагалі, яка неперервно точилася з часу появи психоаналізу ²⁶⁶. Не входячи в деталі цієї дискусії, обмежимося тільки зверненням уваги на те, що сам творець цієї теорії, Фройд, був незворушно переконаний в твердих наукових основах психоаналізу, який він в позитивістському дусі розглядав, як оперту на емпіричному досвіді природничу теорію ²⁶⁷. Згідно з Фройдом, фундаментом психоаналізу є «виключно спостереження» ²⁶⁸

266 Pajor K.. Problem naukowości psychoanalizy / K. Pajor // Psychoanaliza po stu latach. – Warszawa, 2009. - S. 285-332.

267 Варто згадати про те, що і Фройд, і Твардовський були учнями Brentano.

268 Freud Z.. Próba wprowadzenia pojęcia narcyzmu / Z. Rosińska. Freud. – Warszawa, 2002. - S.273.

і теоретична обробка його даних, яка полягає у «описі явищ, а потім – у їх групуванні, упорядкуванні і встановленні зв'язків між ними»²⁶⁹, причому специфікою психоаналізу є те, що він дозволяє включити до психологічної теорії психічні процеси і явища, які для інших методів є недоступними. Саме в цій точці, як видається, слід шукати причини позитивного ставлення Балея до психоаналізу. Український вчений писав: «Існують випадки, в яких психоаналіз дає ясне і чітке пов'язання фактів, які для інших методів залишаються нерозгаданою загадкою ... Вже сам факт, що певні явища легко і просто можна пояснити за допомогою психоаналітичних схем, є рисою вартою уваги»²⁷⁰.

Балей, не приймаючи беззастережно істинність теорії психоаналізу, в той же час звернув увагу на її певну перевагу, яка полягає на опиранні творчості на сталих почувальних диспозиціях: «Фройд та його учні вносять до аналізу творчості певний внутрішній детермінізм, який намагається пояснити зміст твору як необхідний витвір певних фундаментальних диспозицій творця, які можна відшукати і там, де на перший погляд видаються дієвими тільки тимчасові і випадкові умови... звести кількість «минучих» і «зникаючих» моментів у сфері творчості до мінімуму, а показати всюди дію сталих чинників»²⁷¹. Саме ця характеристика психоаналітичного методу, як така, що відповідає критеріям науковості дослідження, імпонувала Балею, він бачив свою місію у відшуванні таких «сталих почувальних диспозицій» які б свідчили на користь того, що «метод пояснення руху

269 Freud Z.. *Popędy i ich losy* / Z. Rosińska. Freud. - Warszawa 2002. - S. 239.

270 Baley S. *Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego* / S. Baley. - «Pamiętnik Literacki». - T.XXI, 1924-25. - S. 137.

271 Baley S.. *Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarii»*/ S. Baley. -«Przegląd Filozoficzny», R. XXIV. – 1921. - S. 120.

творчої уяви за допомогою сталих почувальних диспозицій є плідним і може застосовуватися в набагато ширших межах, ніж це дотепер діялось»²⁷². Слід відмітити, що цю місію Балей завершив великим успіхом: відкритий ним ендиміонський мотив у творчості Шевченка та Словацького і є цією сталою почувальною диспозицією, яка дозволяє науково описати механізм дії творчої уяви митця. Тому у нас є всі підстави вважати, що концепція «ендиміонського мотиву» Балея є не тільки важливим внеском до доробку світової психоаналітичної школи, а й може розглядатися як важливою з точки розвитку ідей львівсько-варшавської філософської школи.

Підсумовуючи цей виклад, слід ствердити, що між Балеєм як представником психоаналітичної традиції і Балеєм як представником Львівсько-варшавської школи немає прямої супереченості. Філософ, не визнаючи безумовної вірності психоаналітичного методу при цьому не протиставляв її загальноприйнятим у традиції Львівсько-Варшавської школи, до якої він сам належав, постулатам науковості, а розглядав його як певний інструмент, який дає можливість відкривати нові явища у сфері психіки, а особливо – дає можливість розв’язувати загадки процесу творчості. Ця позиція Балея, без сумніву, пов’язана з успадкованим від Твардовського поглядом на психологію як науку, що не обмежується тільки сухим «проясненням» психологічних понять і класифікаціями психічних явищ. Розвиток психології, згідно з Балеєм, є можливим передусім завдяки пізнаванню нових емпіричних фактів і способів їх інтерпретації: «Психологія не може відмовитися від постулату ясних понять, але й не може вбачати в них єдиний найвищий ідеал; вона повинна постійно нагромаджувати факти і бути толерантною до різних дещо односторонніх, частково опертих на

272 Baley S.. Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarii»/ S. Baley. - «Przegląd Filozoficzny», R. XXIV. – 1921. - S. 121.

інтуїцію починань, які, намагаючись вдертися силою в заплутаність психічних явищ, ризикують зійти на хибний шлях і змарнувати витрачені зусилля»²⁷³.

3. 2. Ендиміонський мотив у творчості Степана Балея та його вияв в українській ментальності

Психоаналітичним дослідження творчості присвячені праці Балея «З психології творчості Шевченка» (1916), «Трійця в творчості Шевченка» (1925), «Психологічні зауваження про генезу поеми Словацького «В Швейцарії»» (1921) і «Психоаналіз однієї помилки Словацького» (1925)²⁷⁴.

Для початку варто пригадати, що психоаналітична школа роль основоположного чинника витворів уяви приписує несвідомим імпульсам, які є виразами незаспокоєних прагнень людини. Літературна творчість є власне однією з тих форм, в яких свідомість суб'єкта реагує на натиск підсвідомого. В цьому полягає специфіка вираженого психоаналітиками погляду на літературну творчість, а саме, погляд на неї як на витвір психічної енергії, яка концентрується під порогом свідомості і шукає для себе виходу; погляд на неї як на засіб, яким послуговуються приспані ще дитячому віці жадання для досягнення свого заспокоєння. Отже, саме в заспокоєнні несвідомих

273 Baley S. K. Twardowski a kierunki psychologii współczesnej / S. Baley «Przegląd Filozoficzny». - T. XLI. – 1938. - S.342.

274 До цієї групи праць Балея можна також ще зарахувати більш пізню «Творча особистість Жеромського» (1936), однак, з певних міркувань (зокрема, з огляду на те, що в цій праці «ендиміонському мотиву» майже не присвячується уваги) ця робота виходить поза межі досліджуваної нами проблематики.

імпульсів полягає основне завдання творчості; сам же творчий суб'єкт не усвідомлює собі цієї підпорядкованості своєї творчості. Відшукати нитки, які ведуть від прихованих на дні людської душі пружин до витворів митця, виявити зв'язки між несвідомими імпульсами творця і продуктами його творчості, пояснити дію тієї невидимої сили, яка з несвідомої сфери задає напрям процесу творчості – ось головне завдання психоаналізу у сфері психології творчості.

Балей однак підходить до цього завдання своєрідно: як в дослідженні творчості Шевченка, так і Словацького він, відмовившись від готових психоаналітичних концепцій, послуговується спеціально створеним для цього поняттям «ендиміонського мотиву». Поняття це сконструйоване на підставі грецького міфу про Ендиміона, юнака, до якого сходила з неба богиня Селена, і приспавивши його, могла пестити без перешкод. Згідно з Балеєм, даний міф відбиває собою певний характерний тип ²⁷⁵ фантазування. Що є типовим змістом такого фантазування і які люди до нього схильні? Характерним змістом таких фантазій є сюжет, коли коханець не має потреби здобувати коханку, вона сама приходить, щоб його ошчасливити, а він тільки пасивно піддається її пестошам. Так фантазує, очевидно, той, хто неспроможний або не сміє здобути для себе кохану особу, хоча прагне її; коли ж вона сама не кидається йому в обійми, він шукає для себе компенсацію у фантазії, в якій здійснюється нездійснене в реальному житті бажання.

Балей знаходить чимало моментів як у творах Шевченка, так і в творах Словацького, зміст яких повністю відповідає структурі вище описаного фантазування. Наприклад:

275 Використовуючи термінологію К.Юнга, можна у цьому випадку застосувати термін «архетип».

Словацький («Баландина»):

*«Biała bogini różami wieczona
Z niebios błękitnych przyplynie i drżąca
Czoło pochyli a koralowemi
Ustami usta moje zapłomieni».*

Словацький («В Швейцарії»):

*«Słuchajcie! – Oto przed Tella kościołem
Pierwsza na kamień wyskoczyła płocha
I powiedziała mi w głos, że mnie kocha...
A ona tak mię prowadziła wszędzie
I mogła była co chce robić ze mną...».*

Шевченко («Мені тринадцятий минало»):

*«А дівчина
При самій дорозі
Недалеко коло мене
Плоскінь вибирала,
Та й почула, що я плачу.
Прийшла, привітала,
Утирала мої сльози
І поцілувала...»*

Шевченко («Гайдамаки»):

*«Шелест!.. коли гляне:
Понід гаєм, мов ласочка,
Крадеться Оксана.
Забув; побіг; обнялися.
“Серце!” - та й зомліли...
“Одпочинь, моя ти зоре!
Ти з неба злетіла!»*

В усіх відзначених фрагментах Балей вбачає певні інфантильні фантазії обидвох поетів, створені ними «історії», в яких знайшли вираз незаспокоєні в реальному житті жадання. На думку Балея, як у випадку Шевченка, так і у випадку Словацького, мали місце два джерела таких «ендиміонських мотивів» їх творчості:

1) Твори Шевченка і Словацького за великим рахунком стають зрозуміти зрозумілими як вияв почувальної туги поетів за матір'ю ²⁷⁶;

2) Обидва поети мали негативний досвід першого кохання (у Шевченка його не було зовсім, у випадку Словацького воно було нещасливим).

Отже, незаспокоєні еротичні прагнення Шевченка і Словацького, викликані браком у їхньому житті матерів і коханих жінок, на думку Балея, були вирішальними чинниками їх літературної творчості і суттєво вплинули на присутність у ній «ендиміонського мотиву».

276 Згідно з Балеєм стосунок «ендиміонського» коханця до коханки є аналогічним до стосунку хлопчика до метері: хлопчик в стосунку до метері відіграє пасивну роль, він приймає без зусиль зі свого боку її пестощі, але при цьому мусить їй користися.

Тим самим бачимо, що Балей не просто використав готові концепції провідних психоаналітиків (Зігмунда Фрейда, Карла Густава Юнга, Альфреда Адлера), але й творчо їх переосмислив, застосувавши психоаналіз на українському та польському ґрунті. Як результат - оригінальне, глибоке за змістом, творче дослідження особистостей та творчості великих поетів України і Польщі, в якому замість традиційного фрейдівського Едипового комплексу Балей вдало застосував винайдений ним самим ендиміонський мотив творчості – в цьому полягає його великий вклад не тільки у філософію української та польської літератури, а й передусім у світову психоаналітичну думку.

Варто теж зазначити, що відкриття ендиміонського мотиву в творчості Шевченка зробило Балея початківцем українського психоаналізу: його роботи зокрема стали підґрунтям подальших досліджень у цьому напрямку для українських філософів та психологів як Галичини²⁷⁷, так і радянської частини України.²⁷⁸

Отже, Балей вважав, що процес пізнання, здійснюваний за допомогою психоаналізу, дозволяє, занурившись у внутрішній світ митця, простежити, як він під дією власних нахилів, бажань і мріянь, втягує, хоча й несвідомо, об'єктивну, сюжетну лінію твору у сферу суб'єктивних реалій, обумовлених особистими переживаннями, і таким чином розкриває справжні мотиви, які рухають його думками і є прихованими пружинами авторських рефлексій. Такий підхід в значній мірі може допомогти відшукати сліди ендиміонського мотиву в українській ментальності, адже ментальність народу – це його психічний образ, який відображає характер взаємин і спосіб мислення

277 Ярема Я. Дитячі переживання і творчість Шевченка з точки зору психоаналізу / Я.Ярема. – Львів, 1931.

278 История психоанализа в Украине / Під ред. Кутько И.И., Бондаренко Л.И. – Харків, 1996.

окремих індивідів у певному етнічному середовищі. Психіка індивіда акумулює в собі усталені уявлення, образи і настрої всього народу, одягнені у символічну, міфологізовану форму, при цьому індивід також сам активно створює і поширює міфи. Оксана Забужко, до речі, мала рацію, коли стверджувала, що творча спадщина Тараса Шевченка це, свого роду, національно консолідуючий міф України, авторизований поетом ²⁷⁹.

Одним із тих, хто стояв у витоків вивчення психосоціальних проблем менталітету, слід назвати швейцарського вченого, засновника глибинної психології Карла Густава Юнга. Згідно з його теорією, психіка індивіда, незалежно від його власної волі, зазнає впливу могутнього і вічно таємничого океану колективного несвідомого. Просякаючи найглибніші шари людської психіки, колективне несвідоме сприяє утворенню першообразів, архетипів, які трансформуються у символи й стають джерелом міфології, релігії, мистецтва. «Для українського колективного несвідомого, – пише Олександр Кульчицький, – найбільш характерним є архетип «Магна Матер» – тип «доброї», «ласкавої», «плодючої» Землі українського чорнозему» ²⁸⁰. Цей архетип, що дістався нам від доби матриархату, сприяв не лише шанобливому ставленню до матері, але й до її обожнення. Тож не дивно, що такі відмітні риси як м'якість, чутливість, доброзичливість і щирість зустрічаємо в національному характері українців, психічна структура яких зміщена в емоційно-чуттєвий, дещо «жіночий» бік. У дослідженні родинного життя українців Богдан Цимбалістий акцентує увагу на значно активнішій,

279 Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу / Оксана Забужко. – К.: «Абрис», 1997. – 144 с.

280 Кульчицький О. Світовідчужання українця / Олександр Кульчицький // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто, 1956. – С. 18.

у порівнянні з чоловіком, ролі жінки, що забезпечує їй домінування над ним. «Чоловіки, – стверджує він, – підсвідомо бажають бачити такими своїх жінок, правдоподібно взоруючись на образі своєї матері. Якщо б глибше проаналізувати любовне життя українців, мабуть дійшлося б до висновку, що цей підсвідомий образ матері керує їх і при виборі подруги життя. Українець шукає у своєї жінки дещо з матері»²⁸¹. Цікаві спостереження наводить також Л. В. Покос. У розпал Першої світової війни він опублікував нарис, який знайомив російських читачів з історією і соціальним становищем слов'янських народів тодішньої Австро-Угорщини, в тому числі з характером і побутом гуцулів. Він, зокрема, зауважив, що, не дивлячись на свою мужність і схильність до небезпечних пригод, «дружинам своїм гуцули підкоряються в такій мірі, в якій не спостерігається це навіть в Малоросії»²⁸².

Цілком очевидно, що в маскулінному суспільстві мали відбутись якісь глибокі потрясіння, які вплинули на формування ментальних рис українського народу, схилиючи його до проявів фемінності. Розташована між Заходом і Сходом Україна тривалий час була ареною жорстоких воєн і розбрату, які призвели до поневолення її народу як сусідніми країнами, так і власними панами. Нескінченні війни, різня і грабування були звичною картиною повсякденного життя. Це відбивалося у настроях і поведінці всього народу. Знесилений війнами він поступово втрачав, властивий йому раніше, в козацьку епоху, вільний дух і віру у спроможність

281 Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Богдан Цимбалістий // Українська душа. – Нью-Йорк – Торонто, 1956. – С.37.

282 Покосъ. Л.В. Славянскіе народы Австро-Венгрии: Краткій очеркъ ихъ прошлаго, быта и современнаго положенія / Л.В. Покосъ. – Кіевъ: Книгоиздательство И.И.Самоненко, 1915. – С. 74.

здобути собі кращої долі власними силами. Образ України як матері-природи, – щедрої квітучої землі українського народу, яка годує його, одягає, дарує почуття любові і світлої радості, – трансформується в образ згвалтованої і приниженої жінки, в образ, який стає своєрідним символом, національним міфом. Цей міф, на думку Ірини Грабовської, народжується ще у період Руїни. «З початком Руїни, – пише вона, – в думках та народних піснях, як переважаючий, починає звучати мотив України-жертви. Саме в період Руїни вербалізується ідея загибелі України, приниження та руйнації її разом з загибеллю козацтва. І на зміну лицарському міфу приходить міф про жіночність України як одна з складових українського національного міфу»²⁸³. Цю беззахисну жіночність, тобто материнство спіткала в Україні доля Катерини з однойменної поеми Шевченка. Трагедія поганьбленої жінки, матері-покритки яка змушена поневірятися світом, у творчості поета набуває значення символу, який відображає стан його власної душі і стоплену в ній душу українського народу, відображає, таким чином трагедію національного масштабу. Але матір, так само як і батьківщина, у кожної людини одна, її не обирають, а приймають такою, якою вона є, з нею пов'язують найкращі спомини і сподівання, в скрутну годину вона дає втіху, дарує відчуття радості і щастя. Саме такою зображується Шевченком «Наймичка» – жебрачка, яка заради добра своєї дитини, лишаючи її у воріт бездітної сім'ї, затаїла власне материнство і нанялася глядіти за нею, опікати і тішити сироту. Балей відзначає, що постать «Наймички», за своїм характером, наближається до світлих жіночих постатей ендиміонського типу. Постать матері-покритки,

283 Грабовська І. Україна як метафізична реальність / Ірина Грабовська. – К.: Стило, 2000. – С. 46.

попри гріх осквернення її дівоцтва, та навіть саме через цей гріх і горе, заподіяне їй, поет обожнює, – її жертовність він прирівнює до жертовності святої мадонни! Як відомо, культ Богородиці завжди був популярним і поширеним в Україні. Так, Божа Матір Оронта ще в старокиївські часи шанувалася як матір-заступниця всього людства, образ якої, з піднятими, в благословенні, вгору руками, в уявленнях народу оберігає його неначе Нерушима Стіна. У козацьку добу особливо поширюється культ Покрови. Звертаючись до неї з молитвами, українці просили про заступництво та захист від усяких можливих бід і ворогів. Але справжня берегиня народу – українська жінка, яка попри будь-які нестатки і тягар нелегкого життя не зраджує своїх дітей, а намагається полегшити їх долю і захистити у скрутну годину. Постать матері, як архетип, настільки укорінена в психіці людини, що приходить позасвідомо на згадку навіть мужнім воякам, коли в якусь мить їм бракує власної волі. Грізні, колись, волелюбні запорожці, військові походи яких наганяли страху на все узбережжя Чорного моря, а також на власників маєтків і замків в самій Україні, в повісті Миколи Гоголя «Різдвяна ніч» впали перед царицею на підлогу, але потім підбадьорені, відповідаючи на запитання монархині, називали її не «Ваша величність», а «мамо». І тут посміялася над ними зла іронія. Адже саме за часів царювання Катерини II було ліквідовано Січ, скасовано рештки автономії Гетьманщини, козаків позбавлено колишніх вольностей, а селян остаточно покріпачено. Однак, інакше і бути не могло, бо вони, – в буквальному і переносному смислі, – стояли на колінах. Прагнучи зробити службову кар'єру, багато представників малого дворянства, в тому числі й земляків Гоголя, осідає в Петербурзі, тодішній столиці імперії. З них він списує образи своїх літературних героїв, доводячи

їх до рівня гротеску. Невипадково саме Гоголь започаткував в російській літературі образ «маленької людини», психіка якої обтяжена «комплексом нижчості», або, інакше кажучи, комплексом малоросійської меншовартості.

Вдивляючись у постать «Козака Мамає» – старовинної картини, численні варіанти якої розкидані по різних музеях України, ми можемо уявити узагальнений образ вільного духом відважного вояки, виразника народних сподівань, якому зневіра, страх і відчай невідомі. Зображуваний здебільшого з бандурою в руках, він унаочнює архетип героїчного, оспіваний українським народом у «Думі про козака Голоту»:

*Ой полем битим килиїмським
Та шляхом битим ординським,
Ой там гуляв козак Голота –
Не боявся ні огня, ні меча, ні всякого болота...*

З плином часу, однак, все частіше з'являється у думках сумний мотив, домінуючою стає тема даремно витрачених зусиль народу і занепад козацтва. Незламна у минулому козацька воля наче занурилась у летаргійний сон, і весь український народ, зневірений у своїй спроможності змінити життя на краще, потрапляє у кріпацтво. Принижена, доведена до зубожіння мальовнича Україна в шевченківських творах зображується країною безпритульних покриток і бідних сиріт. Постать бандуриста, зображена в поезії і графіці Шевченка, знаходить своє продовження у низці живописних робіт Лева Жемчужникова, Костянтина Трутовського та інших митців. Архетип героїчного козака Голоти або козака Мамає

поступається тепер місцем архетипу, уособленням якого стає «Сліпий бандурист», який, перебираючи струни бандури, співає про минулу славу, про вільних козаків і про тяжку долю України. Позбавлений зору, бандурист тепер уже не здатний до активної діяльності, спрямованої у зовнішній світ, занурившись у глибину власної душі, він творить свій, міфічний світ, в якому знаходять вираження його внутрішні емоційні переживання. За аналогією із «Сліпим бандуристом» психічне життя українців, які потрапили у становище меншовартої нації, зосереджується головно на тих цінностях, котрі кожен плекає в своїй власній душі. Зосередженість українців на їх внутрішніх переживаннях суттєво вплинула на розвинення у них інтроспекційних здібностей. «Особливого забарвлення, – вважає Кульчицький, – набирає комплекс меншовартости внаслідок розходження між здебільша цілком виправданою сприятливою самооцінкою власного внутрішнього світу та внутрішнього життя ... і традицією даремности збірних національних зусиль у менш ціненому й для українця менш цінному «зовнішньому світі». Комплекс меншовартости набирає таким чином забарвлення «комплексу кривди»²⁸⁴.

Усвідомлення того соціального і політичного безправ'я, в якому опинився український народ, час від часу викликає в його душі бунт, озлоблена воля вимагає тотальної руйнації і крові гнобителів. Одержимий помстою за спричинену йому кривду він подається в гайдамаки. Але воля народу в його змаганні за краще життя вже надломлена. Неспроможний організувати свої зусилля належним чином, він стає все більш пасивним, його воля зазнає резигнації і поступається чужій волі.

284 Кульчицький О. Риси характерології українського народу / Олександр Кульчицький // Енциклопедія українознавства: Загальна частина. – К., 1995. – С. 717.

Знедоленість і безпорадність яку відчув український народ завдають йому душевного болю і страждання. Однак у мріях своїх, що розвинулись внаслідок інтроспекційних нахилів, він жадає любові і щастя, – яких йому так не вистачає! І радість кохання часто приходить у мріях ендиміонового типу, як своєрідна згадка про материнську любов і дитяче безтурботне існування. Іван Мірчук, висловлюючи свої міркування стосовно світогляду українського народу, пише: «Велику роль в усіх сферах духового життя українця відіграє любов, яка виступає насамперед як своєрідне явище у відносинах між матір'ю і дитиною. Материнська любов у всіх можливих формах творить ту призму, через яку багато явищ приватного й публічного життя дістають своєрідне забарвлення»²⁸⁵. Описані тут риси українського характеру виявилися настільки тривкими, що стали складовою частиною його менталітету.

Аналізуючи працю Балея, Василь Пахаренко зауважує, що така інфантильність українських чоловіків у поєднанні з еротичними почуттями зустрічається не так вже й рідко, і, між іншим, знаходить відображення в літературних творах сучасних авторів. Зокрема, в повісті Степана Процюка «Love story» молодий герой безнадійно закохується в дружину сановитого чиновника, яка сама ініціювала знайомство з ним і запросила на побачення. І хоча ця пригода так і не мала для нього щасливого продовження, фінал повісті виглядає наступним чином:

«Вогні амбасади, лощені жіночі усмішки і пецнені чоловічі руки, бенкет смокінгів. Раптом невідомо звідки на порозі з'являється молодий обірвонець, шепоче їй холодне неукраїнське ім'я і простягає

²⁸⁵ Мірчук І. Світогляд українського народу / Іван Мірчук // Історія української культури . Мюнхен, Львів, 1994. – С. 300.

руки. Как он сюда попал, кто эта, дебели геваки тянут обірванця із розкішної бенкетної зали; вона бліда така, вперше перелякана, шепче щось на вухо високому випещеному красеню, той морщиться, мовби проковтнув жабу-ропуху; атпустіте єво. Вона підходить, бере обірванця за руку, лагідно називає ім'я, іди, мій хлопчику, іди, мій лицарю, звідси, ти ж бачиш, що я невірниця, одаліска, ох, ти хлопчику мій...

... Сиджу я у якійсь дешевій кав'ярні із друзями, диму, хоч сокиру вішай. Боже, вона на порозі! Я кинувся до неї, перевернув стільця. Хлопці сміються, що, здурів, до кого ти говориш? Вони не бачать її, а вона каже мені, ходімо звідси, милий, ходімо; я повезу тебе на бульвар щастя. Вона манить мене дозрілою жіночою вродою, японським розрізом очей, манірною білою рукою. Ми їдемо кудись її автомобілем; біле засніжене поле, що це таке, адже надворі липень; я зроблю тебе щасливим, милий мій, усі перешкоди у нас позаду. Я простягаю до неї руки. Боже, де ж вона? Зникла, навколо мене порожнеча»²⁸⁶.

Присутність у цьому епізоді ознак ендиміонського мотиву є досить відчутною і свідчить про стійкі, неусвідомлювані українцем психічні настанови. Дана обставина дозволяє говорити про інфантильність як одну із складових національного менталітету. «Можливо, – зауважує Грабовська, – певний інфантизм сучасного українця ... впливає із занадто довгого самоусвідомлення себе в якості сина, покладанні на чужу, материнську мудрість у вирішенні принципових життєвих проблем»²⁸⁷. А це, звичайно,

286 Цит. За Пахаренко В. Геній у світлі психоаналізу / Василь Пахаренко // Балей Степан. З психології творчості Шевченка. – Черкаси, 2001. – С.14.

287 Грабовська І. Україна як метафізична реальність / Ірина Грабовська. – К.:

призводить до психологічної залежності і паралічу власної волі.

Проте наявність інтроспекційних нахилів, а водночас і мрійливості в психологічному портреті українського народу ще не говорить про те, що він є нездатним до активної суспільної діяльності. Бaley відзначає, що Шевченко у своїх творах зображував те, в чому відмовило йому життя, але мрійником, у звичайному розумінні цього слова, він не був. Поет добре усвідомлював справжній смисл оточуючої дійсності, яка стримує впливала на його фантазію і тим самим робила її «реалістичною». Варто лише зауважити, що зосередженість на власних, внутрішніх переживаннях активізує творчі здібності. Втім, як можна було не раз переконатися, у схованках душі українського народу акумульовані настільки потужні, віками накопичені потенції, що час від часу вони розбуркують його дрімотну волю і являють себе всьому світові.

Слід зазначити, нарешті, що прояви ендиміонського мотиву можуть бути зумовлені не лише соціально-політичними чинниками або певним типом національної культури (звичайно у поєднанні з еротичними почуттями), але й іншими обставинами, зокрема, темпераментом людини, нахилами її характеру, особливостями виховання в дитинстві, її взаєминами в родині. Цей мотив можна зустріти в психічному житті представників різних народів, і в кожному разі причина його може бути також різною. Сам Бaley наводить приклади ендиміонського мотиву, відображені в творчості Данте Аліг'єрі, Кнута Гамсуна, Юліуша Словацького. І хоча Італія часів Данте політично була роз'єднана, Польща Словацького поділена сусідніми країнами, а Норвегія часів

найбільш плідної творчості Гамсуна ще перебувала у нав'язаній їй Швецією унії, і народи цих країн добряче потерпали від цього, ми не маємо глибоких підстав проводити якісь паралелі з Україною Шевченка, отже не можемо стверджувати, що на прояви ендіміонського мотиву мали вплив ті ж самі ментальні особливості, які впливають на психіку українців. Що ж до Шевченка, то у творчості його відображена сама душа українського народу, відображена настільки явно, що не помітити цього просто неможливо. Щодо наявності в його поезії ендіміонського мотиву, то Балей тут зауважує: «Тенденція до креовання постатей ліплених з пам'яті і фантазії, які олицетворюють по части любку, а по части матір і які є предметом по части любовних, а по части діточих почувань... лежала отже і в Шевченківській психіці; більшої поетичної креації що правда вона у Шевченка не видала; але сліди її існування не тяжко віднайти»²⁸⁸.

3. 3. Психоаналітичні дослідження Степана Балея в контексті структурно-семіотичного підходу

Досягнення Степана Балея у ділянці методології гуманітарних наук і зокрема стосовно аналізу літературних творів є актуальними в наш час. Ми доходимо висновку, що Балей використовує структурно-семіотичні методи та інтуїтивні підходи, відкриває невідомі аспекти творчої лабораторії видатних літераторів, а також деякі закономірності художньої творчості загалом.

Становлення структурно-семіотичного підходу (структуралізм) зазвичай пов'язують з ім'ям, ідеями головної праці швейцарського

²⁸⁸ Балей С. З психології творчості Шевченка / Степан Балей // Збір. праць.: у 5 т., 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 192.

мовознавця Фердинанда де Соссюра «Курс загальної лінгвістики»²⁸⁹. Основою виділення мовних структур і формування предмету структурної лінгвістики стало розкриття Соссюром сутності структурної одиниці слова – фонемі; він почав трактувати фонему, а також інші факти мови не субстанціально, а релятивно. Поділивши лінгвістичні явища на мовленнєві і мовні, він заперечував будь-яку субстанціальність у мові, визнаючи її лише у мовленні. «Мова є формою, а не субстанцією»²⁹⁰, - зазначав він. Властивості мовних одиниць він розумів як залежні від їх відношень, що виникають в процесі їх функціонування. Суть усіх мовних відношень Соссюр вбачав у різницях і протиставленнях. Він визначає фонемі як «перш за все опозитивні і негативні сутності»²⁹¹. Релятивне трактування сутності мовних одиниць мало революційне значення для лінгвістики. Перенесення методології структурної лінгвістики на інші дисципліни, в тому числі і психологію, дозволило підвищити теоретичний рівень цих наук, з'ясувати їх предмет і метод, виділити структурні відношення в ділянці цих наук, перейти від емпіричного невпорядкованого стану до системності. Концентрація на відношеннях дозволила долати кордони, створювані специфікою сутностей як всередині різних галузей знань, так і між дисциплінами.

Структуралізм значною мірою пов'язаний із психологією. Його представники по-новому осмислили психологічну спадщину і побачили багато спільного у методології структуралізму і психоаналізу Зіґмунда Фрейда. Метою психоаналізу є гармонія

289 Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с франц. А.М.Сухотин, А.А. Холодович, А.С.Бобович, А.Б.Черняк, И.А.Перельмутер и др.] . – М.: Прогресс, 1977. - 695 с. - (Языковеды мира).

290 Там само. – С. 154.

291 Там само. – С. 151.

між особою і суспільством. Психоаналіз постав як новий метод дослідження індивідуальних і колективних психічних структур (колективного несвідомого). Особливу увагу у структуралізмі було звернуто на відношення, особливо суперечності, опозиції, медіативні структури і самий механізм медіації, знаковий (мовний) вираз смислу. Всі ці аспекти тією чи іншою мірою присутні у психоаналізі. Зокрема, психоаналіз спрямовує увагу на виявлення і подолання суперечностей між особою і суспільством, зафіксовані в психологічній структурі особистості, що виявляються через символи і знаки в процесі мовлення, у письмових текстах. Сублімація постає як медіативне (посередницьке) відношення цих суперечностей і є сама по собі певною психічною структурою. Символіка і нині є однією з найцікавіших ділянок психоаналізу. Майже всі представники структуралізму, а також філософського напрямку, що виник на підставі його критики, творчого переосмислення його ідей - постструктуралізму (Клод Леві-Строс, Жан Лакан, Юлія Крістева, Мішель Фуко та ін.) тією чи іншою мірою досліджували психологічні структури. Французький психолог Жан Піаже є представником структуралізму в галузі генетичної психології. Він застосував і вдосконалив структурний підхід у процесі дослідження психіки дитини. Спочатку він виходив з аналізу структури мовлення дитини («асиміляції»), у більш пізніх працях основним об'єктом вивчення стали оперативні логічні структури психіки дітей. Він започаткував у психології так звані угруповання, тобто логічні операції, за допомогою яких психіка дитини у своєму розвитку засвоює оточуючий світ ²⁹². Видатним представником структурної психології був родоначальник когнітивної психології Лев

292 Піаже Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификации и серии / Ж.Пиаже, В.Барбель ; [пер. з фр. Э.Пчелкина.] – М. : ЭКСМО -Пресс, 2002. - С. 196.

Виготський. Предметом його досліджень була динаміка пізнавальних процесів, ця галузь знань в наш час інтенсивно розвивається. В його працях помітним є прагнення знайти структурну одиницю свідомості, яка синтезувала би в собі соціальне і біологічне ²⁹³.

Балей, учень засновника Львівсько-Варшавської філософської школи, сприйняв ідеї неопозитивізму цієї школи і водночас був фахівцем у ділянці психології. Він докладно обізнаний з творчістю Фрейда, Піаже, багатьох інших фахівців цієї галузі. Балей має значні досягнення у генетичній психології (дослідження структур психіки дітей дошкільного і шкільного віку, молоді) і психології творчості. Аналіз праць Балея приводить до висновку про значне використання структурно-семіотичної методології у його дослідженнях. Особливий стосунок до даної теми мають психоаналітичні дослідження українського вченого у ділянці психології творчості. Балей вважав, що Фрейд поклав початок дослідженням творів мистецтва з позицій психоаналізу. І хоч український вчений був тієї думки, що важко винести остаточне рішення про те, що з цих досліджень становить тривкий здобуток, а що – ні, він неодноразово підкреслював, що психоаналітична теорія творчості була переломом відносно попередніх філософських і психологічних теорій творчості ²⁹⁴.

Психоаналіз, на думку Балея, сприяв докорінній зміні позиції попередньої психології, яка відмежовувала дві сфери (суб'єктивну і об'єктивну), тобто ту, де автор твору втілює відверто своє «я» і ту, де він дає образ оточуючого світу, хоч і забарвлений особистим темпераментом творця. «Психоаналіза ломить сю лінію, – зазначає

293 Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии / Л.С.Выготский : собр. сочинений : в 2 т. – М.,1982. - Т.1.

294 Балей С. З психології творчості Шевченка / С.Балей // История психоанализа в Украине. – Харьков : Основа, 1996. – С.155.

Балей, – і отсю другу, «об’єктивну» область втягає в першу. Вона силкується показати, що і під покришкою образів та постатей, яким позірно чужа звязь з особистими нахилами, бажаннями і мріями творця, криється з правила все його власне «я», і зглядом сього «я» отсі твори сповнюють завсігди ту саму задачу; вони дають заспокоєння нахилам і бажанням сього «я», яких дійсність не в силі вдовольнити. І не шкодить се, що автор сам не бачить сеї звязи, що він може позірно вийти поза себе і зображати щось чуже його жадобам. Бо в тій точці творець може так само підлягати злуді як посторонній чоловік, що стоїть перед готовим твором штуки»²⁹⁵.

Творець перебуває у своєрідному самообмані, але цей самообман виправданий, дозволяє авторові сміливо сказати про себе все через іншу постать, В іншому разі він не зміг би розкривати людську душу, що перебуває у гріхах, якщо б усвідомлював, що це є власна сповідь. А завдяки самообману «творець, зображуючи сам себе безнастанно в ріжних постатях і видах, не пізнає в них свого «я», на те треба доперва психоаналітика з його методом, щоб він, прослідивши сї постаті міг сказати авторови слова: *de te fabula narratur*»²⁹⁶.

Балей був тієї думки, що аналіз художніх творів, заснований на психоаналітичній теорії душі, в багатьох точках йде врозріз з науковою офіційною психологією тих часів і що сама психоаналітична теорія не однакова у всіх його представників, зокрема досить різна у Фрейда і його учнів (Альфреда Адлера, Карла Юнга). Водночас український вчений підкреслює спільне ядро всіх психоаналітичних шкіл, які приділяють значно більше уваги, ніж інші напрями психології і педагогіки, впливу переживань дитячого віку на пізніший

295 Балей С. З психології творчости Шевченка / С.Балей // Степан Балей : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т.1. - С.176.

296 Там само. – С. 176-177.

психічний розвиток особистості. Особливо це стосується поглядів, проголошених Фройдом стосовно почуття любові у дітей. Фройд перебував на позиції, що первинна симпатія дитини є коренем, з якого мають з часом виділитися усі ті форми відчуттів, на які буде колись здатна дитина. Спочатку усі ці форми знаходяться всередині відчуття любові у зародку і воно певною мірою створює структуру, нерозвинену цілісність усіх цих форм ²⁹⁷. З часом царство дитячих мрій (в яких немає різниці між моральним і неморальним) поринає у забуття, так що іноді неможливо пригадати собі його кольорів і форм; дійсність витискає це царство з нашої свідомості у прірву несвідомого. Це не означає, що світ дитячих бажань і мрій втратив свій вплив на психіку людини. В подальшому можливі два шляхи. На першому переход від дитячої психіки до зрілої відбувається поступово, без зривів, відчуття і бажання дитини перетворюються з однієї форми на іншу, змінюють структуру і напрям, переходять з одного рівня на інший, тобто (за терміном психоаналізу) сублімуються. Зовсім по-іншому структурується психіка дитини, коли обставини не сприяли процесові сублімації. «Тоді первісні бажання і гони дитячого серця і ціла побудована на них система зображень, очікувань і мрій (психічна структура - С.П., В.С.), – підкреслює Балея, – витиснена з свідомої області ховається на дно душі; однаке ті мрії і вижидання не нидіють там, лиш не находячи для себе виходу на вні через «сублімування», ждуть причаєні в несвідомих глибинах нашої душі на відповідну хвилю. І колись... на підвалинах пригніченого, тепер вже несвідомого здвигнене нове життя заворушить ся сильніше, так що його філі сягнуть в глѹб душі, тоді і се підверхне життє відізветь ся, як «дзвін затоплений» ²⁹⁸. В душі зрілої людини настає поворот до дитинства

297 Там само. – С. 177.

298 Там само. – С. 179.

(інфантилізм), він набуває різних форм, зокрема поетичної творчості. З точки зору психоаналізу, художня творчість – це реакція на тиск підсвідомого життя, коли комплекси, витиснені із свідомості, так сильно впливають на психічні процеси, що вони набувають виразно патологічного характеру, виявляються у формі нервової чи розумової недуги.

Аналізуючи творчість видатних митців, Балей приходить до висновку, що інфантилізм особливо помітний у любовних відчуттях генія. Ці відчуття, що характеризуються великим розмаїттям і всебічністю, дозволяють митцю переживати багатий спектр різних станів та емоцій, часто взаємно виключних, протилежних, сповнених різноманітних кольорів. «...Попри і крізь «мужеські» почування, також і дитинячі любовні настрої пронизують ся нерідко в душу і хвилями займають її цілком»²⁹⁹, – зауважує Балей. Таке психічне утворення вчений визначає як евдеміонів мотив. Символом цієї психічної структури є образ Евдеміона, юнака, якого покохала богиня Місяця Селена і приспала, щоб його поцілувати. Вчений наводить приклади творів і рефлексивних висловлювань Стрінберга, Данте, Гамсуна, щоб аргументувати свої висновки. Балей докладно роз'яснює зміст цього комплексу на прикладі поеми Юліуша Словацького «В Швейцарії», яка демонструє ендеміонів мотив як важливий чинник поетичної творчості. Ця поема постає як поетичний парафраз мрії поета, що виросла на еротичному тлі і забарвлена песимізмом та інфантилізмом. Поетова кохана, яка приходить до нього сама, є однією з фантастичних постатей його творчості, що під дещо зміненими іменами повторюються у різних його творах, в ній поет бачить втілення і коханої юних літ, і своєї матері³⁰⁰.

299 Там само. – С. 183.

300 Там само. – С. 183-184.

Психоаналітики вважають художню творчість викидом психічної енергії, що зібралася під порогом свідомості і шукала для себе виходу. Вони бачать в творчості знаряддя, яким послуговуються приспані в дитячому віці бажання, щоб здобути заспокоєння. Саме на цьому ґрунтується творчість художника і тут знаходяться джерела його творчості, яких він не усвідомлює. Завданням психоаналізу є відшукати нитки, що від схованих на дні душі творця подій ведуть до його творчості, відкрити зв'язки між особистими бажаннями і продуктами його творчості, віднайти структурні особливості тієї сили, що з несвідомого дає напрям всій його творчості ³⁰¹.

Балей не визнавав без застережень теорію і метод психоаналізу. Він піддав сумніву науковість теорії Фрейда, вважаючи, що з позицій строгої психології основні тези психоаналітиків не позбавлені певної довільності, їм бракує точного обґрунтування. Водночас вчений підкреслював, що застосування загального способу цих міркувань до аналізу поетичної творчості, тобто прагнення йти якнайглибше у душу творця від його творів і у зворотному напрямі (від структури його психіки до цих творів) кидає нове світло на творця і творчість. Критично сприйнявши певні аспекти психоаналізу, Балей робить спробу синтезувати ідеї Фрейда і Адлера у своїй концепції єдиної «глибинної психології», а також застосувати тут здобутки логіки і філософії Львівсько-Варшавської школи. Це приводить його до методу, близького до структуралізму. Теорія психоаналітиків ґрунтує свої рішення на інтуїції. Зазначимо, що інтуїція як метод аналізу художніх творів є нині дуже поширеною у постструктуралізмі (Жак Дерріда, Умберто Еко, Юлія Крістева та ін.).

301 Там само. – С. 180.

Значна частина доробку Бaley присвячена генетичній психології творчості і творчої особистості. Методологія структурно-семіотичного дослідження психології творчості застосована вченим при аналізі художньої спадщини трьох видатних представників польської і української літератури Стефана Жеромського, Юліуша Словацького і Тараса Шевченка. Бaley докладно аналізує психічну структуру творчої особистості Жеромського через мовні структури – повтори слів і фраз, фігури, образи. Сюжети творів поета нагадують атмосферу сну, фантазійності, віртуальності. В цьому світі можливе все, і те, що у реальному житті оцінюється як аморальне. Бaley піддає аналізу також прояви інфантилізму і Едипів комплекс у структурі психіки поета ³⁰². На цій основі вчений намагається визначити психічний тип особистості Жеромського. Аналіз суперечностей у поведінці героїв творів, емоціоналізму поета приводить вченого до гіпотези про синестезиційний тип психіки поета, тобто про таку властивість, коли збудження в одній її сфері відбувається одночасно з реакцією на нього в іншій» ³⁰³. Бaley звертається до символічних структур творів Жеромського, здійснює синхронічний аналіз назв і прізвищ, які починаються із заперечення. Висновком Бaley було те, що самому поетові властиві впертість, здатність до заперечення, і це дає можливість зауважити певні особливості творчого процесу цього митця, коли кожна річ перетворюється на контраст, кожна теза переходить в антитезу, кожне твердження – у заперечення ³⁰⁴. Несвідомі чинники психічної

302 Верников М.М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Бaley / М.М.Верников // Степан Бaley : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т.1. – С.74-75.

303 Baley S. Osobowosc tworcza Zeromskiego. Studium z zakresu psychologii tworcosci / S.Baley. – Warszawa, 1936. – S. 130.

304 Там само. – S. 166.

структури автора впливають на структуру творів і стосунки героїв, за якими перебуває сам автор. Це створює багатство, напруженість, драматизм творів Жеромського, породжує неочікуваність сюжетних ходів, поведінки героїв.

Викликають значний інтерес праці Балея, присвячені творчості Шевченка. Через аналіз образів, взаємин героїв його творів вчений досліджує особливості психічної структури поета, з дитинства знедоленого, позбавленого тепла і співчуття. Зокрема, привертають увагу Балея взаємини Яреми і Оксани з поеми «Гайдамаки», а також структура і емоційна напруга поеми, особливо її початок «Мені тринадцятий минало...». В обох творах вчений спостерігає багато спільного. Неприємна реальність контрастує із світом мрій, іншою реальністю. Вражаюча суперечність між цими світами штовхає героїв творів до втечі у прекрасний, ідеальний світ, де настає заспокоєння. Цей символізм приводить вченого до висновку про ендеміонів мотив як базовий для творчості поета. Балей зв'язує формування цього комплексу у поета з тими стосунками, які склалися у нього з матір'ю, акцентує увагу на любові Шевченка до неї і душевній кризі, яку поет пережив через дуже ранню втрату матері. Проте відчуття дитини не зводяться вченим, хоч і у зміненій формі, до прояву статевого інстинкту, що характерно для однобічного фройдизму. Життєва трагедія, яка перервала природний розвиток психіки поета, і структура його психіки набувають іншого акцентування. Відчуття, що не мають відповідного виразу, приховуються, накопичуються у сфері підсвідомого, переповнюють цю сферу і знаходять вихід у художніх творах поета. Балей аналізує символізм творів Шевченка, в чому також можна помітити використання структурно-символічних методів дослідження. Образи творів Шевченка розглядаються як символи, в які поет несвідомо вкладає зміст власної душі.

Балей звертає увагу також на ті особливості структури психіки Шевченка, що відбилися на його творчості і зумовили певне зовнішнє обмеження уяви Шевченка, яке не дозволяє уяві поета вийти за певну межу. Вчений визначає ряд мотивів, що повторюються у творах поета, як суперечність між оточуючою дійсністю і власним сумлінням. Шевченко мав надзвичайну вразливість до дисонансу між тим, що повинно бути і тим, що є в дійсності. Йому здавалося гріхом проти правди захоплюватися красою зовнішнього світу в той час, як море людського лиха затоплювало дійсність. Цю психічну реакцію Шевченка Балей називає «латаною свитиною», яка «ставала заслоною між ним і мрією і гасила її чар»³⁰⁵. Підкреслюючи це опозитивне відношення у психічній структурі Шевченка, Балей виходить за межі простого психоаналізу і акцентує глибоко вкорінені у душі поета суспільні відносини.

Міркуючи про застосування Балеєм структурно-семіологічної методології для аналізу художньої творчості, не можна не звернути увагу на роль трійці у Шевченкових творах. Це питання привертало увагу вітчизняних дослідників, зокрема Якова Дуброва³⁰⁶ та ін. Балей вказує на різні вияви цього числа у Шевченка. Трійця постає як спосіб зовнішнього орнаменту і виконує естетичну функцію. Вона також є кодом (ключем) до містичного світу надприродних явищ. Психологічним поясненням цього змісту трійці Балей вважає рефлексію поета щодо трьох років його життя («тяжкії три літа»). Трійця також постає ще в одній функції, яку Балей вважає найбільш важливою для з'ясування таємниць творчості поета. Переглядаючи

305 Балей С. З психології творчості Шевченка / С.Балей // Степан Балей : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т.1. - С.187.

306 Дубров Я. Доктрина й канон трійці: архетип, метафора, плоть / Яків Дубров // Історія релігій в Україні : наук. щорічник. – Львів, 2009. - Кн.П. – С.85-96.

певні місця із «Кобзаря», вчений відзначає, що в одному випадку це число виступає готовим, а в другому є принципом рахування. Така трійця зустрічається в творах Шевченка дуже часто. Це не що інше як внутрішній принцип, на основі якого впорядковуються гадки і образи поета. Навіть там, де слово «три» не міститься в тексті, «трійця кидається в очі як основа структури» ... , є «зв'язанням у цілість різнорідних речей»³⁰⁷. На основі докладних розвідок творів поета, в яких зустрічається трійця, Балея робить висновок, що Шевченкова трійця є психічним комплексом, глибоко вкоріненим в особистому житті поета. Цей комплекс зовні має формальний, навіть строго математичний, дисциплінарний характер для його творчості. Однак він постає у Шевченка не лише формою, а прагне наповнитися певним змістом. Те що «три» у поезіях повторюється дуже часто, свідчить про явище, що має глибоку основу. Коли поет говорить про три літа, то навіть там, де ті три роки він не відносить до себе, за цією трійцею прихований його особистий потрійний талісман. Від трьох років веде проста психологічна лінія до тринадцяти років. Із «Дневника» Шевченка відомо, що поет рахував час тринадцятками. Початок «Мені тринадцятий минало» у згаданій поемі символізує звеличення містичного акту, повернення у той час, в якому «надприродна ласка спливає на поета-хлопця через діткнення дівочих уст»³⁰⁸. Отже, поет містерію власного життя кодує числом, спорідненим з трійкою, яка є ключем до його творчості.

Слід відзначити, що у своїх дослідженнях поетичної творчості Балея використовує підхід, близький до деконструкції постструктуралізму. Вчений послідовно здійснює викреслювання

307 Балея С. Трійця в творчості Шевченка / С.Балея // Степан Балея: збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т.1. - С.402.

308 Там само. – С. 409.

тих поверхових інтерпретацій символів, які постійно зустрічаються в творчості того чи іншого поета і уважно вдивляється у те, що лишається після такої операції. Особливо виразно така розвідка проводиться у праці «Психоаналіз однієї помилки Словацького»³⁰⁹. Балей звертає увагу на незвичний епітет «золота» до слова «роза», який доволі часто зустрічається в поезіях і листах Словацького. На перший погляд, це поєднання виглядає штучним, фантазійним, цілком вигаданим. Заперечуючи випадковий, помилковий характер цього словосполучення у творчості поета, прагнучи дослідити це явище системно, Балей послідовно відкидає різні версії його тлумачення. Він знаходить близькі вирази в різних поезіях Словацького і приходить до висновку, що цей образ, як і образи інших квітів і листя (лілії, алое, клену), символізує ставлення поета до своєї матері. Листя асоціюються також з його листами до матері, іменини якої припадали на листопад³¹⁰. «У Словацького, - зазначає Балей, золото перебуває у спорідненості з червоністю... Часом поет вживає епітети «червоно-золотий», «злото-рожевий», а вогонь уподібнює одночасно до золота і до рубіну»³¹¹. Розглядаючи по черзі всі складові, найбільш властиві поезії Словацького, Балей доходить висновку про комплекс, осередком якого є поетова мати. Водночас це і комплекс еротичний: кожна зі складових образу позначає мати і коханку. Дією цього (евдеміонового) комплексу пояснюється інфантилістичне забарвлення еротичного компоненту творчості поета. «Роза злата» виступає для поета «символом особливого змісту, що розквітнув із дна його душі,

309 Балей С. Психоаналіз однієї помилки Словацького / С.Балей ; [пер. з польськ. М.Верников] // Степан Балей: збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів, 2009. – Т.2. - С.110-123.

310 Там само. – С. 117.

311 Там само. – С. 117.

і був переплавлений в її глибинах»³¹². Отже, ми бачимо, що Балея концентрує увагу на «помилці», незвичному поєднанні слів і йде вглиб, до витоків творчості поета. Однак вчений не наполягає на єдиній істині, що випливає з його інтерпретації, а залишає відкритими питання, що постають при розгляді опозицій і суперечливих символів, характерних для поезії Словацького. Близькість такого підходу до деконструкції не означає ідентичності. Головною відмінністю методу Балея є те, що він все ж шукає істину (трансцендентальне позначене), передбачає її існування, приховане за символічними виразами (означниками), що заперечується представниками постструктуралізму.

Підсумовуючи викладене вище, можна сказати, що застосування Балеєм структурно-семіотичного підходу дало змогу від формальної структури мовних утворень, образів, сюжетних ліній, найбільш повторюваних відношень, характерних для художніх творів, перейти до аналізу психічної структури особистості митця. Основними рисами цього методу є увага до формального виразу психічного, до структури психіки, що зближує методологію Балея зі структуралізмом у ділянці генетичного аналізу витоків художньої творчості. Застосування методу інтуїції у семантичному аналізі художніх творів на основі психоаналізу наближає методологію Балея до постструктуралізму.

312 Там само. – С. 123.

ІДЕЯ САМОПІЗНАННЯ У КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТЕПАНА БАЛЕЯ

Май серце і дивись у серце.

А. Міцкевич

*Хоч ми не можемо здійснити заклик поета, але турбуватись
про власне досягнення повного розвитку, це все те, що є «серцем»
нашої душі, навіть якщо не було можливості поглянути випадково
усередину неї й вивчити її вміст.*

С. Балей

Ідея звернення на самого себе, турбота про себе набуває особливої значущості сьогодні. Це пов'язано із проблемою збереження суб'єктом сучасності власної ідентичності. Цікаво проаналізувати твори Степана Балей «Особистість» та «Шляхи самопізнання», назви яких, особливо остання, самі провокують до вивчення у межах заявленої проблеми.

Згадаємо, що становлення Балей як науковця відбувалось під керівництвом Казимежа Твардовського, який представляв у філософії психологістичний напрям, заснований Францом Brentano. Brentano має справу з емпіричною моделлю пізнання: об'єкт береться як дане ціле, що імпліцитно містить у собі всю повноту своїх можливих визначень (частин). Дескрипція, у розумінні австрійського філософа та психолога, це аналітичний рух, кінцева мета якого – виявлення базових структуротвірних елементів і основних способів їх взаємозв'язку ³¹³. Особливістю позиції Brentano є те, що він описує зв'язки між «психічними елементами» як відношення взаємної чи односторонньої подільності та неподільності одних елементів від інших. Спосіб зв'язку елементів визначається їх

313 Brentano F. Psychologia jako nauka / Franz Brentano // Psychologia z empirycznego punktu widzenia. – Warszawa, 1999. – S.7-109.

власним змістом. Твардовський як представник брентанівської школи мислить психологію у тих же концептуальних поняттях, що і його вчитель. Значення Твардовського полягає у актуалізації для філософії теорії психологічного пізнання, оскільки вона вказує на всі без винятку складові частини свідомості людини, що внутрішньо нею сприймаються ³¹⁴.

Формування власних теоретичних уявлень Балея щодо проблеми особистості збігається також із періодом розвитку низки інших напрямів у психології. Особливого поширення набувають психоаналіз на чолі із Зігмундом Фройдом; біхевіоризм, засновником якого є Джон Уотсон; гештальтизм, яскравими представниками якого стали Макс Вертгаймер, Курт Коффка, Вольфганг Кюлер; персоналізм, обґрунтований та розроблений Вільямом Штерном; структуралізм, представлений у Швейцарії Жаном Піаже, а в Радянському Союзі – Левом Виготським та ін. Безумовно, кожний із цих напрямів психології пропонував відмінну методологію у пізнанні людини.

Якою ж виявилась методологічна й світоглядна позиція Балея, учня Твардовського, у поліфонії теорій та концепцій особистості?

Найперше звернемо увагу на дати виходу у світ певних праць Балея. Так, у 1931 році опубліковано «Психологію віку дозрівання» ³¹⁵, у 1935 році – «Нарис психології у зв'язку з розвитком психіки дитини» ³¹⁶. Щодо послідовності оприлюднення важливих досліджень Балея, присвячених віку дитинства та віку дозрівання, дає достатні пояснення Марат Верніков ³¹⁷. Ми лише зазначимо, що Балея мав на

314 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. 182.

315 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.

316 Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

317 Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] // М.М. Верніков // С.Балея : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-

меті писати про *чисту* психологію ³¹⁸, важливу для теорії й практики, особливо для школи ³¹⁹. І, очевидно, необхідним продовженням висвітлення психологічної проблематики у вимірі освіти стала праця вченого «Виховна психологія у нарисі» (1938 р.) ³²⁰.

Нас цікавитиме наступне: чому не з'явилась у психологічній картині розвитку Балея людина після періоду дозрівання – доросла людина? Адже це було б цілком логічним продовженням побудови власної концепції психології розвитку. Таку спробу, наприклад, здійснила найбільш згадувана Балеєм у «Психології віку дозрівання» німецька дослідниця Шарлотта Бюлер, намагаючись наскрізно простежити цілісні зміни особистості від народження до глибокої старості й смерті ³²¹. Але роботи, яка б відображала подальші дослідження Балея у ділянці психології розвитку, аналогічної двом попереднім, немає. Видається, що дослідник завершує детальний розгляд розвитку людини періодом дозрівання, що припадає близько 20-24 років життя.

Втім, продовження тієї роботи все ж є, причому у своєрідній

Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 48.

318 Чиста психологія у розумінні Твардовського це та психологія, метою якої є розгляд і інтерпретація по можливості всебічного вивчення і пізнання психічного життя, взятого або у цілісності, або у одній із його частин. Див.: 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. 151.

319 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 3.

320 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.

321 Böhler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem / Ch. Böhler. – Leipzig, 1933.

формі. На це вказує праця «Особистість»³²², яка виходить друком у наступному після «Виховна психологія у нарисі» році – 1939. Книга «Особистість» є своєрідною відповіддю Балея на актуальні запити тогочасної наукової думки, що стосуються самого поняття особистості, її структури, розвитку, типів та ін. Останнім у цій роботі розміщено розділ «Самопізнання, самооцінка і самоформування», в якому автор говорить, що «в міру того, як структура особистості дозріває й внутрішньо укріплюється, відпадає необхідність подальшої опори на приклади. Людина стає здатною піти власною дорогою. Особистість конкретного індивіда здійснює тоді єдине у своєму роді, неповторне, добре улаштоване буття, яке в свою чергу може стати проміжним образом для ще несформованих особистостей»³²³. На те, що Балея і надалі працює в окресленій царині психології, але не як вчений, а радше як помічник, порадник дорослої людини, яка стоїть на шляху самостановлення, а, отже, самопізнання, виразно вказує робота «Шляхи самопізнання» (1946 р.)³²⁴, що є продовженням та поглибленням написаної у 1939 році «Особистості». На початку цієї книги автор просить читача дозволити йому звертатись до нього іноді на «Ти»: «Якщо ще молодий, не думай, що хотів би у такий спосіб відноситись до Тебе зверхньо. Так все ж таки іноді легше розмовляти»³²⁵. Як бачимо, автор вибачається не тільки перед молодою людиною, він просить вибачення у всієї аудиторії. Отже, ці книги, вірогідно,

322 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s.

323 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – S. 36.

324 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – 178 s. – (O życiu dla życia).

325 Там само. - S. 5.

присвячені саме людині періоду «після дозрівання», окрім цього в незвичному для Балея образі у «Шляхах самопізнання».

На завершення цих розвідок ми наведемо роз'яснення Балея щодо його прохання звертатись на «Ти» й тим самим спробуємо з'ясувати необхідність такої особливої, діалогічної, форми викладу «Шляхів ...». Це пояснення пов'язується з одним прикритим випадком з власного життя філософа³²⁶. У Мароко Балей скористався послугами носильника: він приглянув за речами вченого, а той отримав змогу владнати свої справи. Просячи про послугу мароканця, Балея обіцяв добру винагороду. Але повернувшись і взявши свої валізи, філософ дістав з гаманця суму, що потім опинилась у руці носильника, надто незначну. «Якщо вважаєш, що те, що зробив для себе, дійсно не варте того», – сказав мароканець, – «тоді добре, задовольнить й та сума». Мароканець, даючи таку гірку науку Балею, за своїм звичаєм звертався до нього на «Ти». Балея вважає, що саме за такої обставини докори носильника в очах ученого стали найбільш людськими, природними, переконливими. Тому він просить читача ставитись до нього як до носильника, який дасть у розмові щось, що може йому [читачеві] згодитись³²⁷.

Таким чином, вже у найпершому наближенні окреслюється, ймовірно, намір Балея стати «подорожнім» на шляху становлення людини. Через щире зізнання автор сподівається на діалог з читачем, у якому приверне увагу до самопізнання, його мети, особливостей та практик, адже він передбачає розмову з людиною, яка вже не «потребує прикладів», а має достатні підстави у собі самій відшукати себе. Такий підхід Балея зумовлений ще й тим, що це він робить «для себе», він прагне донести людині важливість самопізнання з власного

326 Відмітимо, що пригадування особистого іноді присутнє у роботах Балея.

327 Там само. - S. 6.

досвіду, щоб це стало у нагоді суспільству. Тому й інших абрисів набуває психологічна проблематика у розгляді Балея.

Гадаємо, синтетичний аналіз праць «Особистість» та «Шляхи самопізнання» надасть змогу виявити ті особливі методологічні й світоглядні пріоритети Балея, які ми маємо на меті відшукати.

4. 1. Мета самопізнання та його складність

У самопізнанні С. Балея виокремлює наступні форми:

- 1) егоцентризм;
- 2) рефлексія.

Егоцентризм у розумінні вченого відтворює абсолютну точку зору людини на конкретні речі. Тому він не тільки не тотожний самопізнанню, але очевидно йому не сприяє, оскільки «одягає на спостерігаючу за оточенням людину окуляри, у яких її очі не відвертаються від оточення, втім, й не спрямовуються до глибин власної душі»³²⁸.

Вчений віддає перевагу рефлексії, оскільки вона впливає із онтогенетичного розвитку людини. Період дозрівання, на противагу віку дитинства, є тим періодом, коли людина починає пізнавати й досліджувати сама себе. Ззовні увага починає спрямовуватись усередину³²⁹.

Властиво для представника Львівсько-Варшавської філософської школи Балея вирішує питання про те, що саме має стати неодмінною умовою самопізнання:

328 Там само. - С. 8.

329 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – С. 50.

- 1) наявність спеціальних здібностей;
- 2) думка інших;
- 3) власна уважність людини до самої себе та відвертість?

У першому пункті бачення пізнання самого себе, на думку вченого, може збігатись із метою психології, тому вивчення себе полягає у студіюванні цієї науки. Без сумніву, знання психології, вважає Бaley, допоможуть у цій справі, «але психологія і знання про себе не є ідентичними, так як психологія досліджує психічні явища в загальному, при самопізнанні – річ йде про нашу **власну** (*виділення тексту автором – С. Б.*), особисту постать, про особливий взаємозв'язок психічних елементів, які визначають своєрідну сутність нас як певної «особи»»³³⁰. Відтворені розмірковування ведуть філософа до усвідомлення важливості покладання особистістю центру пізнання у самій собі.

Звертаючись до другої частини запитання, Бaley намагається з'ясувати, чи дійсно кожен знає себе з моменту самопізнання. Для вирішення цього завдання він наводить низку прикладів:

1. Х переконаний, що проговорене ним є цікавим і творчим, і тому бажає взяти слово. Але оточення іншої думки, й ми приднуємось до суспільного думки. Отже, слідує, що Х помиляється в оцінці самого себе.

2. Y вважає, що володіє художнім талантом, але ми разом з оточенням не у захваті від його картин.

3. W думає, що чинить справедливо по відношенню до своїх підлеглих. Ми разом з оточенням звинувачуємо його у керівництві відповідно особистими симпатіями.

330 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 19.

4. Z – песиміст і все, що зробив, вважає поганим; ми говоримо, що він себе недооцінює³³¹.

Ці приклади спрямовують вченого до узагальнення про те, що існує певна відмінність між тим, що кожен думає про себе, й тим, що думають про нього інші. Він погоджується, що, дійсно, погляди й оцінки оточуючих на конкретну особистість можуть більше відповідати дійсності, аніж її власні. Це пов'язано з тим, що оточуючі можуть спостерігати за індивідом у його цілісності, тоді як сам він може себе оцінити лише методом інтроспекції, яка вимагає непростого зусилля, «певного подвоєння власної сутності на дві частини: всередині мусить він відшукати і спостерігача і спостереженого, і суддю і підсудного»³³². Разом з тим Бaley бере до уваги етичні норми, згідно з якими вихована людина не скаже відверто те, що думає про іншу. Тому, очевидно, що близькою до правильної буде остання, третя, частина запитання.

У цьому мислителя переконуюють наступні міркування: «Інших людей бачимо тільки іноді, тільки у певних ситуаціях, самі ж з собою перебуваємо постійно. Дискутувати самі з собою (хоч це є мистецтво) можемо досить часто і немає такої речі, про яку ми не могли б запитати самих себе. Утаємничення таких розмов залежить тільки від нас самих. Приховані мрії, інтимні думки, дивні прагнення, бажання, побоювання і перебільшування, яких не довірить нам навіть наш друг, все це є для нас явним, коли йдеться про нас самих»³³³. У нагоді підтвердити цю думку стають Балею приклади сповіді людини у храмі, відкриття найінтимніших переживань пацієнта своєму лікарю-

331 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 9.

332 Там само. - S. 10.

333 Там само. - S. 11.

психіатру, автобіографії, у якій автор відкриває перед читачем власну душу.

Важливим зрушенням видається у поглядах філософа те, що психічна індивідуальність, зрозуміла як відмінність, не є настільки особливою, щоб глибина її душі була сконструйована з зовсім інших елементів ніж глибина душ інших осіб³³⁴. У цих уявленнях вченого міститься підхід до самопізнання, здійснення якого відбувається через пізнавальне коло, в якому людина у спілкуванні пізнає спочатку інших, а тільки потім – через порівняння з ними – себе, вона шукає інших у собі. «В свою чергу таке самопізнання уможливорює повторне глибше пізнання інших. Повторно пізнаючи інших, людина переконується у тому, що те, чого спочатку не помічала у них, але, заглиблюючись у себе, побачила у самій собі, має свої еквіваленти у душах інших осіб. Тоді вона вчиться навпаки шукати себе у інших»³³⁵. У цьому своєрідності переосмислення вченим взаємозв'язку одиничного та загального, що полягає у розумінні пізнавального кола, в якому перебуває людина, як джерела самопізнання, а осмислення досвіду у ньому – як процесу самопізнання.

Безумовно, вчений передбачає, що, окрім *іншого*, пізнання є зверненням і на світ. Людина, відбиваючи у собі цілісність світу, є мініатюрою Всесвіту й відповідно у собі вона може побачити Всесвіт.

Все це сприятиме самовдосконаленню особистості, вона отримує змогу виявлення своєї індивідуальності та має потяг до її реалізації. На підтвердження важливості самопізнання Балея зазначає, що людина «отримає у такий спосіб раціональні підстави щодо думок про те, на яке коло зобов'язань у суспільстві вона має право претендувати, а що віддати іншим та довірити їм»³³⁶.

334 Там само. - С. 12.

335 Там само. - С. 12.

336 Там само. - С. 13.

Розмірковування Балея про те, що у самому собі міститься невідмінна умова пізнання, можна розцінювати як характерні для представника Львівсько-Варшавської філософської школи. Позиція Твардовського, що «пізнанням психічних проявів завдячуємо так званому внутрішньому досвідові»³³⁷, це підтверджує. Спостерігаємо й певні трансформації в ідеях Балея, які йдуть від традиції брентанізму.

Першою методологічною особливістю є пропозиція відмінної від інтроспекції техніки самопізнання. Об'єктом самопізнання постає душа людини, але пізнання людиною самої себе потребує *іншого*: щоб пізнати саму себе, потрібно пізнати *іншого*. Для Балея самопізнання є певним рухом душі, зверненим на *інших* і на себе. Незмінна присутність *іншого* переорієнтовує людину з самопізнання у формі егоїзму, крайнього індивідуалізму до реального уявлення можливої власної траєкторії особистісних прагнень.

Другою особливістю є, на наш погляд, теоретична ідея іманентності у Балея. Ідентичність формується у іманентності *інших*. У такий спосіб людина здобуває досвід, звільнений від зовнішніх упереджень, точніше визначає своє місце у світі, стверджується як суб'єкт власного буття.

Зрештою, ці теоретико-методологічні особливості виявляють й світоглядні орієнтації Балея. Самопізнання не відвертає людину від світу, а навпаки дозволяє їй раціонально помістити себе у ньому, стимулює до виявлення свого призначення у суспільстві, примушує до постійного перегляду дистанції між реальним та ідеальним у її представленні самої себе та судженні.

337 Twardowski K. Psychologia wobec fizjologii i filozofii / Kazimierz Twardowski // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 89.

Таким чином, об'єктом самопізнання Балея визначає душу людини, метою самопізнання – практику відношень людини до світу та *інших*. Балея стверджує, що людина у певний період розвитку здатна сама, без сторонніх вказівок, рефлексуючи, пізнати саму себе.

4. 2. Визначення «Я». «Я» як особистість

Пізнати «себе» означає пізнати своє «Я». Балея розрізняє:

- 1) фізичне та психофізичне «Я»;
- 2) психічне «Я».

Фізичне «Я» виникає у нашій думці тоді, коли говоримо «я маю карі очі», «у мене чорне волосся» і т.ін. Тобто фізичне «Я» вчений розглядає у зв'язку з тілом людини.

Під психічним, духовним «Я» Балея розуміє те, що є у думці людини: «я думаю», «я хочу», «я уявляю» і т.ін. З такої позиції «Я» є предметом зображень, почувань, бажань людини, тобто те, від чого виходять всі ці психічні чинники. Все, що здійснюється в межах психіки, є представленням «Я», його діяльності відносно його станів (я радію, я стурбований, я невпевнений і т.ін.). Представлення постійно витворюють зміст свідомості, а «Я» як «суб'єкт» – таке маємо почування – існує постійно і залишається ідентичним самому собі. Це є наче ідеальна точка, довкола якої у психіці все обертається. Таким чином, психічне «Я» для Балея – це єдність та тяглість свідомості.

Але будь-який фізичний процес в організмі людини є тісно пов'язаним із її самопочуттям, темпом та інтенсивністю психічного життя, із силою потягів та ін. Тому психічне та фізичне у людині, стверджує науковець, творять єдину психофізичну цілісність. Оскільки

ми говоримо про фізичне «Я», можна говорити про «психофізичне» «Я». Втім, Бaley пише про маловживаність останнього поняття.

Поняття «особистість» та «особа», на думку Бaley, часто вживають як взаємозамінні. Це пов'язано з етимологією слів «особистість» та «особа»: слово «особистість» утворилось зі слова «особа» і йому завдячує своїм значенням. Говорячи про «особистість» у точному значенні, Бaley має на увазі не самого окресленого суб'єкта, а те, що виявляє, чим є той суб'єкт, ту сутність особи індивіда.

Дефініція особистості Бaley відносно особи її носія наступна: «сутність особистості – це зміст її духовного життя, що становить певну цілісність, не механічну, ґрунтовану на простому додаванні частин, а особливу структуру, в якій окремі елементи складаються у певний спосіб взаємного підпорядкування та координації, творячи єдність у різноманітності. Окреслена єдність має динамічний, мінливий, живий характер; у ній відбуваються постійні зміни, що виникають із взаємного впливу на себе сил, що містяться у тій структурі, які не порушують, однак, її єдності та тяглості»³³⁸. Відтак, ті самі міркування, які дозволяють говорити Бaley про психофізичне «Я», є виправданими і для використання терміну «психофізична особистість». Особистість не виключає психічне та фізичне «Я», а є їх своєрідним синтезом.

Вчений наголошує на суттєвій рисі особистості: її здатності до саморефлексії. Звертає увагу він і на неповторність особистості людини. Бaley відрізняє реальну особистість кожної людини від ідеальної. Ідеальна особистість є певним ідеальним образом, якого дана особа не може досягти, але до якого у процесі розвитку може наблизитись.

338 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 20.

Підсумуємо попередній виклад. Структурно-аналітичне вивчення Балеєм «Я» особистості ґрунтується на вихідних положеннях брентанізму, але водночас має суттєві відмінності. Спільним є те, що Балея, як і Брентано та Твардовський, розуміє свідомість як духовну річ, що має свою структуру. Відмінність теоретичної позиції Балея полягає у тому, що він передбачає функціональні зв'язки психічних явищ з тілесністю, тоді як важливою передумовою використання мереологічної моделі дослідження є розгляд свідомості як замкнутого цілого. Передумовою такої відмінності у поглядах Балея стало осмислення Твардовським психологічних диспозицій «тим полем, на якому праця психолога постійно стикається з працею фізіолога, а головним чином, невролога»³³⁹. Трамбування Балеєм особистості як психофізичної єдності пов'язане також із його медичною освітою. Тим самим вчений мав на меті усунути розрив між тілом та душею, які були окремим предметом вивчення відповідно «наук про дух» та наук про природу.

Пізнати «себе» означає, за Балеєм, пізнати «власну особистість»; «пізнати» себе – не тільки виявити те, що є даним, а намагатись окрім цього зрозуміти виявлені явища у їх цілісності.

4. 3. Структура та модель особистості

Під структурою Балея розуміє систему певних взаємозв'язків між окремими функціями чи також диспозиціями, їх взаємні своєрідні відношення, що створюють єдність і підпорядковують себе загальній

339 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. 148.

цілісності³⁴⁰. У психічній структурі особистості вчений розрізняє диспозиції першого та другого рівнів. До першого рівня належать інструментальні (інтелект, таланти, спостережливість, пам'ять) психічні диспозиції, до другого – вказівні (схильності, потреби, тенденції, прагнення). Інструментальні диспозиції по-іншому можна назвати вродженими, вони впливають на те, до чого прагне конкретна особистість. Вказівні, або набуті диспозиції надають особистості динамічного характеру. Досить часто одна з диспозицій може зайняти домінуючу позицію, надаючи у такий спосіб своєрідності особистості. Наприклад, такою диспозицією може стати пристрасність, яка підпорядковує собі усі інші. Водночас, диспозиції можуть впливати одна на одну. Наприклад, інтерес спрямовує увагу. За умов взаємозв'язку та взаємовідношень різних диспозицій особистість набує певних рис та властивостей³⁴¹.

Геометричною моделлю психічної структури особистості Бaley обирає кулю, оскільки вона є «вдалою метафорою відношень, що відбуваються у особистості, де все сконцентроване довкола «Я», як її центру»³⁴². З «Я», немов безмежна кількість променів, виходить все, що відбувається у психіці, і до якого все повертається. Схема концентричних шарів кулі, одні з яких будуть ближчими до поверхні, інші ж, глибшими, ближчими до центру, через свою прозорість, дає змогу науковцю виокремити у структурі особистості свідомі та несвідомі системи.

Приймаючи кулю, її промені й шари як загальну модель для всіх особистостей, український філософ вказує на відображення у

340 Baley S. Osobowość /Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – S. 10.

341 Там само. - S. 11-12.

342 Там само. - S. 12.

різних видах внутрішньої будови цієї моделі індивідуальних різниць. Відповідно індивіди будуть різнитись між собою саме через те, що окремі «шари» їхньої особистості є неоднакової «товщини». Так, у когось «товстішим» є шар вчинку, у когось іншого – шар «сприйняття». Зрозумілим з цих позицій стає для Балея відмінний «розріз» особистості. Окреслюючи у такий спосіб модель структури особистості, мислитель розглядає можливість вивчення різних типів та ступенів зв'язку між окремими шарами: «У одних можуть окремі шари бути більш ізольованими, замкненими на самих собі, у інших навпаки – границя між ними може бути непомітною»³⁴³. Зрештою, Балей говорить про «речовину» кулі, що можливо відповідатиме «речовині» особистості. Відтак, зміст кулі може бути з матеріалу міцного й твердого або з м'якого чи кригкого. Це сприятиме, з одного боку, осмисленню «стійкої» індивідуальності, а з іншого – слабкої, невпевненої.

Звичайно, Балей усвідомлює довільність окресленої ним моделі структури особистості. На шляху самопізнання він вважає її тільки однією з можливих з тієї причини, що «людська особистість є невичерпною й тому розкрити та пізнати її можна лише частково»³⁴⁴. Але порівняно скромні результати такого осягнення власної сутності, як вважає Балея, без сумніву, є достатніми для вдосконалення самого себе.

Як бачимо, Балею властиве вивчення особистості з позицій цілісності. Визначена єдність структури особистості внутрішньо диференційована, передбачає відношення між елементами. При цьому дослідження особистості набуває формального характеру: мова

343 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 157.

344 Там само. - S. 158.

йде про спосіб репрезентації структури особистості у вигляді моделі. Безумовно, така позиція вченого формувалась під впливом традицій брентанізму, втім, не лише одного цього напрямку філософії. На зламі XIX-XX століть структурний підхід стає провідним у науковому пізнанні загалом й у пізнанні сутності людини зокрема.

Так, важливою ідеєю засновника психоаналізу Фрейда було розрізнення у топічній структурі психіки людини трьох шарів: Воно (Id), Я (Ego), Над-Я (Super-Ego). Термін «топічний» походить від грецького «*topos*», що означає «місце» - те місце, де відбуваються психічні процеси. Віденський вчений використовував даний термін як метафору, модель чи образ, оскільки вважав, що психічні процеси не можуть бути локалізовані.

З позицій персоналіста Штерна структура особистості постає як єдність у різноманітності, зрозуміла вченим не простотою, а такою, що містить у собі безконечне розмаїття ознак – тілесних, душевних і психофізично нейтральних; одночасних і послідовних; постійних і змінних ³⁴⁵. Таким методологічним підходом німецький вчений намагався подолати механістичне гіпотетичне бачення особистості, пропонуючи натомість персоналістичне, в якому множинність та розчепленість наявних у ній феноменів знаходять своє пояснення і узагальнення у прихованих чи реалізованих ознаках індивіда як цілого.

Американський персоналіст Гордон Віллард Олпорт під особистістю розуміє динамічну організацію, яка визначає унікальність її взаємодії із середовищем, передусім соціальним. Постійний розвиток особистості, за Олпортом, є основною формою її існування ³⁴⁶.

³⁴⁵ Штерн У. Дифференциальная психология и ее методические основы / Уильям Штерн ; пер. с нем. – М. : Наука, 1988. – С. 207.

³⁴⁶ Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality / G. W. Allport. – New Haven ; London : Yale University Press, 1955. – P. 88.

Під структурою у психології женеvський вчений Ж.Піаже розуміє систему трансформацій, яка має власні, суто системні закони, що протиставлені тим, які спираються на властивості окремих елементів, і яка самозберігається або збагачується внаслідок застосування трансформацій, причому останні не виходять за власні межі й не втягують у свої процеси зовнішні елементи. Вчений передбачає можливі рівні формалізації способу існування структури у вигляді логіко-математичного рівняння чи кібернетичної моделі, яка є лише витвором теоретика³⁴⁷. Можна сказати, що структура у психології Піаже, таким чином, включає в себе три характеристики: множинну сукупність, трансформації і самонастроюваність.

Російський вчений Л.С.Виготський прагне синтезувати соціальне та біологічне у структурі особистості. Він доповнює основні положення Піаже: «Культура створює особливі форми поведінки, видозмінює діяльність психічних функцій, надбудовує нові поверхи у системі поведінки людини, що розвивається»³⁴⁸.

Поліфонія теорій особистості притягує Балея, але не розчиняє у собі. Він, пам'ятаючи настанову свого вчителя Твардовського, крокує до істини шляхом сумлінного і тільки дійсним аргументам доступного дослідження³⁴⁹. Обмежимось лише зазначенням кількох розділів у «Шляхах самопізнання», які виразно свідчать про присутність у

347 Piaget J. «Le Structuralisme», Que saisje – PUF, 1968, P. 5. Див.: Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Жаклін Рюс ; [пер. з фр. В. Шовкун] – К., 1998. – С. 194-195. електронний ресурс <http://izbornyk.org.ua/jruss/russ11.htm>

348 Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л. С. Выготский ; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – С. 29.

349 Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті : [15 листоп. 1895 р.] / Казимеж Твардовський ; пер. з пол. М. М. Вернікова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12, вип. 13. – С. 152.

поглядах Балея провідних ідей філософії й психології кінця XIX–початку XX століть стосовно проблеми людини:

Пізнання організму як фізичного елементу особистості
Елементарні складові психічної особистості
До якого належимо психологічного типу?
Наше несвідоме життя
Наше відношення до людей. Характер як набута диспозиція
Відношення до самого себе
Самопізнання і праця над самим собою ³⁵⁰.

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що у проаналізованих роботах Балея виявляються синтетичні можливості структурної методології. Це дало змогу вченому наблизитись до пізнання сутності людини. У центрі уваги Балея прагнення показати, що пізнання самого себе – це самостійний досвід формування суб'єктивності, мета якого - становлення людини як співучасника суспільного буття. Яким має бути едукативний процес в освітніх інституціях, щоб молода людина на виході з них зуміла потурбуватись протягом життя про саму себе – тема наступного дослідження наукової творчості Балея.

350 Baley S. Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – S. 177-178.

ІНТЕНЦІОНАЛЬНІСТЬ У КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ СТЕПАНА БАЛЕЯ

У праці «Психологія з емпіричної точки зору» (1874) австрійський філософ Франц Brentano, розгортаючи дескрипцію ідеї інтенціональності, формулює положення про іманентність, внутрішнє існування предмету. Ця дефініція вченого мала на меті розмежувати психічні та фізичні феномени³⁵¹. Теорія інтенціональності Brentano отримала своєрідний розвиток в одному із потужних осередків його філософії – Львівсько-Варшавській філософській школі, очолюваній польським філософом Казимежем Твардовським³⁵². Оригінальністю застосування положень теорії інтенціональності у педагогічній діяльності вирізняється спроба визначного представника Львівсько-Варшавської філософської школи українського філософа, психолога та педагога Степана Балея. Учений з'ясовує можливості інтенціонального формування психічних явищ та їх роль у виховних діях. Показовою у цьому відношенні є праця «Виховна психологія у нарисі» (1938). Спробуємо виявити оригінальність концептуального підходу Балея до виховання та з'ясувати його значення у контексті розвитку психолого-педагогічної думки ХХ ст.

Балей виходить із засади, що психічні елементи беруть активну участь у виховних процесах. Це впливає перш за все із розуміння цим вченим виховання, у широкому значенні цього слова, у якому формування і навчання вважаються спеціальними видами або ж формами виховання, оскільки тоді, коли ми говоримо, що школа повинна

351 Brentano F. Избранные работы / Франц Brentano [составл., перев. с нем. В. Анашвили]. – М. : Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 33.

352 Twardowski K. Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen: eine psychologische Untersuchung / Kasimir Twardowski. – Vien : Hölder, 1894. – 111 s.

не тільки навчати, але також і виховувати, зрозуміло, що йдеться як про формування, так і про навчання, а отже, і про виховання. Тому Бaley не сумнівається у тому, що виховання інтендує (завжди направлене на) психічні акти: «... у виховних феноменах беруть участь – безпосередньо чи опосередковано – конкретні психічні явища та диспозиції. Так, коли говоримо про джерела виховання, то мова йде про інтелект, уявлення, спростережливість, пам'ять, зацікавленість, сугестивність і т. д., а, отже, конкретні психічні диспозиції. Використовуючи їх, виховання утворює різні продукти, такі як знання, уміння, навички і т. д., які мають водночас характер конкретних (похідних) психічних диспозицій. Психічні явища та диспозиції можуть надалі бути предметом виховних намагань; йдеться про формування почуттів, волі, характеру і т. д.. Аналогічною видається справа щодо засобів виховання. Нарешті сам процес утворення виховних продуктів відбувається за участю психічних процесів: умінню мислити навчаємось мислячи, формуємо характер, виконуючи різні завдання і т. д.. Таким чином, в загальному у всіх тих випадках, де виховання торкається психіки людини, участь психічних елементів у виховних явищах є добре помітною. І там, де все-таки виховання звернене не на «душу», а на «тіло» – як так зване фізичне виховання – участь психічних моментів у виховних процесах є очевидною. Пригадується навіть факт, що керівники тілесних тренувань мають надію виробити при їхній допомозі у вихованців конкретні психічні властивості, такі як, наприклад, відвагу і дисциплінованість, тренування тіла вимагає контролю зі сторони психіки»³⁵³. Це означає, що виховання не має таких актів, які б не стосувалися психічних актів. Наслідуючи Brentano, Бaley вказує на іманентну предметність виховних актів: «умінню мислити навчаємось мислячи, формуємо характер, виконуючи різні завдання». Фізична діяльність стає змістом психічних актів у виховній діяльності.

353 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 3.

Виявлення «психологічної основи» виховання спрямовує Балея до виокремлення спеціальної галузі загальної психології – виховної (педагогічної) психології, завдання якої вчений вбачає у психологічному аналізі виховних (а також навчання і формування) явищ (процесів, дій). У цьому значенні він окреслює педагогічну психологію як психологію виховання.

Оскільки виховна психологія є галуззю загальної психології, то методами її дослідження Балея визначає як пропонувану через Брентано інтроспекцію (безпосередній метод), так і розвинуті на її ґрунті Твардовським об'єктивні (опосередковані) методи, які полягають в інтерпретації зовнішніх ознак психічних переживань (усних та письмових, мимічних ознак). Зазначимо, що джерелом пізнання психічних фактів Твардовський як і Брентано вважає внутрішній досвід, свідомість, інтроспекцію. Але він вказує на обмеженість інтроспекції: її суб'єктивність та неможливість здійснити спостереження. Суб'єктивність інтроспекції Твардовський пропонує подолати за допомогою методу реконструкції чужих психічних фактів, що ґрунтується на аналогії: якщо на основі інтроспекції ми маємо уявлення про власне психічне життя, то, значить, можемо за аналогією відшукати у чужому психічному житті ознаки, подібні до власного. У такий спосіб можна реконструювати чуже психічне життя. Хоча Твардовський зауважує, що вже у повсякденному житті відчувається складність «перенесення», «входження» у чуже (психічне) становище, «вникнення» чи «вчування» у чуже життя, але реконструкція допоможе – принаймні частково – окреслити його. Другу обмеженість інтроспекції Твардовський намагається знівелювати через введення експериментального методу, який дозволяє доволі часто і у контрольованих умовах повторити психічне

явище, яким цікавиться дослідник. Експеримент надає методу інтроспекції цінності повторюваності, підвищуючи його наукову точність³⁵⁴.

Особливого застосування аналітичного методу дескриптивної психології Brentano вимагає, на думку Баля, практичність, «наближення» до життя виховної психології. Нагадаємо, що застосування аналітичного методу дескриптивної психології передбачає розпочинати розгляд від простого психічного явища, яке є прикладом певного типу явищ. Цей приклад підпорядковується слідує, так званому суттєвому аналізу, результатом якого є загальне твердження. Дане твердження не є індукційним узагальненням, а виникає як результат охоплення актом інтуїції (чистого акту інтелекту, пізнаючого річ через її поняття) того, що характерне для досліджуваного явища. Опис, отриманий шляхом інтуїції, стає дефініцією психічного явища в аспекті його типовості. У такий спосіб психолог може перейти від конкретності (аналізу прикладу) до типовості (формулювання дефініції)³⁵⁵.

Виховна психологія, мета якої полягає в охопленні явищ у їх конкретному зв'язку та встановленні залежностей між ними, на думку Баля, «не може оперувати найпростішими елементами психічних переживань. Виходячи з них, наражалася би на те, що не змогла охопила неповторного багатства життєвих явищ, якими безпосередньо мусить цікавитись. Вона повинна оперувати поняттями більш складними і

354 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. 160-174.

355 Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 48.

тракувати як предмет експерименту глобальні функції, не розкладені на елементи. Саме ця іноді виняткова «вада» дозволяє їй під час вивчення досягнути результатів, які можуть бути безпосередньо застосованими до життя»³⁵⁶. Це не значить, що виховна психологія завжди мусить оперувати лише такими складними поняттями і такими складними процесами. Бaley говорить лише про те, що від виховної психології не можна вимагати, щоб у кожному випадку підходила і розпочинала від простих понять і елементарних функцій.

У визначенні своєрідності психічних процесів, задіяних у процесі виховання, Бaley схиляється до думки, що не існує одного якогось простого механізму, до якого можна було б віднести усі виховні явища. Виховання, розглядуване з психологічної точки зору, складається з різних механізмів, змінюваних від випадку до випадку. Розглянемо ці випадки детальніше.

1. Гетероедукація і автоедукація. Важливим елементом у формуванні людини Бaley вважає суспільний контакт, який пов'язаний з різного роду суспільними відношеннями. Саме у їх межах відбувається гетероедукаційний вплив. Можна твердити, що гетероедукація здійснюється лише у формі суспільного відношення, а саме - виховного відношення. Але Бaley зауважує, що гетероедукацію цікавить лише виховне відношення, а не суспільне відношення в цілому³⁵⁷. Самовиховання вчений визначає як випадок гетероедукації; у якому вихователь і вихованець, суб'єкт та об'єкт виховання збігаються у одній і тій самій особі³⁵⁸. Автоедукація, у розумінні ученого, є

356 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 14.

357 Там само. – S. 181.

358 Там само. – S. 271.

наслідуванням виховання через інших та здобуванням для себе зразку, тому що людина може виховати сама себе тільки розщепленням та подвоєнням, протиставляючи фактичному стану власної особистості її ідеальний образ, який повинен з часом створитися. Успішний перехід від гетероедукації до автоедакації можливий, на думку С.Балей, завдяки автоедакаційній схильності, певного ступеня розвитку тих психічних диспозицій, які беруть участь у процесі самоформування; самопізнання; критичному відношенню до себе самого; уявленню ідеального образу; самоконтролю. Таким чином, так як психічна структура, на яку спрямовані освітні та самоосвітні явища, є однією і тією ж самою структурою, то виховання можна визначити раз як виховання через інших, а раз - як самоосвіту.

2. Свідоме і несвідоме виховання. Балей розрізняє свідоме, інтенціональне спрямування виховних актів на психічну структуру та випадкове, обставинне, побічне: «У вихованні немає чіткої межі між тим, що є свідомим і чітко задуманим, та тим, що має характер скоріш випадковий, обставинний. Очевидно, що різного роду навички, підходи і схильності утворюються через спілкування молодших зі старшими без постійної інтенції передачі їх зі сторони старших і перейняття їх зі сторони молодших. Тим не менш вони вирішують формування психіки людини. Існує навіть погляд, що деякі важливі психічні формації, наприклад характер, утворюються скоріш на шляху такого випадкового, не свідомого, але постійного впливу суспільного оточення на індивіда, аніж через свідомі зусилля. [...] складно побічне навчання вилучити із меж педагогіки і виховання. Зрештою, результати, отримані внаслідок таких не свідомих впливів і підпаданню під впливи, своєю психічною структурою не відрізняються в основному від інтенціональних результатів. З цього

погляду не природно займатися лише одними, а інші обходити»³⁵⁹.

Розрізнення Балеєм свідомого та несвідомого (*курсив тексту* – О. Г., А. Я.) виховання потребує пояснення. Відомо, що Brentano заперечував існування психічних явищ, котрі не були б усвідомленням певного об'єкта, тобто несвідомої свідомості не існує. На думку Brentano, те, що ми вважаємо за потрібне розглядати як наслідок несвідомої діяльності, за більш досконалого знання психологічних законів можна звести до свідомих явищ як цілком достатньої причини³⁶⁰. Твардовський також був переконаний у сумнівності існування несвідомих психічних явищ, але водночас, згідно зі своєю позицією наукового критицизму, не був проти тих психологічних теорій та систем, які визнавали їх існування³⁶¹. Бaley вважає слушним врахування у мисленні та діяльності людини мотивів, які чітко нею не усвідомлюються³⁶². Тобто він говорить про усвідомлену та неусвідомлену діяльність³⁶³. Очевидно, Бaley схиляється до того, що не існує таких виховних явищ, які б не мали жодного стосунку до свідомості. Несвідомі акти є психічними актами. Натомість існує різниця в інтенсивності виховного акту, направленого

359 Там само. – С. 25.

360 Brentano Ф. Избранные работы / Франц Brentano [составл., перев. с нем. В. Анашвили]. – М. : Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 76.

361 Baley S. Kazimierz Twardowski a kierunki psychologii współczesnej / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 344.

362 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – S. 20.

363 Щодо узгодження теорії інтенціональних актів з тезою про існування несвідомих психічних явищ Див: Ivanyk S. Psychoanaliza w szkole lwowsko-warszawskiej: Stepan Baley o motywie endymion'skim w twórczości literackiej Tarasa Szewczenki i Juliusza Słowackiego / Stepan Ivanyk // Logos i ethos. – 2012. – 1 (32). – S. 57.

на свідому психічну діяльність. У цьому випадку Бaley говорить не про факт існування психічних явищ, а про їх «ясність» та «виразність». Він розрізняє *ступені* свідомості і з цих позицій розглядає свідомі психічні явища і підсвідомі, а саме несвідомі ³⁶⁴. Тому у вихованні мають братись до уваги однаковою мірою як усвідомлені психічні акти, так і неусвідомлені.

3. Розвиваюче навчання. Навчання і виховання у Бaley є органічним цілим. Розвиваючи інтелектуальну сферу, водночас впливаємо на емоції та волю: «... існують численні нитки, зв'язуючі ті два види процесів, їх джерела та їх продукти. Цікавість і інтерес, будучи важливим джерелом навчання, не існують у самій тільки інтелектуальній сфері, а містять у собі емоційно-вольові елементи. Навпаки, знання і вміння, отримані у процесі навчання, розширюють й змінюють інтереси, впливаючи тим самим на емоційно-вольову сферу. Значні тренування, як правило, не можливі без сили волі. І навпаки, підготовка і навички, здобуті у тривалому тренуванні, вдосконалюють людину, залучаючись у такий спосіб до формування її характеру. З тієї причини виправдано говорити про виховання у широкому значенні» ³⁶⁵. Така позиція вченого впливає із його розуміння психічного життя, яке мислиться ним не простою сумою поодиноких зображень, осудів, почувань та бажань, низкою незв'язаних нічим елементів, а цілісністю, частини якої взаємно доповнюють та впливають одна на одну ³⁶⁶.

364 Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – S. 10.

365 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 26.

366 Бaley C. Нарис психології / Степан Бaley // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 326.

Розвиваюче навчання ґрунтується у Балея також на знаннях вікової психології, яка вивчає зміни у психічній та тілесній структурі вихованця ³⁶⁷. Об'єктивне вивчення вихованця дозволяє уникнути безглуздої гонитви за недосяжними результатами педагогічної діяльності.

4. Тривалість виховання. Виховна психологія та педагогіка в основному зосереджуються на конкретних періодах розвитку людини, під час який відбувається свідомий та цілеспрямований процес накопичення знань, умінь і навичок. Утім, зрозуміло, що насправді людина навчається протягом всього життя. Її відношення до світу, почуття та воля піддаються також безперервному процесу перетворення. Ці випадки не можуть заперечити схожості психічних явищ, творених у штучний, інтенціональних способ, із розкиданими першообразами на терені цілісності психічного життя. Слушним у такому разі Балей вважає приймати за виховні тільки ті зміни, які мають відносно тривалий характер та ті, які є корисними з точки зору індивіда відносно суспільства: «... навчання має підняти ефективність праці індивіда, формування характеру має полегшити йому контакт із суспільством, підготувати його до «суспільної служби». Важко не визнати факт, що навчання впливає в основному з потреби пристосування до нових, складніших умов буття і що його тенденція є тоді піднесення уміння («працездатності») індивіда на вищий рівень. Навчаючись і виховуючись, людина «змінюється на краще» і «вдосконалюється»» ³⁶⁸.

367 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.; Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

368 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. –

Розглянуті випадки спрямовують нас до висновку про те, що Балеї, базуючись у своїх психолого-педагогічних рефлексіях на теорії інтенціональності Брентано, не мислить процес виховання у відокремленості від цілісного психічного життя індивіда. Як і будь-який інший психічний процес, виховання має свої джерела, опирається на конкретні властивості людської психіки, пов'язане з іншими психічними процесами та функціями. Як результат свого перебігу, виховання залишає по собі надійний психічний слід, який є точкою відліку для подальших процесів і змін. Виховна психологія у Балея живе реальними подіями, а не займається абстрактними теоретизуваннями. Вона намагається зрозуміти:

- чому людина навчається і чому є виховуваною?
- яка основа та які межі виховання?
- яка структура особистості вихователя та вихованця?
- яка психологічна структура змін, спричинених вихованням?
- яка психологічна основа виховних результатів?

Про наукове кредо Балея «психологія на службі у життя» пише його польська учениця Яніна Добровольська. За її спогадами, Балеї був людиною, «яка, як ніхто з інших, зуміла широко розповсюдити ідею про те, що психологія дітей та молоді повинна служити вихованню і навчанню, а не обмежуватись лише до наукових досліджень, книжок, статей і рефератів, викладених мовою, зрозумілою тільки вузькому колу спеціалістів»³⁶⁹.

Таким чином, оригінальність концептуального підходу Балея до виховання полягає у застосуванні теорії інтенціональності Брентано, яка дозволила йому розглянути виховний процес не як щось статичне,

Warszawa : PWN, 1958. – S. 28.

369 Dobrowolska J. Wspomnienie o profesorze Stefanie Baleyu w 30. rocznicę śmierci / Janina Dobrowolska // Wychowanie w Przedszkole. – 1982. – № 7–8. – S. 359.

раз і назавжди завершене, а як певний безперервний процес, постійна діяльність сприйняття зовнішнього світу, своєрідного поглинання його і вибудовування у вигляді внутрішнього світу психічного життя. З цих позицій можна говорити й про новаторський підхід Балея у контексті розвитку психолого-педагогічної думки XX ст. Внаслідок застосування положень теорії інтенціональності у педагогічній діяльності Балею вдається відокремити від загальної психології її окрему спеціальну галузь – виховну психологію, яка постає не конгломератом різних відомостей, почерпнутих із загальної психології та практичних приписів й правил виховання, а самостійною наукою про виховні процеси, розглядувані у психологічному аспекті. Апробація теоретичних положень виховної психології Балея – справа вітчизняних дослідників психолого-педагогічної науки XXI ст.

Особливе місце у творчості Степана Балея посідає психолого-педагогічна проблематика. Уявлення про освіту, її мету та призначення розкрито вченим у працях «Психологія виховного контакту»³⁷⁰ та «Виховна психологія у нарисі». У зарубіжних наукових дослідженнях³⁷¹ виявлено взаємозв'язок психології та педагогіки у науковій творчості Балея. В Україні дослідницькі орієнтири у вивченні теоретичного доробку вченого з огляду філософії освіти³⁷² визначені академіком Маратом Верніковим. Для того, щоб з'ясувати конструктивні можливості філософії освіти Балея, проаналізуємо основні ідеї мислителя.

6. 1. Освітній ідеал

Образ людини – основна онтологічна категорія у філософії, психології та педагогіці вченого і в той же час відправна антропологічна позиція його освітньої концепції. Особистість мислителя пов'язує з

370 В основі цієї книги - курс лекцій, прочитаний С. Балеєм у Варшавському університеті зимового семестру 1930-1931 н.р. За згодою професора лекції були опубліковані у 1931 році Педагогічним колом студентів Варшавського університету.

371 Jadcza R. Stefan Baley / Ryszard Jadcza // *Mistrz i jego uczniowie*. – Warszawa, 1997. – S. 68–70; Wojtyński W. Pamięci profesora Baleya / Wacław Wojtyński // *Psychologia Wychowawcza*. – 1958. – № 1. – S. 4–8; Żebrowska M. Stefan Baley (1885-1952) / Maria Żebrowska // *Roczniki TNW*. – 1952. – R. 45. – S. 89–92 та ін.

372 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; 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.

реальністю та ідеалом. Реальністю є актуально задана природа людини. У цьому значенні особистість трактується науковцем як цілісність та єдність у множинності і розглядається у тісному зв'язку з психікою, з тим, що ми називаємо душею. Властивість динамічності, за 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 ³⁷³.

Особистість мислиться Балеєм як центр, що, пронизуючи соціокультурну практику, має можливість пізнати себе та реалізуватися відповідно до власних здібностей. 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 їй орієнтуватися у світі. У проблемі часу Балея виокремлює розуміння «психологічного» часу та етапів його розвитку; осмислення зв'язку часу існування людини з часом епохи ³⁷⁴, культурне тло особистості ³⁷⁵. Цілісний образ простору особистості, на думку вченого, складає внутрішній та життєвий (найближче сімейне оточення і соціокультурне середовище) простори ³⁷⁶.

373 Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – S. 7-9.

374 Baley S. Wprowadzenie do psychologii wspólczesnej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. – S. 20-26.

375 Там само. – S. 184-188.

376 Там само. – S. 192-199.

Певний орієнтир у формулюванні освітнього ідеалу задає розуміння Балеєм особистості з урахуванням несвідомого у її структурі. Тим самим учений захищає живу індивідуальність від осягнення її в об'єктивно-натуралістичних категоріях. Такий підхід заперечує перетворення особистості на загальновизнане, гомогенне «Я», що постає 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 в реалізації особистісного буття.

У виховній психології Балея 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 ³⁷⁷. 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 в тому, що він має не тільки орієнтуватися у наявних мотивах дитини, а й відкрити перед

377 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 35.

нею всі наявні можливості, які виявляють її глибинні творчі інтенції. Тут вчений віддає належне ролі гри, що, розпочинаючись спонтанно, набуває властивостей, характерних для праці, в якій дитина, розважаючись, створює самостійні та оригінальні твори ³⁷⁸.

Окрім цього, йдеться про виховання «чистої цікавості», що передбачає перевагу в освітньому процесі пошуку істини та безкорисливих вправ розуму. Тим самим виявляється відмінність у раціональному намірі виховання зацікавленості та виховання «чистої цікавості». З погляду 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» ³⁷⁹.

Прагнення до самореалізації передбачає підтримку дитини в її творчих починаннях та збагаченні власних внутрішніх сил і потенційних можливостей. 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» ³⁸⁰. Тому вказівки та вимоги обов'язковості формування певних визначених комплексів інтелектуальних відчуттів чи інтелектуальних прагнень виявляють у виховній психології педагога очевидне нівелювання унікальних творчих процесів людини, що забезпечують умови для саморозвитку та самореалізації особистості.

378 Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – S. 190-192.

379 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 58.

380 Там само. - S. 70.

У цьому плані певний інтерес становить у «Виховній психології у нарисі» приклад тренувань у педагогічній практиці, яким Балея застерігає від безглуздої гонитви за ілюзорними і тому недосяжними результатами педагогічної діяльності. Вчений 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 ³⁸¹.

Так, ряд педагогічних експериментів, проведених К. Райс, Л. Корман, приводять 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» ³⁸², 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» ³⁸³. Результати дійсно вражаючі: без знання психології та фізіології особистості втрачається найголовніше – час.

Інше обмеження виходить у виховній психології 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

381 Там само. - S. 82-87.

382 Там само. - S. 340.

383 Там само. - S. 340

усіх учнів підтягував до загального, якнайвищого рівня, і так само не вільно пробуджувати перебільшені амбіції у дитини розумово відсталої»³⁸⁴, 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»³⁸⁵.

Як бачимо, Бaley 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 на раціональну істоту, а освітній процес – на раціональний дискурс.

Цікавим у працях вченого постає міркування щодо поняття «**ідеал**», який тлумачиться ним як **психічна формація** та розглядається у тісному зв'язку з тенденцією особистості «наблизитись» до цінності на окремих стадіях її психічного розвитку, що дає можливість розмірковувати про його нерозривність з саморозвитком та самоактуалізацією. Відтак, участь виховання³⁸⁶ у генезі ідеалу, на думку Балея, може бути мінімальною. Натомість, «будь-які ідеали

384 Там само. - S. 173.

385 Там само. - S. 173.

386 Зазначимо, що виховання вчений мислить у широкому розумінні, в якому навчання (uczenie sie) та формування (kształcenie) є його видами.

досконалості виростають лише на тлі виховних впливів»³⁸⁷. У такий спосіб, з погляду вченого, «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 намагається коригувати та елімінувати. Продукти виховання тоді стають матеріалами **виправного виховання** (*виділення тексту автором – С. Б.*)»³⁸⁸.

У доборі змісту навчальної програми Бaley особливу увагу приділяє принципам:

1) **суспільної корисності** (передбачає забезпечення учня такими знаннями та вміннями, які будуть необхідні йому як члену суспільства чи громадянину держави³⁸⁹);

2) **формального формування** (це означає, що принаймні певна частина змісту програми повинна бути підібрана не з метою дати учню якесь конкретне знання, а збільшити можливість розвитку важливих психічних функцій, зокрема гнучкості та критичності мислення взагалі³⁹⁰);

3) **врахування ступеня складності, зацікавленості та відповідного моменту розвитку** (полягає в упорядкуванні змісту навчальної програми відповідно до сензитивних періодів розвитку в єдності з інтересами дитини³⁹¹).

387 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 80.

388 Там само. - S. 81–82.

389 Там само. - S. 302.

390 Там само. - S. 303.

391 Там само. - S. 304.

Психологічним підґрунтям у доборі методів Балея передбачає врахування таких умов:

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

Отже, освітній ідеал у творчості мислителя – це творча та вільна особистість, здатна до самоорганізації та вибору самої себе. Проаналізовані філософські уявлення вченого про людину виявляють суперечливість наміру сформуванню всебічно та гармонійно розвинену особистість, оскільки це фактично передбачає «зрівнювання» суб'єктів освітнього процесу шляхом редукації їхніх природних здібностей та задатків. У такому випадку ми 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, у філософії освіти Балея 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 одиничними цілями в освітньому процесі.

6. 2. Образ освіти

Ситуація із власного педагогічного досвіду вченого зумовила необхідність переосмислення освітніх ідеальних відносин, що перетворили школу на «черству установу, потрібну для подальшого

життя»³⁹², а документ про освіту – на найвищу мету. Школа, збудована на кумулятивних уявленнях, здатна, на думку Балея, виховати лише конформіста, який ототожнює задоволення власних потреб з користю, що реалізується через послуги системи освіти.

У колізіях освітніх суперечностей опинився свого часу й Василь 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...»³⁹³. Ці думки вчені висловили у першій половині століття, що минуло, але ми з гіркою констатуємо: сьогоднішня ситуацію залишається незмінною. У контексті втрати легітимності (делегітимації) університети та інститути вищої освіти підкоряються вимозі формування компетенції, а не ідеалів³⁹⁴. Школа робить відчуження підготовкою до життя і тим самим позбавляє освіту дієвості та творчості.

Тут очевидною правотою стають педагогічні розмисли Балея, що, розгортаючись у річищі філософії та психології, виходять з неможливості розгляду суб'єкта освіти як тільки учасника навчального процесу. Вчений зосереджує увагу на навчанні, яке виховує, мета якого – практичне опанування людиною самої себе, що реалізується у відносинах з іншими та навколишнім світом. У такому розумінні освітнього процесу, на переконання Балея, немає чіткої межі між

392 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 8.

393 Зеньковский В. В. : [сб. фрагм. соч.] / [сост. В. М. Кларин, В. М. Петров] / В.В.Зеньковский. – М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 61.

394 Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар ; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – С. 119.

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»³⁹⁵. З цього випливає, що «виховання слід мислити у широкому розумінні, у якому формування (*kształcenie*) і навчання (*uczenie się*) розглядаються як види виховання»³⁹⁶.

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»³⁹⁷. Відтак, учений 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.

395 Baley S. *Psychologia wychowawcza w zarysie* / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 180.

396 Там само. - S. 3.

397 Там само. - S. 181.

Однак вирішальне значення у становленні особистості, за Балеєм, відіграє побічне виховання, чинником якого, окрім «впливу людини на людину» є й «будь-які **позалюдські** впливи» (*виділення тексту автором – С. Б.*), до яких належить 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 ³⁹⁸.

Тим самим Балеї порушує думку про те, що уявлення про школу як «точку відліку» виховних інтенцій вичерпали себе: «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» ³⁹⁹.

Поряд з гетероедукацією Балеї 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 ⁴⁰⁰.

398 Там само. - С. 179–182.

399 Там само. - С. 215.

400 Там само. - С. 275.

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 ставленню до себе самого;
- уявленню ідеального образу;
- самоконтролю.

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

Впровадження ідеї гетероедукації у сферу освіти зумовлює 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. В його виховній психології простежується вплив герменевтичної філософії Вільяма Дільтей та Едуарда Шпрангера під час аналізу структури виховного контакту. В основу такої філософської рефлексії покладено метод «**розуміння**», який у 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 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 ⁴⁰¹. Варто відзначити, що впроваджене описовою психологією «розуміння» опосередкування суб'єктивності принципово розширюється у філософії освіти Балея до розуміння життєвих умов виховання. Ідеться про те, що педагогу необхідно мати на увазі всі стимули, що впливають на дитину поза школою ⁴⁰². Таким чином, суспільна ситуація розвитку дитини може бути спроектована та відтворена педагогічними засобами у тих загальних рисах, які й 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 в розмислах 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 Балеєм одностороннього розгляду «Я» у педагогічній діяльності не привело його до заперечення значущості 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, діалектично пов'язаних із контактом учителя та учня.

401 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Łwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 65–66.

402 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 210–215.

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)⁴⁰³. (У зв'язку з цим дослідник спростовує положення психоаналітиків щодо феномена амбівалентності у дитини і уточнює момент актуалізації почуттів протягом часу терміном «сталість почуттів».) Проте 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 набутти досвід дорослої людини. Одночасно захоплення паралізує дитину та не дозволяє їй розкрити свої внутрішні переживання. Таку поведінку Бaley пояснює бажанням дитини привернути до себе увагу дорослого. Це приводить 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 Бaley, випереджає в «Я» учня всі зусилля присвоєння самого себе.

Водночас підпорядкування у відносинах здійснюється і внаслідок викривленого ставлення з боку дорослої людини до дитини, яке вона вважає виховним, по-перше, через фізичну та психічну різницю (сила

403 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 19.

дорослого – слабкість дитини), що дозволяє дорослому вимагати від дитини того, що повинно бути; по-друге, через тенденцію до утворення групи за принципом однорідності, в якій стосунки дітей регулюються відповідно до утверджених дорослими правил та законів ⁴⁰⁴. 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) ⁴⁰⁵.

На думку Балея, позбавити виховний контакт 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 (Альфред Адлер). Цей перегляд вчений пов'язує також із сприйняттям якісної різниці між дорослим та дитиною, яка полягає, з позицій педагогіки переживання Дільтея, у тому, що дитина є людиною. Відтак, своєрідною формою виховного контакту у філософії освіти Балея є **порозуміння та зближення**, що відбувається за таких умов:

– максимального розширення рамок вільного прояву несвідомого у просторі освіти ⁴⁰⁶;

– виявлення плідних моментів у розвитку особистості та пристосування до них виховних заходів ⁴⁰⁷;

404 Там само. – С. 56–61.

405 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – С. 202.

406 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – С. 77.

407 Там само. – С. 71.

– співіснування учасників освітнього процесу у «виховних актах»⁴⁰⁸, серед яких вирізняються відносини симпатії, довіри, розуміння і т. д.;

– заміни відносин «вихователь-вихованець» з «над» і «під» на «поряд» і «між собою»⁴⁰⁹.

Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що у філософії й педагогіці Балея підґрунтям виховного контакту є інтеріндивідуальний взаємовплив та порозуміння, що передбачають пізнання *Іншого* через протиставлення власного досвіду. Підкреслимо, що **виховний контакт** за своєю структурою у 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.

Втім, слід пригадати, що для вченого освіта є органічним фрагментом соціального цілого, а отже, її **соціальним агентом** він визначає не діаду «учитель-учень» а **взаємодію у групі**. Вирішення антиномії освіти «індивідуалізм чи колективізм» здійснюється Балеєм шляхом гармонізації розвитку особистості та навчальної групи, формування індивідуальності та виховання колективу, що зміщує, зокрема, фокус уваги в осягненні знання із егоцентрованого до децентрованого пізнання. Актуальність цієї проблеми для сучасної філософії освіти зумовлює більш детальний її розгляд у спадщині Балея.

408 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 205.

409 Там само. – S. 206.

Синтезуючи різні підходи до соціалізації індивіда у працях Гордона-Вілларда Олпорта, В. Моеде, Богдана Наврочинського, Флоріана Знанецького, Жана Піаже та ін., мислитель прослідковує значущість соціальних контактів у саморозгортанні суб'єктивності окремої особистості. Серед різних проявів взаємовідносин у групі Балея 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 – Балею складно. Це залежить і від індивідуальних рис індивідів, і від їх здібностей, і від їх ставлення один до одного. Так, у Моеде Балея знаходить, що при колективній роботі виграють слабкі члени групи, а найсильніші програють. Експерименти Олпорта також не дають позитивної відповіді: міркувати у присутності інших – це означає несвідомо підкорити себе їх впливам. Однак саме ця відносна єдність і створює, на думку Балея, необхідні умови для виділення окремих індивідів, що діалектично заперечують рівність у групі. Тобто, група не має винятково асиміляційного характеру, а також одночасно містить певні фактори диференціації, серед яких вчений називає поляризацію, емуляцію та аспірацію.

Попередні розвідки Балея торкалися з'ясування особливостей роботи групи, що не мала колективного характеру. Результати колективної роботи, які отримали Джон Уотсон, М. Шоу, Жан Піаже

та ін., дають підстави досліднику стверджувати, в загальному, про перевагу колективної праці над відокремленою працею індивідів. Колектив, стверджує 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 вдаливих варіантів, група як цілісність дає відносно більше вдаливих варіантів, ніж намагання всіх осіб, які працюють окремо, сумоване разом. У звіті Міжнародного бюро виховання, здійсненого Піаже, Балея 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.

Враховуючи досвід Зігмунда Фрейда, 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»⁴¹⁰, Балея розглядає аналогічні приклади комунікації, здатної породити унікальність особистості. Звернемо на них увагу.

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

410 Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я»: роман / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем.] – СПб.: Азбука-классика, 2008. – С. 24–25.

маленькі індивідуальні варіанти, намагаючись виокремитись 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 одне без одного. Тому він підкреслює: **«Розвиток групи й розвиток особистості, виховання колективу і формування індивідуальності можуть бути доведені до гармонізації і до взаємного підняття»**⁴¹¹. Отже, філософія та педагогіка Балея являють собою варіант вирішення антиномії сучасної освіти «індивідуалізм чи колективізм» шляхом відтворення безпосередніх міжособистісних контактів у всіх взаємовідносинах між суб'єктами освітнього простору.

Альтернативний погляд академіка нашого часу полягає у перевизначенні мети класу в становленні особистості. Сконцентруємось на ключових моментах цієї проблеми у творах Балея.

1. З точки зору вченого, групування по 25-40 дітей у класі є негуманним, оскільки порівняно сприятлива кількість дітей для подання та контролю засвоєння навчального матеріалу не сприяє вирішенню проблем виховання у прямому значенні слова, а також розвитку суспільного життя класу як певної групи⁴¹².

411 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 262.

412 Там само. – S. 355–356.

2. Зусилля підбору однорідної групи за рівнем розвитку здібностей за допомогою педагогічних та психологічних тестів вимірювання тільки розумового розвитку дитини, на думку 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, відвічає від контактів зі слабшим і від надання йому допомоги. Водночас, у «слабших» колективах за таких умов розвивається відчуття скривдженості в зіставленні з групою «здібних». Страждають при цьому приятельські стосунки, які повинні були б єднати молодь, незважаючи на їх різницю в інтелектуальному розвитку ⁴¹³.

3. Не менш суперечливим постає у спадщині 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 ⁴¹⁴.

4. Вчений переконаний у штучності та зловживанні у розміщенні шкільної групи, в якій один учень бачить перед собою спину іншого учня. Для Балея очевидно, що людська громадськість не є чистим геометричним простором, а має своєрідне спрямування.

Натомість, у групуванні дітей у класи за уніфікованими критеріями (однаковий вік, рівень інтелектуального розвитку та вихованості)

413 Там само. – S. 357.

414 Там само. – S. 357.

вчений пропонує різновікові та змішані групи. Геометричному простору, де всі напрямки, всі розміри між собою рівносильні, який постає байдужим, однорідним та недиференційованим, мислитель протиставляє, згідно з Вільямом Штерном, людський, особистий простір (*der personale Raum*), який формулюється навколо кожного в міру того, як конструюється його індивідуальність. Окремі вісі та напрями піддаються тут диференціюванню й у зв'язку з цим отримують різні цінності ⁴¹⁵.

Таким чином, відмова Балея від наперед заданого, що окреслює сферу відомого людині можливого та замикає її у своїх межах, створює світоглядний кут зору на ставлення до школи як до освітнього простору, в якому відбуваються становлення та зміни, моменти комунікації з *Іншими*.

Як бачимо, у працях Балея освіта постає засобом розвитку самопізнання людини та її реалізації у соціальному житті. Проведене дослідження наукової творчості вченого накреслює шляхи вирішення головної освітньої суперечності між вимогою розкриття індивідуальності та соціалізації особистості переважно 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. Модель освітнього простору педагогіки Балея 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. Ім вчений протиставляє відповідно відносну єдність, розмаїття та

415 Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. – S. 45.

мінливість, забезпечення можливості для розвитку особистості та шкільної групи, особистий простір.

6. 3. Ідея педагога

Положення про те, що педагогічний талант і любов до дитини, педагогічний такт й акторська майстерність є необхідними особистими та професійними якостями педагога, є принциповою засадою педагогіки. Втім, студії Балея кидають виклик означеним вимогам до особистості педагога.

Учений пропонує відмовитися від вимоги «ідеального» педагога, оскільки, таким чином, заперечується його право на вибір самого себе. Провокуюче запитання поставив Балея педагогічній науці з її образом «ідеального» педагога, витворюваним на основі психограм, низки методів (дедуктивний, індуктивний, історичний, біографічний ін.), тестів й анкет: «Чи досліджувані такими тестами або шкалами властивості «істотні» для психіки вчителя-вихователя?»⁴¹⁶ На думку мислителя, списки властивостей іноді такі великі, що важко в них зорієнтуватися; окрім цього, вони майже всі настільки позитивні, наскільки взагалі можна уявити. «Яка ж ще позитивна властивість людської природи не додалась би артії «ідеальному» вихователю?»⁴¹⁷ – запитує вчений у педагогів-теоретиків. Доцільнішим, за Балеєм, 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

416 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 224.

417 Там само. – S. 223.

стати улюбленою справою»⁴¹⁸, 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 серед особистих якостей як бази для формування професіоналізму педагогічної діяльності⁴¹⁹.

Концептуальні ідеї Балеєвого розуміння 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»⁴²⁰.

Певна річ, кут зору на особистість педагога у поглядах Балея задала постать його вчителя та наставника Казимежа Твардовського. Велич Твардовського для Балея була не тільки в тому, «що створив і чому навчив, але також у тому, чому дозволив існувати, що підтримував і що поблажливо допускав»⁴²¹. Надалі й Балей скаже, що через **індивідуальність педагога** в дитини виникає захоплення до предмета, яке вплине на подальший вибір професії молодой людини.

418 Там само. – С. 223.

419 Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – С. 17.

420 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – С. 231.

421 Baley S. Kazimierz Twardowski a kierunki psychologii współczesnej / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny.–1938.–R.XLI.–S. 344.

Педагогічний талант Балей розуміє як момент захоплення, що надає йому часткову перевагу над моментом здатності, тому практичним потребам освіти, на його погляд, відповідає **виховна здатність** педагога, яка реалізується у:

- 1) прихильності до дитини;
- 2) її знанні та розумінні;
- 3) бажанні та здатності до спілкування;
- 4) духовній спорідненості.

У межах такого підходу він наголошує на абсолютизації ідеї «любові до дитини» як складової педагогічного таланту.

Чому самі ці якості обирає вчений, спробуємо з'ясувати.

У Польщі проблема особистості педагога порушувалась такими вченими, як Ян Владислав Давід, Мечислав Кройтц, Стефан Шуман, у Радянському Союзі до неї звернулись Федір Гоноболін і Антон Макаренко. Так, Давід альфою й омегою психічної структури хорошого вихователя називає «любов людської душі»⁴²². Для Шумана очевидним є те, що педагог зуміє розпалити в собі 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 виховання⁴²³. 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»⁴²⁴. Аналогічні твердження знаходимо у Гоноболіна, який вважає, що «люди не народжуються талановитими

422 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 232.

423 Там само. – S. 233.

424 Там само. – S. 233-234.

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»⁴²⁵. Таким чином, вчені вирізняють не бездоганність особистісних якостей педагога, а неповторність його особистості та досвіду професійного вдосконалення.

Втім, сам Балей вимагає усвідомити різницю між педагогічним талантом та виховною здатністю. Унітаристичній теорії педагогічного таланту Балей протиставляє можливість 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, в 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 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»⁴²⁶. При цьому вчений додає, що любов, про яку йдеться, є перш за все любов'ю до об'єкта виховання, тобто до дитини, а вже потім до самої виховної праці. У цьому сенсі «любов до дітей» мислиться Балеєм як така, що повинна впливати із здатності до спілкування з дітьми.

425 Там само. – С. 234.

426 Там само. – С. 238.

Приклад хибного пріоритету при виборі кандидатів на професію педагога вчений знаходить у театральному мистецтві, де тоді 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.

Вважаємо за доцільне розібратися, чим є для Балея виховна здатність – штучним настановленням чи важливою для науки про освіту ідеєю.

В процесі 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, і 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 виявить себе музикантові.

Отже, у певних межах талант є менш потрібним при спілкуванні з дітьми, ніж при спілкуванні з музичним інструментом. Тим самим Балея 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, бути прихильною до неї. Наявність цієї доброї волі і є прихильністю до дитини.

У межах такого підходу 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 Балей висуває як умову ефективної виховної процедури з доброзичливої сторони особи, а здатність до неї – як одну із істотних складових виховної здатності ⁴²⁷.

Внесене Балеєм до педагогічної науки «розуміння» «чар дитинства», допомагає йому обґрунтувати необхідність «конгеніальності», «духовної спорідненості» між дитиною та дорослим ⁴²⁸. Як бачимо, для Балея виховна здатність є істотною рисою образу педагога, яка реалізується у прихильності до дитини, її розумінні та духовній спорідненості. Обґрунтування нагальності у педагогічній дійсності виховної здатності дозволяє вченому відійти від стереотипних ідей про педагогічний талант.

Передумовою ефективності педагогічної діяльності вчений вважає **тактовність**. Це підводить мислителя до виокремлення у процесі тактовного спілкування з дитиною таких антропологем:

- 1) стала позиція до дитини;
- 2) здатність прищеплювати норми, що відповідають добру й злу.

Акцент, що його робить вчений на цій проблемі, вказує на різницю між педагогічним тактом ⁴²⁹ і тактовністю, яка полягає, по-перше, у

427 Там само. – С. 240.

428 Там само. – С. 242.

429 Важливим у стратегії поведінки вчителя в освітній діяльності вітчизняна 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

тому, що, коли йдеться про педагогічний такт, мають на увазі перш за все тактовність у стосунках 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.

За умови такого підходу до поняття тактовності у 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»⁴³⁰, та у зв'язку з цим, суперечливе відношення щодо спорідненості ролі вихователя й артиста⁴³¹.

є складовою педагогічної майстерності й набувається разом з педагогічною освітою та педагогічною практикою». Див.: Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І.О. Синиця // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 281.

430 Там само. – С. 208-209.

431 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», 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», а також вчить, що «сценічна робота починається із введенням у п'єсу та в роль магічного «якби», що є підоймою, яка переводить артиста

Як уявляє собі Бaley 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 Бaley, – викривлює виховання і позбавляє його реальної сили впливу»⁴³². 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 не існуючих, причому віра у можливість їх реалізації буде спиратися більше на почуття, ніж на розум. Відтак, різниця між «акторами-творцями» та педагогами в 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 Балеєм більше як вираз постулатів письменників-педагогів, аніж результатом фактичних і точних спостережень чи досліджень, проведених щодо конкретних вихователів. Отже, ніяких «якби», оскільки вони призводять до

з повсякденної дійсності у площину уяви». Див.: Елементи акторської майстерності у педагогічній діяльності / І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко [та ін.] // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 154–174; Станіславський К.С. Моє життя в мистецтві / К. С. Станіславський // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 154–157; Станіславський К.С. Робота актора над собою / К.С. Станіславський // Педагогічна майстерність. – К., 2006. – С. 221–224.

432 Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego : [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / Stefan Baley ; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa : Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – S. 69.

відчуження людини у педагогічному процесі, спотворюють реальну взаємодію з дитиною. Реалізовувати мистецтво виховання можна, за Балеєм, «тільки з метою **творення природного людського контакту** та нормування впливів природного спілкування молодих зі старшими й однолітками у відповідних умовах їх поступу»⁴³³.

Серед вимог до підготовки майбутніх педагогів вчений виокремлює: 1) розвиток окремих складових частин виховної здатності, а також їх інтеграції; 2) організацію педагогічної практики, яка дозволить не лише спостерігати за дитиною, а й безпосередньо спілкуватися з нею.

Актуальним з точки зору сучасної філософії освіти є також гендерний вияв у портреті педагога Балея. Мислитель змінює традиційне уявлення про вимогу певного роду інфантильності у педагога, що допомагає зблизити його з дитиною. Вихователь повинен, як вважають педагоги, мати у собі щось від безпосередності, рухливості і навіть дитячої наївності, тоді його контакт з дитиною буде легким та близьким. Звісно, така інфантильність притаманна, за традиційних поглядів, жінці, в якій будова тіла, тембр голосу, емоційність, схильність виражати свої почуття назовні та ін. є ближчими дитині, ніж в чоловіка. Проте 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, в такому розумінні, так як це стосується «інфантилізму».

Таким чином, викладені позиції Балея спонукають до встановлення різниць у множині вимог до особистості педагога (Табл.5.1.).

433 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 209.

Таблиця 5.1.

Особистість педагога

Сучасна педагогіка	Філософія освіти С. Балея
«Ідеальний» педагог	Дійсності відповідає життєвий стиль особистості педагога (індивідуальність)
Педагогічний талант	Виховна здатність (умілість)
1. Любов до дітей	1. Прихильність до дітей: – знання та розуміння дітей; – бажання та здатність спілкування; – духовна спорідненість.
2. Педагогічний такт	2. Тактовність: – стала позиція до дитини; – здатність прищеплювати норми, що відповідають добру та злу.
3. Акторська майстерність	3. Природність спілкування з дитиною.
Інфантилізм	Фемінізм

Підсумовуючи попередній виклад, можна зробити висновки, що основні ідеї філософії освіти Балея цілком корелюють з новітніми світоглядно-методологічними тенденціями сучасної філософії освіти, зокрема такими її напрямками, як діалогічний та постмодерністський.

Проти відтворення імперативних вказівок щодо кінцевого результату в освіті виступають представники постмодернізму. Так, Мішель Фуко пропонує відмову від цінностей та норм класичної освіти, яка, за його дослідженнями, використовує механізми нормалізації, що

надзвичайно сприяють широкому поширенню впливу влади засобами встановлення об'єктивності, створює дисциплінарного індивіда ⁴³⁴. Мислитель натомість на перший план висуває несвідому суб'єктивність людини, підкреслюючи пріоритетність її вітальних, емоційних та тілесних потреб. Освіта та розвиток мисляться Фуко як практикування себе, метою якого є конституювання самого себе в якості творця свого власного життя ⁴³⁵. Імперативом у полі епістемі для Фуко є можливість утвердження у знанні людини, думка якої є одночасно і рефлексією, і перетворенням способу буття того, про що вона рефлексує.

Образ освіти, розвинутий С.Балеем, близький представнику постмодерну Петеру Козловському, 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 ⁴³⁶. «Коли ж не враховуються другорядні та зворотні впливи у процесі виховання, то його результатом, – на думку Козловського, – є маріонетки, а не живі люди» ⁴³⁷.

Здійснення освіти у безконечності впливів природи, суспільства, мови, моральності, гри – важливий мотив філософії комунікації Мартіна Бубера, що знайшов свій розвиток у працях Отто Больнова. Філософія Больнова, ґрунтуючись на аналізі поняття «зустрічі» у

434 Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко ; пер. с фр. – М.: Ad Marginet, 1999. – С. 452.

435 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. – С. 314.

436 Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку / Петер Козловський // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. – К, 1996. – С. 268.

437 Там само. – С. 221.

педагогічній дійсності, запропонованого 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»⁴³⁸. З цієї позиції зустріч розглядається як така педагогічну дійсність, що генерує саму себе у процесі творення.

Певну різницю між «ідеальним» та «неповторним» педагогом відзначає польський педагог Ельжбета Марек. Дослідниця встановлює цю різницю на прикладі вчителя-посередника та вчителя-арбітра. Вчитель-арбітр нещадно нав'язує дитині свою систему цінностей і вимагає їх поваги 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 цієї «відповіді», він надає подальші диференційовані повідомлення⁴³⁹. Відтак, саме володіння педагогом виховною умілістю, що сприяє розвитку спонтанної, ґрунтованої на внутрішніх мотивах активності, керованої через самого вихованця, допоможе дитині отримати право переступити *status quo* та свідомо створити власну індивідуальну систему цінностей.

438 Больнов О.-Ф. Зустріч / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Отто Фрідріх Больнов. – К., 1996. – С. 168.

439 Marek E. Wczesna edukacja dziecka w zmieniającej szkole / Elżbieta Marek // Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku. – Częstochowa, 2007. – S. 79.

Вважаємо, що деякі узагальнення Балея стосовно філософії освіти не претендують на довершеність та остаточність щодо порушуваних питань у дискурсі сучасної педагогіки, втім, сподіваємось, вони разом із безпосереднім ознайомленням з працями вченого здійснюють певний внесок в окреслення шляхів їх подальшого розв'язання.

Своєрідно вирішує Балей і окремі проблеми освіти, які є актуальними для сучасної освітньої системи України. Розглянемо питання якості освіти та сумісного/роздільного навчання у працях вченого.

6. 4. Філософсько-психологічне осмислення Степаном Балеєм якості освіти

Сучасні реформатори вітчизняної системи освіти об'єктивність її якості пов'язують з такою формою оцінювання, як тестування.

Тест як інструмент вимірювання психічних властивостей, знань, умінь, навичок опинився в центрі уваги експериментальної психології у кінці XIX – початку XX ст. 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». Набираючи обертів, тестування розумових здібностей виявило одну вражаючу обставину: в 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 знаходить відображення у працях французьких філософів. Наведемо для ілюстрації позицію Карла Ясперса: тести стають засобом перетворення людини на частину величезного

механізму. Втім, 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 «усіяло прагне підмінити собою поняття суспільного відношення» на «тактильну та тактичну симуляції, де повідомлення [message] перетворюється на «масажа», дослідження, дотик, тест»⁴⁴⁰. Психологічне тестування під час прийому до дитсадку, вступу 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 точки зору психології розвитку, 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 український вчений, видатний представник Львівсько-Варшавської філософської школи Степан Балей. Вчений долає домінуючу тенденцію у педагогіці та психології ХХ ст. раціоналістично й емпірично збагнути внутрішній світ людини та здійснює прорив кордонів однодимірною погляду на неї. Орієнтуючи освіту на

440 Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Жан Бодрийяр ; [пер. с фр. С. Н. Зенкин]. – М.: Добросвет, 2000. – С. 138-139.

визнання цілісності та багатоедності 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. З метою всебічного охоплення проблеми тестування, доречно проаналізувати філософсько-педагогічну концепцію Балея, становлення якої відбувалось на межі українських та західно-американських освітніх традицій.

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»⁴⁴¹. Відтак, ігнорування з площини педагогіки людської особистості, її спонтанного процесу становлення та розвитку в соціокультурних проявах, за Балеєм, неминуче веде до формалізації та апріористичності 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 Казимежа Твардовського та Владислава Вітвіцького. Саме Вітвіцький, на думку Стефана Блаховського, не дозволив тестове «захлинання»

441 Baley S. *Psychologia wieku dojrzewania* / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Łwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 65.

польським психологам. Проте, як зауважує Тереза Жепа, «цієї позиції не варто ототожнювати з тотальним відхиленням нових (західних) методів психологічного дослідження, оскільки однаковою мірою і сам Вітвіцький, як і мечислав Кройтц, Блаховський чи Балеї взаємодіяли при адаптації тестів і були членами Польського Психотехнічного товариства»⁴⁴².

Балеї 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 інтересу, через що вона не хоче і не може показати належної чіткості.

4. Приводить 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, Балеї 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

⁴⁴² Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 52.

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»⁴⁴³.

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

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

443 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 91.

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. Неможливо відокремити інтелект від загального розумового рівня, в якому, окрім інтелекту, беруть участь й інші диспозиції (пам'ять, увага, фантазія, спостережливість і т. ін.). 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, задіяних тут, причому 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 вправлення.

6. «Абстрагуючись від проблеми підняття рівня «чистого» інтелекту, можна, без сумніву, розвивати через виховання певні розумові навиків та позиції, які будуть корисними у різних видах розумових діяльностях і різних ситуаціях. Так **можна виробити у когось критичну позицію відносно будь-яких чужих та власних поглядів** (виділення тексту – О. Г.), націлити на докладне визначення

понять, якими оперують у дискусії, і т. д. У зв'язку з цим варто пригадати, що, згідно з поглядом Георга 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»⁴⁴⁴.

Отже, Балею 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 всіх можливостей розвитку дитини, серед яких пріоритетність надається:

- виробленню певних розумових навиків, які дозволять надалі формувати власні обґрунтовані судження (що й називається інтелектом);
- формуванню критичної позиції, що й сприятиме загальному підвищенню якості освіти.

Продуктивним в окресленій площині Балею бачить кореляцію психологічного та педагогічного тестування у рамках парадигми розвитку особистості, яка визначає нові форми психолого-педагогічної роботи у освітньому процесі. Назвемо основні.

444 Там само. – С. 159.

1. Використання психологічних тестів з метою пізнання особистістю самої себе, власних здібностей та потреб ⁴⁴⁵.

2. Застосування в якості створення умов для розвитку особистості анкетування, що виявляє схильності та інтереси особистості ⁴⁴⁶.

3. Проведення психолого-педагогічного тестування у зв'язку з навчальною діяльністю ⁴⁴⁷.

4. Використання психометричних тестів у рамках дослідження динаміки розвитку особистості в умовах співпраці ⁴⁴⁸.

5. Діагностика професійних уподобань і навичок молоді з метою підтримки її у виборі професії ⁴⁴⁹.

Близькими до ідей Балея є ідеї британського дослідника у царині педагогічного тестування Джона Равена. Вчений наголошує на важливості ціннісно орієнтованої та соціально-політичної освіти, зміст якої полягає не у натаскуванні політичних, соціальних і громадянських понять вчителям, а у формуванні в учнів мотивації й компетентності, необхідних для того, щоб вивчати соціальні процеси й самостійно діяти на основі отриманої інформації. На думку Равена, тестування не дозволяє брати до уваги:

445 Балеї С. Експеримент в науці психології / Степан Балеї // С.Балеї : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів- Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 166.

446 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 95-97.

447 Там само. - S. 102.

448 Балеї С. Спроби застосування тестів у дослідженнях і організації шкільної праці / Степан Балеї, Марія Гживак-Качинська ; [пер. з пол. М. Верніков] / Степан Балеї. // С.Балеї : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів, 2009. – Т. 2. – С. 203–206.

449 Baley S. Ankieta, dotycząca zainteresowań zawodowych młodzieży warszawskich szkół powszechnych / S. Baley, H. Zaniewska // Psychotechnika. – 1929. – R. III, z. 3. – S. 19–30.

1. Контекст, у якому здійснюється дослідження, та характер поведінки, яка ці умови зазвичай стимулює чи пригнічує.

2. Реальні можливості особистості, що тестується, за умови надання їй достатнього часу для роботи над завданням, яке її дійсно цікавить.

3. Різновиди ситуацій, які можуть заторкнути цінності, мотиви й здібності особистості, що атестується ⁴⁵⁰.

Дослідник також звертає увагу на те, що допомогою у виборі кар'єри школа нехтує найбільше. Випускник переживає важкі стреси, поки, нарешті, у своїх скитаннях на ринку праці знайде ту нішу, яка задовольнить його особисті інтереси та схильності. З погляду Равена, нові форми оцінювання необхідні задля досягнення наступних цілей:

1. Керівництво педагогами індивідуалізованими навчальними програмами, зорієнтованими на сприяння розвитку учнів.

2. Виявлення учнями своїх специфічних талантів, спостереження за їх становленням у процесі розвитку та отримання визнання власних досягнень.

3. Отримання педагогами визнання своїх досягнень при вивченні і оцінці діяльності учнів.

4. Планування досліджень, які б стимулювали керівництво освітніх установ до пошуку шляхів удосконалення освітніх програм і освітньої політики в цілому.

5. Проведення ефективнішої політики у галузі трудових ресурсів, ґрунтованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування й подальшого професійного зростання, а також політики у галузі відбору кадрів ⁴⁵¹.

450 Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 1999. – С. 62-63.

451 Там само. – С. 65-66.

Заслуговує на увагу позиція американського представника марксизму-гуманізму Пітера Макларена, творця революційної критичної педагогіки. В інтерв'ю, наданому українській дослідниці філософії освіти Ірині Предборській, вчений говорить про те, що він не проти тестів самих по собі, але проти тестів як єдиного критерію, що визначають майбутнє студента. Зауваження Макларена з приводу системи тестування наступні:

1. Нормо-орієнтовані тести ніколи не спрямовані на визначення якості навчання або викладання. Головна мета таких тестів – класифікувати, а не оцінити якість знань.

2. Бали стандартизованих тестів часто демонструють поверхнєве мислення.

3. Експерти та організації засуджують практику прийняття рішень, зокрема закінчення навчального закладу або заохочення, на підставі результатів лише одного тестування (призове тестування)⁴⁵².

Спостерігаємо тяжіння вчених до описової моделі в оцінці освітньої діяльності особистості, яка б зафіксувала для педагогів її цінності та очікування, що спонтанно й стійко проявлятимуться поряд із відповідно значущими характеристиками соціокультурного оточення. Педагоги повинні вміти виявляти і поважати індивідуальні цінності своїх учнів, перш ніж прагнути їх змінити.

Таким чином, особистість у філософсько-педагогічній концепції Балея постає не схемою та обчисленням тестового дослідження, а «живою людиною, до якої педагог має співчуття»⁴⁵³. Спостерігаємо

452 Макларен П. Революційна критична педагогіка у ХХІ ст. Відповіді на запитання Ірини Предборської / Пітер Макларен // Філософія освіти. – 2010. – № 1–2. – С. 64–65.

453 Балеї С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі / Степан Балеї; [пер. з польськ. М. Верніков] // С.Балеї : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів, 2009. – Т. 2. – С. 172.

зміну вектору психологічного тестування у філософії освіти вченого: від діагностики відбору – до діагностики розвитку. Метою тестів, за Балеєм, є сприяння спонтанному розвитку особистості, а отже, захист її прав ⁴⁵⁴. Відповідно, це сприятиме об'єктивності якості освіти та підвищенню її рівня. За допомогою тестування Балея намагається забезпечити важливе завдання освіти, а саме: втілити право особистості на проектування нею перспективи свого індивідуального життя у площині громадського блага. 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, у чому зацікавлене, в першу чергу, саме суспільство.

6. 5. Коедукація ⁴⁵⁵ як модель навчання (гендерний підхід)

На сучасному етапі практика роздільного навчання пов'язана з спростуванням існуючих статево-гендерних стереотипів. Олена 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» ⁴⁵⁶. Поява шкіл нового типу з різностатевим спрямуванням мотивується відсутністю «однобічної

454 Baley S. Uwagi o «dojrzałości szkolnej» (Jako wstęp do artykułu p. Władysława Chomy) / Stefan Baley // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, № 1. – S. 2.

455 Сумісне навчання та виховання.

456 Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру. – К., 2004. – С. 493.

орієнтації навчальних предметів з показником на стать»⁴⁵⁷. Олена 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»⁴⁵⁸.

Жіноча освіта є і в Україні. Задум Київського жіночого ліцею: не лише ґрунтовне вивчення предметів, передбачених програмою загально-освітньої школи, а також 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. Балей не міг оминати проблеми пануючого в освітніх закладах статево-рольового підходу, що істотно обмежував розвиток природних якостей особистості та її здатності до вільного самоствердження. До того ж тоді, у міжвоєнний період на теренах Польщі, як і зараз в Україні, освітні заклади мали (і продовжують зберігати) свою гендерну картину. Відчутна була потреба у реформі освіти, довкола проблеми сумісного/роздільного навчання точились запеклі дискусії, в яких Балей виявив себе реформатором. Показовою у цьому плані є

457 Там само. – С. 380.

458 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. 105.

стаття вченого «Як і якою мірою наші знання про відмінність психіки чоловіка і жінки дають підставу для відокремлення чоловічих і жіночих шкіл?»⁴⁵⁹.

Яке ж значення для сучасної освіти в Україні мають розвідки Балея, якщо їх метою була коєдукація, тоді як в наш час виявлені психологами відмінності між хлопчиками та дівчатками стають підґрунтям 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?»⁴⁶⁰. Найбільш адекватним, на нашу думку, є погляд щодо ставлення науковця до окресленої проблеми з позицій гендерного підходу⁴⁶¹, який передбачає, зокрема, «спростування існуючих статево-гендерних стереотипів»⁴⁶².

Існування статі як продукції освітнього закладу поряд з іншими агентами соціалізації Балей поставив під сумнів. Категорія статі, на думку вченого, є виявом поширеної зневаги до жінки, що насправді означає зведення її ролі до репродуктивної функції, що

459 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.

460 Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру. – К., 2004. – С. 493.

461 Термін «гендер» у суспільних науках і особливо у фемінізмі означає «соціальну стать», тобто соціально-детерміновані ролі, ідентичності і сфери діяльності чоловіків та жінок, що залежать не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства. Центральне місце у гендерних дослідженнях посідає проблема соціальної нерівності чоловіків та жінок.

462 Гайденок В. Гендерна педагогіка: долаючи межі теоретично і практично / Вікторія Гайденок // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 45.

«супротивниками жіночої емансипації вимагає різної підготовки до життя осіб обох статей і тому викликає небажання подивитись на коедукацію»⁴⁶³. На тому, що гендер «виробляється як соціально організоване досягнення»⁴⁶⁴, наголошують і сучасні дослідники гендерних студій. Так, Кендес Уест і Дон 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»⁴⁶⁵. У контексті української реальності, згідно з Соломією Павличко, соціальним наслідком категоризації за статтю є зневага до жінки, що постає «глибинною суттю поширеного в українській традиції культу матері»⁴⁶⁶, який «витворюється в культурі, як правило, чоловіками, зацікавленими в обмеженні конкуренції з жінками в інших, традиційно чоловічих сферах»⁴⁶⁷.

Акцент, що робить його на темі гендерних відмінностей 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

463 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – С. 367.

464 Уест К. Створення гендеру / Кендес Уест, Дон Зіммерман // Гендерна педагогіка. – Суми, 2006. – С. 26.

465 Там само. – С. 41–42.

466 Павличко С. Фемінізм: монографія / Соломія Павличко ; [передм. В. Агєсва]. – К.: Основи, 2002. – С. 62.

467 Там само. – С. 63.

мріють також про героїчні вчинки, але навіть у казках та оповіданнях їх здійснюють зазвичай лише чоловіки-лицарі)»⁴⁶⁸. 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»⁴⁶⁹. Власне, чоловіче розуміння жіночності як об'єктивне в полі наукового дослідження втрачає у концепції мислителя статус універсальності, оскільки «чоловік ніколи не зможе належним чином виникнути в жіночу психіку»⁴⁷⁰. Ідеться, зокрема, про реакцію Балея на «об'єктивність» істини у дискурсі Чезаре Ломброзо⁴⁷¹.

До глибинного проникнення у своє тіло, за Балеєм, жінку змушує саме чоловік. Метафізика статі у творчості філософа визначає межу,

468 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 254.

469 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.

470 Там само. – S. 130.

471 Поп.: Baley S. Psychologia kobiety i mezczyzny. - Warszawa, 1930. - S. 9-16. та Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Общ. ред., предисл. проф. Л. Гримак. - М.: Издательство «Республика», 1995. – С.212- 223.

Мізогіністські упередження О. Вайнінгера, Ф. Ніцше та А. Шопенгауера С. Балея досить обережно розцінює як «бідні хвилі статевого бажання і гостре переживання статевих 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». Див.: Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Bibloteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 27.

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?»⁴⁷² І хоча ми не зустрічаємо у Балея безпосередніх посилань на праці Миколи Бердяєва, який слідом 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»⁴⁷³, що не виключають захист рівноправ'я. На ґрунті такого світогляду Балея інструментальне розуміння психології статевих відмінностей потребує:

1. диференційованого підходу, який, на відміну від патріархальних настанов, на строго науковому рівні встановлює ступінь відмінностей чоловічих та жіночих якостей, адже «виховання й освіта вимагає (або не вимагає) відмінних засобів і методів»⁴⁷⁴;

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

472 Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 33.

473 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. 131.

474 Там само. – S. 121.

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.⁴⁷⁵ відображають відсутність переваги за однією зі статей. Відповідно до аналізу та узагальнень Балея жінки володіють більш високим просторовим порогом; чоловіки мають перевагу щодо точності рухів та темпу; у жінок краще розвинена інтуїція; в 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 Балей 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»⁴⁷⁶. Здолати окреслену недугу, за 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

475 Baley S. Psychologja kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 8–16.

476 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. 117.

рівень, то це не робить з жінки чоловіка, а лише реалізує в ній певну тенденцію, властиву людськості як цілості»⁴⁷⁷.

Під час дослідження Балеї звертає увагу на значення інтересів обох статей. На його погляд, справа не тільки в увазі, а й 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»⁴⁷⁸, що їй 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 важко. «Зрозуміти структуру емоційності, означає, за Балеєм, зрозуміти структуру душі більшої кількості чоловіків, і не в останню чергу віддати їм належну справедливість»⁴⁷⁹. Те, що жінки емоційно чуттєвіші за чоловіків, філософ вважає випадковим явищем, яке з психічною сутністю відмінностей статей не має нічого спільного⁴⁸⁰. Разом з тим Балеї не підтримує спрямувань прихильників структурної психології виховувати жінку так само, як чоловіка, щоб придушити у ній надміру чуттєвості. Зрозуміло, що конструювання виховних норм потребує онтоантропологічного обґрунтування. Вчений не сумнівається, що

477 Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Bibloteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 24.

478 Там само. – S. 10.

479 Там само. – S. 12.

480 Там само. – S. 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 виявляють. [Иванова Е. Гендерная проблематика в психологии // Введение в гендерные исследования.: Учебное пособие. Ч. 1/ Под. ред. И. Жеребкиной – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. - С. 322.]

«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»⁴⁸¹.

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 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»⁴⁸². Для вченого – це **першорядні статеві ознаки**, принципове значення яких не підлягає дискусії. Залишаються ще **другорядні** та **третьорядні** відмінності, такі, як форма черепа, волосяний покрив тощо і лише 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 посиляється Вікторія Гайденко у своїй розвідці «Гендеровимірність. Обґрунтування гендерних відмінностей через статеві відмінності»: «Не існує такої

481 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. 120.

482 Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 17.

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»⁴⁸³.

Статеві відмінності, стверджує Балеї, 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»⁴⁸⁴. 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 припиняє»⁴⁸⁵.

Отже, диференційований підхід Балея орієнтований на встановлення гендерних відмінностей, а також на демонстрацію того факту, що існує не так вже й багато статистично чи соціально значущих 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

483 Гайденко В. Поворот до феміністської епістемології: Постнекласика-фемінізм-наука : монографія / Вікторія Гайденко. – Суми : Унів. кн., 2003. – С. 97.

484 Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 20.

485 Там само. – S. 25.

властивостей виявлялися винятково тільки в одній статі і відсутні були у представників другої статі»⁴⁸⁶.

Такої думки дотримуються й деякі сучасні дослідники психології статевих відмінностей. Зокрема, ґрунтуючись на дослідженнях Дж. Ш. Хайд, Ігор Кон вказує, що популярні ЗМІ зображують чоловіків і жінок як психологічні полюси, як дві планети – Марс і Венера. 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 значущих 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 Коном, спробою визначити одне невідоме через друге, ще більш невідоме⁴⁸⁷.

Наступним вагомим теоретичним аргументом на користь сумісного навчання у концепції 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 Шарлоттою Бюлер. Балея бере до уваги найбільш суперечливий вік,

486 Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – S. 369.

487 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>.

від 10 до 18 років, відносно якого потреба шкільної реформи видається найбільш актуальною.

На підставі досліджень Бюлер та Хільдегарди Гетцер вчений відзначає, що в 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 хвилею нового духовного піднесення.

У хлопців Балеї спостерігає дещо відмінний темп: негативна фаза проходить між 14-тим та 16-тим роками життя; перехід до юнацького (*młodzienczego*) 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 ⁴⁸⁸.

Однак, Балеї відверто зізнається, що у розрізненні всіх фаз розвитку, їх властивостей, видів психічної активності та ступеня втомлюваності існують певні труднощі, що стосуються власне

488 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. 124–125.

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 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»⁴⁸⁹. У 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 своїх схильностей. Власне, коєдукація вимагає спеціальної організації шкільного порядку роботи, а також всього суспільного життя. Необхідною при цьому вважається вченим певна рухливість і гнучкість системи, яка дозволяла б змінити і формувати залежно від різних ситуацій і потреб умови та межі контакту статей. 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** *(виділення тексту – О. Г.)*»⁴⁹⁰.

489 Там само. – S. 123.

490 Baley S. Psychologja kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Bibljoteka

Вочевидь, коедукація, як її бачить Бaley, при зміні засадових принципів освіти дозволить узгодити та вирівняти потреби й властивості обох стате́й. У такому контексті значно розширюється поняття взаємодії «з огляду не стільки дидактичного, скільки загальновиховного»⁴⁹¹. Тут простежується вплив теорії прогресивного виховання американського філософа Джон Дьюї, методи якої є адекватними різноманітності й особливостям кожної особистості. Це досить аргументовно доводить також й І.Кон. «Школа, – за 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 однакові 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»⁴⁹². Як бачимо, наміри вчених спільні: сприяти насамперед особистісному розвитку, а згодом і соціальним змінам.

eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 373.

491 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. 130.

492 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>.

Що ж до занепокоєності психологів сексуальними проблемами сумісного/роздільного навчання, то пропозиція вченого – наближатися до андрогенної культури як «символу еротичного союзу молодих людей»⁴⁹³, 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 Балеєм, якщо діти були знайомі між собою перед цим періодом. При цьому істотно те, що «дух класу» оформлює дружні стосунки та співпрацю між дівчатами й хлопцями, які надалі, у самостійному житті передбачають відношення чоловіка до жінки як до «людини-товариша, як до людини взагалі, вийнятої з рамок статі»⁴⁹⁴. Тут, на наш погляд, доцільно звернутися до сутності адорації, яка має місце саме у період дозрівання.

Стосовно віку дозрівання Балея 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 кожну форму любовного зв'язку, на який здатна дозріла людина (виділення тексту – О. Г.)»**⁴⁹⁵. 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

493 Baley S. Psychologia kobiety i mężczyzny / Stefan Baley. – Warszawa : Biblioteka eugeniczna polskiego tow. eugenicznego, 1930. – S. 33.

494 Там само. – S. 28.

495 Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – S. 109.

вона в циклі властивих їй змін доходить до певного рівня? Нарешті, як стверджує 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»⁴⁹⁶.

Таким чином, 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. Найвиразніше подібний аспект гуманізації освіти висвітлено у дослідженнях Тамари Говорун та Оксани Кікінеджі⁴⁹⁷. Отже, 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.

496 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>.

497 Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі / Тамара Говорун, Оксана Кікінеджі // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 4. – С. 56–68; 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.

7. 1. Погляди Степана Балея на суспільну мораль

Проблеми суспільної моралі Степан Бaley розглядає ще у ранній своїй розвідці «Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії». За словами вченого, мораль від самого початку була освячена авторитетом богів, який «здавав ся доконче потрібним, щоби приневолити чоловіка зробити жертву з свого егоїзму»⁴⁹⁸. Протягом багатьох віків вважалося, що мораль була створена богами; лише вони могли вирішувати, що є добре, а що зле, примушуючи людину сліпо підкорятися законам етики, сповненим містичного змісту. Однак в процесі освоєння навколишнього світу людина отримувала досвід і знання, які сприяли розвитку її самосвідомості і дозволяли відчувати себе особистістю, творцем самої себе і своєї долі. Згодом з'явилося критичне ставлення до непохитного раніше авторитету богів. Людина усвідомила, що саме вона є справжнім творцем законів моралі: «Не боги, а люди сотворили мораль, її приписи не прийшли до людей готові з вні десь з піднебесних сфер; людськість сама в поті чола мусіла утворити собі свою етику»⁴⁹⁹.

Багатовіковий процес формування моралі знаходить своє відображення, – нехай лише в загальних рисах, – в розвитку моральних уявлень дитини. У праці «Психологія віку дозрівання» Бaley відзначає, що моральні принципи дитини ґрунтуються на беззаперечному авторитеті дорослих людей, передусім батьків, тому засвоюються нею пасивно, як такі, що нав'язані ззовні. Однак подальше накопичення знань дає поштовх для більш усвідомленого осмислення

498 Бaley С. Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Бaley // С.Бaley : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 139.

499 Там само. – С. 149.

етичних постулатів. З'являються і певні релігійні сумніви. Молода людина задається питанням: чому всемогутній і досконалий Бог допускає стільки зла і кричущої несправедливості у світі? Відповідь на це питання вона активно шукає усередині самої себе і в такий спосіб адаптує вже відомі їй етичні норми, які отримують внутрішнє схвалення і сприймаються тепер як власні життєві принципи.

Сучасна філософія, звільнившись від релігійних пут і надмірних претензій метафізики, схиляється до емпіричного способу мислення. Закони моралі вже не видаються творінням потойбічних сил, а виражають життєві цінності самої людини. У XIX столітті, здебільшого в Англії, поширюється позитивістський напрям в етиці, відомий як «утилітаризм». Його прибічники наполягали на тому, що принцип найбільшого щастя для всіх людей це і є принцип загального добра. Але при цьому саме поняття щастя пов'язувалося з матеріальним добробутом. Звідси виходило, що основу моральних цінностей становить користь. Егоїстична, самовпевнена людина утверджує свої чуттєво пізнаванні цінності, які вимірюються її практичними інтересами. А все те, що приносить користь окремій людині, визнається корисним і для всього суспільства. І навпаки, цінність рішень і вчинків окремої людини залежить від їх суспільної користі. Балей відзначає: «Утилітаризм в нинішнім його виді є етикою виразно суспільною хоч точкою вихідною для його є одиниця. І се є одна з найважніших точок, в яких пробивається модерність утилітарної системи»⁵⁰⁰.

Проте, користь покладена в основу суспільної моралі призводить до виникнення непримиренного конфлікту між егоїзмом, який виражається у прагненні задовольнити власні інтереси, та альтруїзмом, вихідним постулатом якого є безкорисливе служіння людству. У статті під назвою «Cant» Балей простежує два варіанти розв'язання даного конфлікту на користь егоїзму цілих націй.

500 Там само. – С. 145.

У першому випадку передбачається можливість свідомого вилучення моральних принципів з числа категоричних імперативів і заміна їх іншими, які в даний момент відповідають корисним інтересам нації. Таких поглядів дотримувалися прибічники еволюційної теорії, які стверджували, що кожна суспільна група, кожна нація у боротьбі за існування можуть нехтувати існуючими нормами моралі й запроваджувати власні правила поведінки. За свідченням Балея, німці у своїх територіальних претензіях виходили саме з цих принципів, коли на запитання про їхнє ставлення до поляків не обтяжуючи себе зайвим моралізаторством, заявляли, що «їх треба давити».

У другому випадку мають місце облудні, хоча й неусвідомлювані намагання виправдати національний егоїзм, апелюючи до загальнолюдських цінностей. Мораль такого роду під назвою «cant», що в перекладі з англійської означає святенництво, лукавство, свого часу піддав критиці Бернард Шоу. Англійський письменник звернув увагу на те, що багато його співвітчизників намагаються запевнити інших в тому, що все те, що їм особисто корисне, є подиктоване законами моралі, і при цьому самі охоче в це вірять. На початку Першої світової війни німецький філософ Макс Шелер підхоплює цю тему і дорікає англійцям саме за їх хворобу на «cant». Він зауважує, що англійці, виправдовуючи свою участь у війні, пояснювали це необхідністю захистити слабкі країни, а також надбання світової культури перед наступом варварства, тобто німців, але насправді мали на меті власний корисний інтерес. Утім, таке фарисейство є притаманним не лише англійцям. Бaley наводить епізод з українсько-російських взаємин, який показує, що прагнення українців домогтися права на реалізацію широкої автономії у складі Росії, неодмінно перетвореної на федеративну республіку, викликало щире обурення

росіян, які знаходили моральні виправдання своїм протидіям українському національному руху. Отож Балеї пише: «Пересічний Москаль, що під теперішню пору заявляє ся за здавленням українського «сепаратистичного» руху, не робить се – у власнім переконанню – для цілий російського національного егоїзму, а напр. тому, що сей рух розбиваючи єдність держави, спроваджує внутрішній заколот та через те стає в підмогу реакційним стремлінням. Так ось треба здавити сей сепаратизм в ціли забезпечення загально-людських здобутків революції, в ім'я спільного всім вищого добра. І се робить російський інтелігент не лицемірно, лиш в тім переконанню, що стоїть на сторожі загального добра. А коли минуть часи революції, чи теперішні московські противники українського сепаратизму стануть його приклонниками? Напевно ні»⁵⁰¹. Подальший хід історії лише підтвердив даний висновок вченого.

Наведені вище рядки Балеї писав у 1917 році, коли вся колишня Російська імперія здригалася від подій, що відбувалися після Лютневої революції. Повалення царизму спричинило в Україні потужний національний рух. Очоливши Українську Центральну Раду, визначний історик Михайло Грушевський видає низку публіцистичних праць, самі назви яких: «Якої ми хочемо автономії і федерації», «Хто такі українці і чого вони хочуть» та деякі інші красномовно свідчили про те, що в українських колах з усією очевидністю визріла ідея самовизначення нації. Проте російські інтелігенти і демократи, виходячи з позицій російського національного егоїзму, знаходили етично виправдані причини, щоб не допустити створення української національно-територіальної автономії. Як зауважив тоді Грушевський, «є чимало людей, котрі й щиро бажають свободи і рівності, щиро

501 Балеї С. «Cant» / С.Балеї // С.Балеї : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. - Т.1. - С. 257.

вірять в те, що вони являються вірними представниками нового демократичного ладу, республіканського устрою, і що коли вони всяко силкуються обмежити український рух, то се вони роблять в інтересах культури!»⁵⁰²

Балей відзначає, що в етиці «cant»-у поняття культури використовується вже не стільки для позначення прогресивних форм людської діяльності, скільки для утвердження егоїстичних потреб нації. Саме захистом власних культурних здобутків на території Ельзасу й Лотарингії пояснювали французи своє бажання відновити в ході Першої світової війни контроль над цими землями. І свято вірили, що мають на це «моральне» право, бо з їх боку це, мовляв, не «анексія», а тільки «десанексія» раніше втрачених територій. Балей констатує: «Сей аргумент культурної роботи та охорони здобутків культури грає передову роль також в польсько-українських взаєминах»⁵⁰³. Саме в ті роки загострилися давні суперечки між українським і польським населенням Галичини. Так, посилаючись на власний культурний внесок у розвиток краю, поляки навіть при австрійському володарюванні вважали його своїми «східними кресами». І боронити ці «креси» на ментальному рівні ставало для них моральним обов'язком. Проте українці в своїх вимогах були непохитні: «Знай Ляше, по Сян наше!»

У цьому змаганні за національний «стан посідання» обидві сторони вважали себе аж ніяк не агресорами, а виключно потерпілими,

502 Грушевський М. Звідки пішло українство і до чого воно йде / М. Грушевський. Твори. – Т.4. Книга І: Серія «С.С.Балей : збір. праць : у 5 т. і 2 кн.успільно-політичні твори (доба Української Центральної Ради, березень 1917 – квітень 1918)». – Львів: Світ, 2007. – С.178.

503 Балей С. «Cant» / С.Балей // С.Балей : збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. - Т.1. - С. 258.

які змушені захищатися. У 1902 році, звертаючись до учасників польського віча в Золочеві, місцевий ксьондз вигукував: «Не Сян, *ludu polski*, а тут є наша границя; тутки ми кости свої клали в обороні краю перед Турками і Козаками. Для того кожний Поляк повинен держати свою батьківщину і не випускати її з рук»⁵⁰⁴. У випадках, подібних цьому, моральні обурення ґрунтуються на щирій переконаності в тому, що національні права грубо порушені. А захищати ці права, нехай навіть за допомогою солдатських багнетів, вважається етично виправданою благородною справою. Балей відзначає, що Сполучені Штати Америки вступили у Першу світову війну, мотивуючи такий крок необхідністю оборонити загальнолюдські цінності. І хоча дехто вважав, що президент Вільсон був лише слухняним знаряддям політики американських монополій, які розраховували нажитися на тій війні, сам він був щиро переконаний в тому, що США беруть участь у ній виключно в оборонних цілях, оскільки покликані захистити світ від німецької агресії. Американські можновладці й пізніше вдавалися до подібної риторики. Зокрема, у 1919 році морські піхотинці США висадилися «для підтримання порядку» в Гондурасі, а у 1920 році – для «спасіння життя американців» в Китаї. У 1921 році вони «наводили порядок» у Панамі і на Коста-Риці, а в 1924-1925 роках – знов у Гондурасі, Панамі і Китаї⁵⁰⁵. Певна річ, знайшлися моральні виправдання і для вторгнення США в Нікарагуа, на Кубу і т.ін.

504 Цит за: Сирота Р. «Лінія Керзона» чи «Лінія Нем'єра»? Кордон і модернізація в багатоетнічному регіоні // Вісник Львівського університету. – Серія: Історія. – 2005. – Вип. 39-40. – С. 321.; Ще про «вєц польських влосцян» в Золочеві / Діло. - Львів, 1902. - Ч. 210. -19 вересня (2 жовтня).

505 Валюженич А.В. Американский либерализм: иллюзии и реальности / А.В. Валюженич. – М.: Наука, 1976. – С. 183.

Як можна переконатися, більшість не лише міждержавних і міжнаціональних, але й будь-яких інших суспільних конфліктів є, – бодай почасти, – наслідком егоїстичних прагнень окремих зпільнот, поділених в психосоціальному відношенні, на «своїх» і «чужих». Таке протиставлення легко трансформується у ворожість. При цьому кожна з ворогуючих груп намагається пристосувати загальнолюдську мораль для власних потреб і таким лицемірним способом себе виправдати. Все, що може сприяти досягненню ними корисних цілей, дією психічного механізму перетворюється внаморальну цінність, до якої наказують прагнути закони етики. Суспільні групи нав'язують індивіду систему цінностей, яка впливає на його етичні погляди і суспільну поведінку. Інтереси групи вимагають від її членів дотримання правил корпоративної етики. Отож, відмовивши богам у праві бути законодавцями моралі, людина ще тривалий час не наважувалася взяти на себе відповідальність і визнати, що, власне, сама вона і є творцем етичних імперативів. Коли ж, нарешті, людина зрозуміла, що мораль - це її твір, перед нею постала проблема вдосконалення моральних законів. Балеї у зв'язку з цим зауважує: «Певна річ, що люди до сеї пори не творили *свідомо і доцільно* своєї моралі. Бо й не знали, що мораль є їх плодом а вважали її твором чужих сил. З хвилину однак, коли чоловік пізнав правдиве жерело моралі, коли зрозумів, що сам її зі себе висновує як павук павутине, то чи повинен він того творити *свідомо*? ... Чи не є правом і обов'язком чоловіка в міру потреби «переоцінювати вартости», як казав Ніцше?»⁵⁰⁶.

Саме Фрідріх Ніцше надав нового імпульсу розвитку етичних вчень, висунувши гасло «переоцінки всіх вартостей». У праці «По той бік добра і зла» він пише: «Придивіться, наприклад, до невтомних,

506 Балеї С. Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Балеї // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 149.

безстрашних англійських утилітаристів, як незграбно і з якою гідністю вони наслідують Бентама... Жодної нової думки, жодної більш витонченої розробки старої думки... І в душі цих моралістів ... прокралася стара англійська вада, яка зветься **cant** і є **моральне тартюфство** (*виділення тексту – В.М.*), приховане на цей раз під новою формою науковості; у них також немає недостаті у таємному захисті від докорів сумління, від яких буде неминуче страждати колишня раса пуритан при будь-якому науковому ставленні до моралі»⁵⁰⁷. Ніцше відкидає вчення утилітаристів, оскільки розуміє, що зробити всіх однаково щасливими неможливо: на практиці кожна людина прагне до особистого щастя. Рівність людей – це химера, яка була видумана християнством. Саме воно винне у моральному падінні людства. Релігія взагалі, і християнство – особливо, породжує «рабську мораль», яка стає на бік слабких і пригнічених. Останні відчують приховану заздрість до тих, хто сильніший й хоробріший за них, у зв'язку з чим змушені постійно лицемірити. Об'єднуючись в групи, вони уподібнюються стадним тваринам, які мріють про зелені пасовиська і особисту забезпеченість. Своє бачення етичної проблеми Ніцше виклав наступним чином: «Мораль у Європі є нині мораллю стадних тварин; це, отже, на наш погляд, лише *один* вид людської моралі, крім якого, до якого і після якого можливі або повинні бути можливі будь-які інші, передусім *вищі*, моралі»⁵⁰⁸. На відміну від християнської моралі, яка зводиться до покори, вища мораль утверджує волю до влади, підносить індивіда – справжнього аристократа, яскравим прикладом якого була зухвала, непередбачувана і пристрасна людина епохи Відродження.

⁵⁰⁷ Ніцше Ф. По ту сторону добра и зла //Ф. Ніцше. Сочинения: В 2 т. —М.: «РИПОЛ КЛАССИК», 1998. – Т.2. - С. 349-350.

⁵⁰⁸ Там само. – С. 322.

Балей віддає належне зусиллям Ніцше, який зумів остаточно зруйнувати метафізичний німб моралі і позбавити божественної святості її закони, нав'язані людині Біблією. Проте вчений не може погодитися з ніцшівським волонтаризмом, який призводить до руйнації ідеалів розуму, добра та істини. У зв'язку з цим він пише: «Коли однак признаєть ся факт, що чоловік має право творити етичні вартости, то з сего ще не слідує, неначеб існувала тут уже повна довільність та неначеб кожному вільно було називати добрим чи злим те, що йому схочеть ся. Треба тямити, що етичне добро і зло се поняття суспільні, які тільки в громадянськім житю можуть мати який небудь змисл. І тому вони мусять бути такі, щоб могли в суспільнім життю удержатись та з'єднати собі признанє. А вони не удержаться і не зєднують собі признаня, коли не відповідатимуть потребам суспільного житя»⁵⁰⁹. Людина, отже, має чітко усвідомити, що, по-перше, мораль це її власний духовний витвір, а, по-друге, вона не може створювати моральні вартості довільно, без погодження з іншими людьми. Так виникає проблема свідомої етичної творчості і відповідальності індивіда перед суспільством і самим собою.

Обговорюючи проблемні питання, Балей дотримується характерних для Львівсько-Варшавської філософської школи етичних принципів, слідування яким було вимогою самого Казимежа Твардовського. Так, спільним для всіх його учнів правилом, – незалежно від їх власних етичних поглядів, – було прагнення звільнити мораль від ірраціоналістичних впливів і обґрунтувати її приписи на раціональній основі. За твердженням польського дослідника Яна Воленського, «Твардовський розрізняв індивідуальну і соціальну етику, останню він називав наукою про умови і методи максимального

⁵⁰⁹ Балей С. Понятте етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Балей // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів-Одеса, 2002. – Т. 1. – С. 149.

погодження інтересів індивідів з інтересами суспільних груп»⁵¹⁰. А щоб можна було їх дійсно погодити, необхідно зрозуміти, чим взагалі є група і в чому виражаються її інтереси.

Цьому та ряду інших питань Балея окремо приділяє увагу в своїй останній великій праці «Вступ до суспільної психології». Інтерес до вивчення психосоціального життя людей значною мірою був зумовлений жахливими наслідками Другої світової війни. Але підняті на початку ХХ століття тоді ще молодим вченим проблеми суспільної моралі стали його першим кроком на цьому шляху.

7. 2. Психологія натовпу в інтерпретації Степана Балея

Психологія натовпу завдяки піднятим у ній проблемам свого часу здобула широкої популярності і сприяла розвитку суспільної психології, ставши одночасно її складовою частиною. Предмет її досліджень – душевне життя людей, які певною мірою випадково зібралися разом і під впливом якихось сил і механізмів психічного характеру поведуть себе інакше, ніж у звичайній ситуації. В Радянському Союзі праці авторів, які започаткували вивчення психології натовпу, тривалий час не друкувалися, тому широкому колу читачів були практично невідомі. Адже радянські вчені, вивчаючи суспільні феномени, були схильні трактувати їх під впливом політико-ідеологічних настановлень з точки зору переважно соціального детермінізму, недооцінюючи інші чинники, які також мають місце в психології натовпу. І лише після розпаду СРСР на полицях книжкових магазинів з'являються праці популярних колись авторів, які вивчали проблеми, пов'язані з генезою натовпу і його впливом на поведінку окремих індивідів.

510 Воленський Ян. Львовско-Варшавская философская школа / Ян Воленський. – М.: РОССПЭН, 2004.- С. 63.

Мабуть першим з українських авторів, які звернулись до цієї теми, був С.Балей. У 1948-1949 роках, працюючи у Варшавському університеті, він пише польською мовою працю під назвою «Вступ до суспільної психології», окрему главу якої присвятив саме психології натовпу. Для більшості українських читачів праця вченого й досі недоступна. Короткий огляд основних проблем, які містить ця книга, дав академік УАІН, проф. Марат Верніков у статті «Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея», що увійшла до першого тому Зібрання праць Балея, який вийшов друком у 2002 році. За редакційними планами науково-видавничої ради видання праць вченого «Вступ до суспільної психології» мало бути опубліковане в українському перекладі аж у п'ятому томі його робіт.

Утім для кращого розуміння проблем, пов'язаних з соціально-політичними і іншими суспільними процесами, що охопили Україну в останні роки, міркування Балея стосовно психологічних механізмів, які діють у натовпі, можуть бути корисними вже сьогодні. Такі суспільні явища, як політичні демонстрації, протестні мітинги, страйки викликають певну форму поведінки і склад думок окремих індивідів, які на несвідомому рівні підкоряються настановам організованого натовпу, учасниками якого вони є. Процес глобалізації, що охопив всі сфери людської діяльності, супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, які впливають на формування суспільної думки і, маніпулюючи свідомістю індивіда, підпорядковують його владі організованого натовпу. Балея робить спробу визначити характерні риси натовпу, його різновиди, закономірності, які ним рухають, і роль лідерів у натовпі. Користуючись текстом польськомовної праці Балея «Вступ до суспільної психології», наданим автору Верніковим, ставимо завданням проаналізувати заторкнуті вченим основні положення і механізми психології натовпу.

З часів Великої французької революції традиційні уявлення про політику, засновану на суперництві вождів, навколо яких обертається життя їх підлеглих, зазнають ьстотних змін. В умовах загострення суспільних конфліктів на історичну арену виходить натовп. Саме до нього тепер прислуховуються правителі, оскільки саме він впливає на хід думок і вчинки окремих індивідів, які бездумно йому підкоряються, виявляючи, таким чином, «стадні» почуття. З останньої чверті XIX століття все відчутніше давала себе знати думка про те, що «людина – громадська тварина».

Перші спроби пояснити психологію натовпу з'являються у 1890-ті роки в працях французьких авторів Гюстава Лебона, Габрієля Тарда, Альфреда Фульє, а також італійця Сціпіона Сігеле, які намагалися виявити певні закономірності в суспільній поведінці людини. Однак найбільшої популярності здобула книга Лебона. Цей автор, аналізуючи видимі факти суспільного життя, акцентує увагу на тих невидимих силах, що впливають на свідомість індивідів, які знаходяться в безпосередній близькості один до одного і утворюють натовп. Яскраво викладена і неодноразово перевидана «Психологія натовпу» сприяла пробудженню інтересу широкого кола читачів до проблем суспільної психології як окремої галузі знань.

Обговорюючи питання, пов'язані з вивченням суспільного життя людини, Балея також звертається до психології натовпу і як засновки наводить два найбільш часто цитовані висловлювання Лебона. У першому з них мовиться: «Уважні спостереження свідчать, що індивід, занурений на певний час у натовп в стані його активності, чи то внаслідок магнетичного впливу, що походить з натовпу, чи то якихось інших причин – невідомо, незабаром відчуває себе у такому стані, який дуже наближений до стану зачарування, в якому знаходиться

загіпнотизована особа»⁵¹¹. В іншому ж місці Лебон стверджує, що «незалежно від того, ким є індивіди, які його (натовп) складають, незалежно від того, якими є спосіб життя, заняття, їх характер або розум, одного їх перетворення у натовп достатньо для того, щоб у них утворилася певного роду колективна душа, яка приневолює їх відчувати, мислити і діяти зовсім інакше, ніж кожний з них мислив би, діяв і відчував поодиноці»⁵¹².

Коментуючи висловлювання Лебона, Балея відзначає, що французький автор фактично висуває дві ключові тези. Перша вказує на те, що індивід у натовпі поводить інакше, ніж за його межами: стихійне зібрання людей набуває нових рис, які не є характерними для окремих його учасників. Друга теза служить поясненням першої за допомогою понять колективної свідомості і квазі-гіпнотичної сутестії. Однак Балея відкидає цю другу тезу як помилкову і акцентує увагу на першій. Він зазначає, що індивід взагалі в різних спільнотах, – як в організованій групі, так і в натовпі, – поводить по-різному, але це поведження завжди відрізняється від індивідуального. Усвідомлення цього факту лежить в основі предмета суспільної психології як окремої від загальної психології наукової дисципліни. Особливо, пише Балея, стиль поведінки індивіда змінюється, коли він знаходиться у натовпі. Саме тому психологія натовпу вважається основою, на якій було зведено суспільну психологію.

511 Цитування за Лебон Г. Психология народов и масс / Гюстав Лебон // Психология толпы: социальные и политические механизмы воздействия на массы. – М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – С. 126; Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / S.Baley. – Warszawa: PWN, 1959. – S.- 166.

512 Цитування за Лебон Г. Психология народов и масс / Гюстав Лебон // Психология толпы: социальные и политические механизмы воздействия на массы. – М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – С. 126; Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / S.Baley. – Warszawa: PWN, 1959. – S.- 162.

Від обговорення загальних питань Балея переходить до аналізу самого явища натовпу. Він погоджується з авторами, які стверджують, що наявність будь-якої спільноти, наприклад, публіки в театрі, ще не є достатньою умовою для виникнення натовпу. Зате утворюється він, коли індивіди, що зібралися разом, захопилися спільною ідеєю, яка спонукає їх, у певному принаймні сенсі, до якихось спільних дій. Отже йдеться про динаміку натовпу.

З'ясовуючи проблему генези активності натовпу, Балея відзначає, що його учасники беззаперечно підкоряються закликам, які в інших ситуаціях вони навряд чи виконували б. Але заклики ці, безумовно, стосуються проблем, які однаково хвилюють всіх учасників натовпу, оскільки спричинені суспільним напруженням, конфліктами, основу яких становлять певні протиріччя або передсуди релігійного, національного чи расового характеру. Людей, які особисто один з одним не знайомі, під впливом натовпу охоплюють спільні емоції і готовність до рішучих дій. Проте механізми такої поведінки беруть свій початок аж ніяк не в «колективній душі», а в психіці самих індивідів. В якості таких психологічних механізмів Балея називає заразливість і наслідування, сугестію і піддатливість на вмовляння й заклики.

Характерним, пише Балея, є те, що коли лунають гучні заклики до протиправних дій, кожний індивід осібно виявляє розсудливість і поводить себе так, як це підказують йому звичаї і норми моралі. Від непродуманих дій його стримує також боязнь особистої відповідальності перед законом.

У натовпі критичні здібності і відповідальність індивіда за свої вчинки знижуються. Він легко піддається на будь-які заклики і заспокоює себе тим, що так роблять «усі». Балея відзначає, що притаманні кожній людині первісні агресивні тенденції у повсякденному житті

хоча й стримуються за допомогою суспільних обмежень, під впливом натовпу вивільняються і під приводом «відновлення справедливості» чи «покарання винних» часто призводять до насильства і навіть до вбивств.

Приклад такої агресивної поведінки натовпу наводить Михайло Коцюбинський у повісті «Fata morgana»⁵¹³. Розлючені селяни, охоплені бажанням помститися за ту кривду, яку заподіяв їм ненависний пан, та підбурювані радикально налаштованими ватажками, кинулись усією юрбою трошити його дім:

«Осліплені світлом, заглушені дзвоном битого скла, вони налазили з сіней, як оси з гнізд, і накидались осліп на все, що попадало під руки. Якесь шаленство всіх обхопило.

Бий все!

І накидались на все. Намагались роздерти стільці за ноги, а коли не вдавалось, били ними об землю і насідали грудьми, як на живу істоту. Мовчки, зціпивши зуби. Кілки змیتали скло з етажерок дощем черепків, шибки під молотками осипалися з вікон, як з дерева цвіт. П'яніли все більше. Хотілося чути лиш брязк, стук, тріск, передсмертне хрипіння кожної речі...

...На подвір'ї, в осінній мряці, кишіли люди, як гусінь.

– Чого стоїте? Йдіть помагати. Тепер нам воля.

Світлиця заройлась од нового народу, що насилу пролазив через купи уламків. Люди розсипались скрізь, по всьому домі, і кожну кімнату сповнили твалтом. Гупали кіля і молотки, наче в великій кузні, тріщали меблі і двері, скреготало залізо, а скло дзвеніло й дзвеніло безперестанку і сипалось долі, як груші з дерева в бурю».

513 Коцюбинський М. Твори: в 2 т. / М.Коцюбинський. – К.: Наукова думка, 1988. – Т.2. – 496 с.

Одурманені, скоєним ними погромом, селяни підпалили дім і приступили до гуральні. Юрма все більше розпалювалась. Гримаючи залізом, розлютовані люди руйнували тепер парову машину панської гуральні, а коли все було скінчено, спалили і саму будівлю.

Вранці поповзли чутки, що в село йдуть козаки. Людей охопило відчуття тривоги; всі розуміли – розправа за содіяне буде неминучою. Почали шукати винуватців погрому:

«Винуватих не було. Одні скидали вину на других, а ті на інших. Виходило так, що всі були вдома, а коли хто й забіг на гуральню, то тільки на те, щоб подивитись».

Обговорюючи характерні особливості поведінки людей у натовпі, Балеї звертає також увагу на роль його лідерів. Завдяки своїм сугестивним властивостям натовп впливає на погляди і вчинки окремих його учасників і підготовлює ґрунт для висування лідерів, які, в свою чергу, завдяки їх лідерським здібностям і знову-таки за допомогою сугестії впливають на сам натовп і ведуть його за собою. В поведінці лідера розкриваються найяскравіші і найхарактерніші риси натовпу, який він репрезентує. Балеї відзначає, що лідер ідентифікується з натовпом такою ж мірою, як і натовп ідентифікується з лідером. Однак і тип самого лідера позначається на поведінці натовпу. В своїй класифікації лідерів Джеймс Террі Конвей, на якого посилається Балеї, вирізняє їх і поділяє на тих, які підбурюють, мобілізують натовп, і тих, які радше підбурюються натовпом, а також поділяє їх на тих, які діють імперативно, по-диктаторськи і на тих, які намагаються переконувати за допомогою логічної аргументації.

Торкаючись проблеми особистості учасників натовпу, Балей наводить дещо парадоксальну, на перший погляд, думку, висловлену свого часу Флойдом Оллпортом. На відміну від Лебона, який стверджував, що індивід, розчиняючись у натовпі, перестає бути самим собою, Оллпорт навпаки, вважав, що саме у натовпі індивід дає волю своїм справжнім почуттям, які раніше під впливом суспільних обмежень змушений був стримувати.

Викликає також інтерес у Балея питання універсальності як характерної риси механіки натовпу. Коли, пояснює він, учасники натовпу збираються разом, – так, що відстань між індивідами зводиться до мінімуму, – виникають просторові відносини, в яких поле зору кожної особи охоплює лише невелику групу людей, які її оточують. Однак заразливість у натовпі передається всім його учасникам. Вони подумки уявляють і в певною мірою відчують присутність решти, і це створює у них враження, що їх переживання мають однаковий характер і спричинені якимось спільним інтересом.

У своїх подальших міркуваннях Балей переходить до обговорення різновидів натовпу. Він зазначає, що згідно з деякими дослідженнями існує лише один, агресивний тип натовпу. А його різновиди – войовничий, панічний, релігійний на основі сектантства, злочинний і т.ін. - пов'язані з оцінкою натовпу як суспільного явища. Прихильники даної позиції відносять явище натовпу до сфери суспільної патології і розглядають його як певну форму суспільної дезорганізації і деградації. Інші дослідники вважають, що існує не лише злочинний, але й героїчний, зокрема революційний натовп, який торує шлях новим, більш досконалим і прогресивним суспільним формам. Такий натовп долає суспільну персеверацію, тобто схильність індивіда думками повертатись до усталених суспільних поглядів і стереотипних

уявлень. Революційний натовп руйнує ці уявлення і саму суспільну систему, яка вичерпала свій ресурс як з історичної, так і з моральної точки зору.

Балей критично осмислює праці інших авторів і схиляється до думки, що вчені, які намагаються звести всі види натовпу до однієї, виключно патологічної форми, керуються надуманою аргументацією. Адже явища, які мають місце у натовпі, спостерігаються і в «нормальних» групах, хіба що розкриваються не так масштабно і яскраво. У натовпі пов'язані з цим явищем процеси лише прискорюються і значно посилюються. Однак чітко відокремити явище натовпу від «нормальної» групи іноді буває досить важко, оскільки існують численні перехідні форми людських спільнот, споріднені з натовпом, але не є ним у справжньому розумінні цього слова. Як ілюстрацію даної тези Балей наводить міркування, де порівнює театральну публіку з учасниками мітингу.

В театрі, пише він, поведження глядачів регулюється правилами, які є для них обов'язковими. Кожен глядач має зайняти місце в залі згідно купленого ним квитка. Він не може пересувати своє крісло, міняти його, розмовляти під час вистави з іншими глядачами і виходити з залу, коли йому заманеться. Його увага зосереджена виключно на тому, що відбувається на сцені.

Інакше поведуть себе учасники мітингу, який має схожість одночасно як з театральним дійством, так і з натовпом. Влаштований випадковим промовцем під відкритим небом, мітинг носить стихійний характер. Його окремі учасники усвідомлюють свою причетність до якоїсь спільної справи і, перебуваючи у збудженому стані, в будь-яку мить готові перейти до активних і рішучих дій.

Однак і в театрі спостерігаються явища, притаманні натовпу. Балей наводить дані експериментів Ф.Е.Ланге, в яких дослідниця вимірює тривалість сміху і його періодичність під час комедійної вистави. Дослідження показали, що при багаторазовому показі тієї ж самої вистави різним аудиторіям глядачів вибухи сміху виникали у тих самих епізодах і з тією ж тривалістю, що і в попередні рази. Отже сміх окремих глядачів в театрі слід пов'язувати зі сміхом решти публіки. Індивід, зауважує Балей, сміється не лише тому, що бачить або чує щось смішне на сцені. В кожній аудиторії знайдуться особи, які у відповідних ситуаціях починають сміятися і в такий спосіб «заражають» сміхом інших глядачів, які сидять поруч з ними. Недарма це явище Ланге назвала «сміхом натовпу», оскільки тут спрацьовує той самий механізм, який зазвичай діє у натовпі. Тобто навіть в організованій спільноті індивід піддається впливу законів натовпу. Дослідження Ланге наочно підтверджують тезу Балея про те, що практично неможливо провести чітку межу між «нормальною» групою і власне натовпом.

У наведених міркуваннях Балея відзначив, що існує цілий ряд перехідних форм, в яких можна побачити ознаки як натовпу, так і організованої групи. Вчений заперечує існування окремих законів поведінки натовпу і поведінки «нормальної» групи. Всі форми суспільного життя підпорядковуються психологічним законам, механізми дії яких мають повсюдний характер. Але в кожному конкретному випадку дія цих законів проявляється з більшою або меншою виразністю, що зрештою і надає колективній поведінці людей відповідне забарвлення.

Аналізуючи процеси, які відбуваються у натовпі, Балей порівнює їх з тими процесами, які мають місце в організованій групі, і

доходить висновку, що взагалі в умовах скупчення великої кількості людей виникають певні суспільні закономірності, що впливають на емоційний стан учасників збірноти і тією чи іншою мірою переборюють міжособистісні відмінності, що існують між ними. Психологія натовпу лише яскраво виявляє цю особливість душевного життя людей і відповідним чином намагається її пояснити.

7. 3. Співвідношення індивідуального і соціального в контексті предмета суспільної психології Степана Балея

Переміни соціально-економічного характеру, що відбулися на зламі XIX-XX століть, сприяли прискореній індустріалізації капіталістичних країн, що, в результаті, потягнуло за собою розвиток прикладних галузей науки. В ході Першої світової війни Сполучені Штати нарощують свій економічний потенціал і перетворюються на головного світового кредитора. У наступні роки з виснаженої війною Європи у західну півкулю переміщуються центри наукових досліджень. На той час у Сполучених Штатах набула популярності і зайняла домінуюче становище філософія прагматизму. Прихильники цього філософського напрямку вважали, що дійсність слід ототожнювати з безпосереднім досвідом людини, який відображається в її психіці у вигляді безупинного «потoku свідомості». Вони пояснювали, що існування об'єктів пізнання неможливе поза свідомістю людини, а сам процес пізнання, тобто суб'єкт-об'єктні відношення пов'язували з вирішенням виключно практичних завдань. Незавжди здогадатися, що філософія прагматизму сприяла розвитку різних галузей прикладної психології; адже головним об'єктом її власних

досліджень була саме людина. З огляду на цю обставину близький до прагматизму англійський філософ Фрідріх Шіллер називав своє вчення «гуманізмом».

Становлення і розвиток суспільної психології як самостійної галузі знань відбувається в США у 1920-1930-ті роки. Зосередившись на вивченні цієї дисципліни, Степан Балей у праці «Вступ до суспільної психології» наводить висловлювання тих американських вчених, які обстоювали думку про необхідність відокремлення суспільної психології від суміжних наук – загальної психології і особливо, що давалося вкрай нелегко, соціології. Зокрема, він цитує Флойда Оллпорта, – автора третього після Вільяма Мак-Даугалла і Едварда Росса підручника з суспільної психології, – який зауважив, що «у той час коли суспільний психолог досліджує індивіда в групі, соціолог має справу з групою як цілістю»⁵¹⁴. Балей наводить ще одне висловлювання Оллпорта, згідно з яким «суспільна психологія є дослідженням суспільної поведінки і суспільної свідомості індивіда»⁵¹⁵. Однак визначення суспільної психології, сформульоване американським вченим, грішило одностороннім підходом. Акцентуючи свою увагу на психіці окремої людини, хай навіть з застереженням, що вона є членом певної групи, Оллпорт недооцінював впливу самої групи; суспільна психологія в його розумінні ще близька до індивідуальної психології. Він якось зауважив: «Я вірю, що тільки в самому індивіді ми можемо знайти поведінкові механізми і розуміння того, що лежить в основі вчинків які відбуваються між індивідами ... Не існує ніякої психології групи, яка б не була по своїй суті і повністю психологією індивіда

514 Цит за: Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej. – Warszawa: PWN, 1959. – S. 12.

515 Цит за: Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej. – Warszawa: PWN, 1959. – S. 11.

... Психологія в усіх її відгалуженнях є наукою про індивіда»⁵¹⁶. Виходить, що, в розумінні Оллпорта, поведінка всієї групи є лише сумою поведінки окремих індивідів.

Щоб зрозуміти подальший хід розвитку суспільної психології, необхідно врахувати ті зміни, які відбувалися в суспільному житті провідних країн світу. Перш за все, змінилася політична мапа Європи. В результаті Першої світової війни зникли напівабсолютистські Германська, Австро-Угорська, Російська, а також Османська монархії. З'явилися нові, переважно національні, держави з буржуазно-демократичним (за виключенням СРСР) устроєм. Запроваджуються загальне виборче право, багатопартійність, свобода слова і ліберальна економіка. Утверджується думка про те, що головним принципом демократії є досягнення максимально можливої індивідуальної свободи. Власні інтереси тепер важать більше ніж інтереси суспільні. Завищена самооцінка індивідів спричиняє прояви егоїзму, нетерпимість і взаємну ворожнечу. Внаслідок поширення індивідуалізму суспільство і держава сприймаються лише як засоби на шляху досягнення власної мети. В економічній сфері індивід підкоряється принципу вільної конкуренції. Наприкінці 1920-х років неконтрольоване виробництво товарів і насичення ними світового ринку призвели до затяжної економічної кризи. Рівень виробництва різко впав. Галопуюче зростання цін і зниження реальної заробітної платні вдарили по кишені, передусім, найманих робітників. На вулицях великих міст відбувалися страйки і сутички з поліцією. «Велика депресія» в США у 1929-1933 роках супроводжувалася масовим безробіттям і розгулом злочинності. Як зауважив американський філософ Джон Дьюї, «система виробництва заради

516 Цит за: Franzoi S. Social Psychology. – Madison a.o.: Brown & Benchmark Publ., 1996. – XXXVII. – Р. X.

особистої користі, без урахування соціальних наслідків, на практиці довела своє найбільш несприятливе відношення до реальної свободи маси індивідів»⁵¹⁷. І лише система заходів, спрямованих на посилення державного регулювання економікою у поєднанні з соціальними реформами, здійснена урядом президента Франкліна Рузвельта упродовж 1933-1938 років в рамках проголошеного ним «нового курсу», дала можливість певною мірою подолати кризу. Однак на той момент вже відомі були наслідки подій іншого роду, які так само порушували баланс між індивідом і суспільством: у 1933 році в Німеччині з приходом до влади Адольфа Гітлера було встановлено диктаторський режим, який підкорив індивіда волі керованої фігурою нації. Як показала історія, відхилення, які вносять дисгармонію у відношення між індивідом і суспільством, будь-то нічим або майже нічим необмежена індивідуальна свобода або, навпаки, придушення індивідуальності, її нівелювання в безликій сірій масі, призводять до соціальних потрясінь і масових трагедій.

З урахуванням вищесказаного стає зрозумілою думка, яку американський вчений Гарднер Мерфі сформулював у 1937 році. Він вважав неправильним те, що надміру перебільшується відокремлення людини від *контексту її життя*⁵¹⁸. Балея наводить висловлювання Мерфі, яке дещо прояснює позицію американського вченого стосовно предмета суспільної психології: «Історія життя особи має суспільне забарвлення ... Суспільна психологія є вивченням шляхів,

517 Дьюи Дж. Проблемы человека / Дж. Дьюи. Реконструкция в философии. Проблемы человека. – М.: Республика, 2003. – С. 228.

518 Hunt McVicker. Traditional personality theory in the light of recent evidence / McVicker Hunt // Current perspectives in social psychology. – London – Toronto: Oxford University Press, 1967. – P. 146.

за допомогою яких індивід стає членом групи і діє в її межах»⁵¹⁹. Суспільна психологія, уточнює Балея думку Мерфі, займається спостереженням процесу формування соціальної особистості людини або, інакше кажучи, її усупільнення. Звідси, продовжує Балея, стає зрозумілим, що «людська особистість не є тільки або головно продуктом процесу внутрішнього походження, але є вона насамперед результатом суспільних впливів на індивіда який знаходиться в процесі розвитку»⁵²⁰.

Безперечно дане визначення суттєво відрізняється від того, що казав Оллпорт. Якщо, на думку Оллпорта, суспільство є простою сукупністю індивідів, психічні характеристики яких обумовлені їх внутрішньою структурою, то, згідно з поглядами Мерфі, суспільство є складною системою взаємопов'язаних індивідів, властивості якої обумовлені активною діяльністю, з одного боку – самих індивідів, а з другого боку – всієї системи. Численні обговорення і дискусії, присвячені проблемам суспільної психології, дали, нарешті, розуміння того, що завданням цієї дисципліни є вивчення процесу соціалізації людини. Така точка зору була прийнята на з'їзді американських соціологів, який відбувся в Нью-Йорку в січні 1948 року, і знайшла підтримку у більшості компетентних в цій сфері знань фахівців. Цієї позиції дотримується і Балея. Тоді ж, у 1948-1949 роках він пише працю «Вступ до суспільної психології».

З'ясовуючи закономірності суспільного розвитку людини, Балея відзначає, що, в результаті досліджень в галузі антропології і етнології були отримані дані, які дали можливість переглянути цілий ряд

519 Цит. за: Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej. – Warszawa: PWN, 1959. – S. 12.

520 Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / S.Baley – Warszawa: PWN, 1959. – S.13.

положень загальної психології, з якої суспільна психологія запозичує деякі поняття і принципи. Дані цих досліджень дозволили змінити колишні уявлення про людську природу. Спостерігаючи за побутом і особливостями поведінки примітивних (за поняттями європейців) народів, життя яких відбувалося в різних географічних і історичних умовах, вчені змогли переосмислити положення загальної психології стосовно вроджених властивостей людини, а отже й популярної раніше теорії інстинктів. Виявилось, що різні народи в тих чи інших ситуаціях виражають свої почуття і поводять себе так, як це приписують їм усталені віками традиції. Балеї звертає увагу на те, як різняться фізіономічні прояви почуттів на тлі різних культур, наприклад, як представники деяких народів плачуть в тих випадках, коли європейці не схильні ронити сліз і т.ін. Вивчаючи уклад життя первісних племен, дослідники виявили, що так звані інстинкти суперництва, а також материнський інстинкт насправді не є загальнопоширеними, отже не можуть вважатися вродженими. В результаті подальшої критики теорії інстинктів змінилися уявлення про засадничі поняття і принципи загальної психології, а також і суспільної психології. Багато вчених все більше схилялися до думки про те, що людина є такою, якою її формують зовнішні умови і обставини. На їхню думку, вродженою властивістю людини є хіба що нічим або майже нічим не обмежена пластичність, яка власне й відрізняє її психіку від закоснілої психіки тварини. Вони стверджували, що людська психіка на початку онтогенезу схожа на «чисту дошку» (*tabula rasa*), а далі вже моделюється так чи інакше в залежності від впливу суспільного середовища.

Саме таких поглядів дотримувалися вчені, які стояли на позиціях марксизму. Балеї наводить характерне для даної позиції висловлювання

польського автора Тадеуша Томашевського: «Виходячи з цього не можна казати про якусь незмінну природу людини. «Природа» ця дуже сильно змінюється в ході історичного розвитку, бо змінюється саме оточення, якого вона є віддзеркаленням ... Психічні прояви людини змінюються протягом століть і протягом особистого життя ... В значній мірі є вони соціально-історичним продуктом»⁵²¹. Такого роду пояснення базувалися на відомому висловлюванні Карла Маркса, який в шостій тезі про Людвіга Андреаса Фейєрбаха писав: «Але сутність людини, це не абстракція, що міститься в окремому індивіді. Насправді є вона сукупністю суспільних відносин»⁵²². Обговорюючи проблему генези людської психіки, прихильники марксизму відстоювали положення про її соціально-історичну детермінацію. Проте навряд чи, пише Балея, зовнішні впливи є настільки могутніми, що можуть за будь-яким взірцем сформувати або повільно змінити вже сформовану психіку людини; зміни ці носять поверховий характер і глибших шарів людської психіки не досягають.

Як відомо, найбільш віддані прибічники марксизму – радянські вчені – категорично відмовлялися визнавати суспільну психологію науковою дисципліною. Ця прикра обставина потребує пояснення, оскільки на початку 1920-х років створення марксистської психології в СРСР пов'язувалося з розвитком саме суспільної психології. Докладний аналіз філософських проблем в тогочасній радянській психології робить у своєму фундаментальному дослідженні Олена Буділова⁵²³.

521 Цит за: Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej. – Warszawa: PWN, 1959. – S. 25.

522 Маркс К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс Сочинения. – М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1955. - Т.3. - С. 3.

523 Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии /Е.А.Будилова – М.: Наука, 1972. – 336 с.

Виходячи з положень історичного матеріалізму, радянські вчені дотримувалися тих поглядів, що психологію людини слід розглядати з точки зору класової психології. Суспільна поведінка людини визначалася поведінкою класу, до якого вона належить і який, в свою чергу, виходить на історичну арену у зв'язку з черговим етапом розвитку людства. Однак обов'язкове для радянських психологів положення про психічну залежність людини від соціальних умов стало причиною того, що замість дослідження психологічних проблем вони схилялися до вивчення поведінкової реакції на зовнішні фактори. Так з'явилися концепція колективної рефлексології Володимира Бехтерева, яка фактично повністю підмінила собою психологію, а також біогенетична концепція розвитку Павла Блонського, згідно з якою соціальні фактори є умовою для прояву вроджених психічних властивостей людини. У той час, як поборники матеріалізму пропонували включити у склад суспільної психології і розробляти, так само на марксистських засадах, всю загальну психологію, керівник Московського інституту психології Георгій Челпанов, який продовжував ідеалістичну лінію розвитку дореволюційної психології, наполягав на їх роздільному вивченні. Він погоджувався з тим, що суспільна психологія є марксистською наукою, але при цьому стверджував, що суб'єктивна емпірична психологія має залишатися незалежною від марксизму і вивчати виключно психологію свідомості індивіда. Разом із тим недоліки механістичної поведінкової психології, яка ігнорувала активну свідому діяльність і розвиток особистості, вимагали пошуку інших шляхів вирішення проблем суспільної психології. У ті роки в Радянському Союзі зростає інтерес до вчення Зігмунда Фрейда, яким цікавилися навіть деякі партійні вожді, такі як Лев Троцький або Християн Раковський, тодішній голова Раднаркому

УРСР. Один з організаторів Комуністичної академії в Москві правник Михайло Рейснер намагається за допомогою психоаналізу з'ясувати джерела ідеології, яка, згідно з марксизмом, є викривленим відображенням дійсності, породженої експлуататорським устроєм. У зв'язку з цим він робить спробу синтезувати соціально-економічну теорію Маркса і вчення Фрейда про несвідому сферу людської психіки. Однак це призвело до психологізації марксизму, тобто перекручення уявлень про економічно-виробничі відношення як основу суспільного устрою. Ототожнення психології з ідеологією давало привід надміру політизованим критикам суспільної психології в СРСР казати про неї як про реакційну буржуазну науку. В кінцевому рахунку, невдачі молодой радянської науки у пошуках шляхів розвитку суспільної психології, спричинені методологічними помилками, призупинили розробку більшості її проблем на досить тривалий час. Була, щоправда, спроба Костянтина Корнілова перебудувати радянську психологію на основі діалектичного матеріалізму. Запропоновані ним ідеї реактології передбачали вивчення спільних для певної групи індивідів подразників, а також спільні реакції на них, які, мовляв, і є критерієм об'єднання в колектив. За допомогою реактології Корнілов розраховував звести до діалектичної єдності поняття психічного і фізичного, суб'єктивного і об'єктивного, індивідуального і соціального, адже реакція людини, вважав він, завжди містить в собі ці складові. Проте ця концепція не розкривала зовнішньої та внутрішньої структури колективу, його складу і взаємодії членів.

На межі 1920-1930-х років в СРСР посилюється адміністрування наукою, пов'язане з утвердженням політичної диктатури і поширенням її на всі сфери суспільної діяльності. Суспільна психологія оголошується неправдивою буржуазною наукою, яка веде

на манівці ідеалізму (варто зауважити, що дослідження багатьох західних психологів того часу носили дійсно ідеалістичний характер). У наступні роки пошуки перспектив розвитку суспільної психології в СРСР припиняються, хоча окремі її практичні питання продовжували вивчатися в рамках інших дисциплін, зокрема педагогічної і дитячої психології. Однак у подальшому домінування соціологічного підходу в трактуванні історії спричинило неприпустиму в даному випадку помилку – недооцінку психологічної реальності, з якою пов'язана властивість свідомості – відображати. А це, в свою чергу, призвело до розриву діалектичного зв'язку між об'єктивним і суб'єктивним у пізнанні.

На тлі цієї ситуації Балеї намагається привернути увагу марксистської психології у Польщі до проблем суспільної психології. Він був переконаний у тому, що історичний і тісно пов'язаний з ним діалектичний матеріалізм відкривають широкі перспективи. На одному з засідань філософської комісії Polskiej Akademii Umiejętności, яке відбулося 17 листопада 1950 року під головуванням Владислава Татаркевича, Балеї зачитав присутнім свій реферат «Марксизм і суспільна психологія». Причину бурхливого розвитку суспільної психології на Заході, особливо у США, доповідач вбачав у тому, що західна психологія, яка перед тим досить тривалий час ігнорувала роль суспільних чинників у формуванні людської свідомості, нарешті, змушена була прискореними темпами виправляти ситуацію, поклавши при цьому в основу нової дисципліни застарілі принципи загальної психології, тобто принципи, які передбачали наявність вроджених інстинктів. Радянська психологія, навпаки, базуючись на принципах марксизму-ленінізму, від самого початку включала в себе соціальні елементи. Саме тому, відзначив Балеї, вона вже у самій основі своїй є

суспільною психологією, хоча так її, власне, ніхто не називає⁵²⁴.

Лишається, однак, не вирішеною проблема розмежування предметів суспільної психології і соціології. Балея зауважує, що границі між деякими суспільними за своїм характером дисциплінами є досить умовними. Так, соціологи часто цікавляться не стільки складом самої групи, скільки пов'язаними з нею явищами, такими, як вірування, міфи, забобони, звичаї і т.ін. Але цими явищами цікавляться також антропологи, етнологи, культурологи. Аналогічною є ситуація стосовно явищ моди, реклами, пропаганди, які вивчаються як психологами, так і соціологами. Тож казати про якісь чіткі границі між суспільною психологією і соціологією не доводиться. До речі, варто зазначити, що американець Вільям Томас і поляк Флоріан Знанецький у виданій ними ще у 1918 році спільній праці «Польський селянин у Європі і Америці», писали:

*«Принциповою методологічною засадою як соціальної психології, так і соціології, засадою, без якої неможливе наукове пояснення у цих науках, є таке твердження: причиною соціального або індивідуального явища ніколи не буває лише інше соціальне або індивідуальне явище, такою причиною може бути лише поєднання першого і другого»*⁵²⁵.

Так у чому ж все-таки полягає відмінність суспільної психології від соціології? У пошуках відповіді на це запитання Балея осмислює висловлювання польського соціолога Яна Щепаньського. Завданням суспільної психології, на думку Щепаньського, є «вивчення і

524 Sprawozdanie Polskiej Akademii Umiejętności. –1950. – №9. – S. 593-594.

525 Томас В. Польський селянин у Європі і Америці / Томас В., Знанецький Ф: Фрагмент // В.Погорілий О.І. Соціологічна думка XX століття. – К.: Либідь, 1996. – С. 115.

з'ясування психічних явищ, які виникають у зв'язку з участю людини в суспільних збірнотах і культурі»⁵²⁶. У цьому визначенні Бaley акцентує увагу на «психічних явищах» – саме вони є тим істотним моментом, який відрізняє суспільну психологію від соціології: «Тож якщо суспільна психологія мала би бути галуззю психології – вона цікавилась би психічними явищами, з тим однак доповненням і обмеженням, що йшлося б тут про психічні явища пов'язані з суспільним життям людини. Натомість соціологія ... не звикла наводити психічні явища в якості свого безпосереднього предмета; її цікавлять суспільні відносини, суспільні факти і т.д., в яких психічні явища якось уплутані, але соціолога безпосередньо не цікавлять»⁵²⁷. Суспільна психологія, як відзначає Бaley, більшою мірою, ніж соціологія звертається до інтроспекції. І хоча неможливо провести чіткої межі між суспільною психологією і соціологією, вчений проте зауважує: «Науковий підхід суспільного психолога в більшій мірі враховує суб'єктивну точку зору і бере до уваги індивіда, соціолога репрезентує точка зору більш об'єктивна і він в меншій мірі цікавиться індивідом, ніж групою, взятою як цілість»⁵²⁸.

У праці «Вступ до суспільної психології» Бaley прагне з'ясувати, як взаємодіють між собою суб'єктивне і об'єктивне, індивідуальне і соціальне. З одного боку, враховуючи психологічну специфіку предмета, його цікавить у значно збільшеному стосовно інших форм буття плані процес психічного розвитку людини як складової частини соціуму. З другого боку, вивчаючи соціальні впливи на цей процес,

526 Цит за: Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej. – Warszawa: PWN, 1959. – S. 13-14.

527 Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / S.Baley – Warszawa: PWN, 1959. – S. 16-17.

528 Там само. - S. 18.

він звертається до методів історичного і діалектичного матеріалізму, які дозволяють йому виявити загальні закономірності в психічному розвитку людини і тим самим сприяють об'єктивному аналізу проблем суспільної психології. Запропонована Балеєм концепція передбачає вивчення як внутрішньої структури самого індивіда, так і структури зовнішньої, обумовленої розвитком всього суспільства, яку, проте, формують не якісь абстрактні, а цілком реальні люди зі своїми проблемами, своїми бажаннями і мріями. Згідно з цією концепцією людина є невід'ємною частиною суспільства, яке впливає на її дії і спосіб мислення, але, водночас, вона прагне реалізувати власний потенціал і тим самим підкреслити в очах інших людей свою неповторну індивідуальність. Позицію вченого можна схарактеризувати словами Марата Вернікова: «Балей не відкидає визнання соціального характеру людського існування, тієї очевидної для нього обставини, що людина живе в суспільстві і творить суспільство. Однак не менш очевидною істиною для нього стає усвідомлення того, що справжнє життя людини як індивіда фокусується у просторовому світі її душі, що живе вона у цьому своєму внутрішньому світі, через нього сприймає зовнішнє і, випромінюючи цей свій внутрішній світ, творить міжлюдські відносини і через них – суспільство»⁵²⁹.

529 Верніков М.М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея / М.М.Верніков // Степан Балей. Зібрання праць у 5 т. і 2 кн.– Львів-Одеса, 2002. - Т.1.– С. 33.

ОПАНУВАННЯ СТЕПАНОМ БАЛЕЄМ ІДЕЙ МАРКСИЗМУ І МАТЕРІАЛІСТИЧНОГО ВЧЕННЯ ІВАНА ПАВЛОВА

Неодноразові посилання Степана Балея на ідеї марксизму, які зустрічаються на сторінках наукових праць, написаних ним в останні чотири роки життя, викликають необхідність розглянути цей період його творчості більш детально. Аналіз наукового доробку вченого показує, що до 1948 року ідеї марксизму в його працях застосування не знаходили. Щоправда, у виносці, яку він помістив у своїй ранній статті «Поняття етичного добра і зла в сучасній філософії», опублікованій ще у 1912 році, Балею повідомляв про намір оприлюднити розвідку під назвою «Мораль соціалізму», яка, імовірно, за браком часу так і не була написана у зв'язку з його від'їздом на стажування до Берліну, тому навіть задум її нам невідомий. Варто зауважити, що в СРСР – першій соціалістичній країні світу – експансія марксизму в різні галузі науки, в тому числі і в психологію, здійснювалася переважно в ідеологічній формі. Це пояснюється тією обставиною, що радянські вчені, вирішуючи методологічні проблеми, змушені були рахуватися з ідеологічними вимогами, зумовленими політичними викликами того часу. В умовах диктатури пролетаріату марксизм проголошується офіційною, єдино вірною доктриною. Але звернення до марксизму, крім ідеологічного, мало також і суто філософське підґрунтя, пов'язане із загальною світовою кризою у розвитку психологічної науки. У ті складні для неї роки психологія опинилася на роздоріжжі між двома тупиковими напрямками її розвитку. З одного боку, розроблялася суб'єктивна емпірична психологія, яка стояла на позиціях ідеалістичної філософії, з другого боку – вплив матеріалістичних тенденцій призвів до союзу психології з природничими науками, внаслідок чого з'явилися теорії, автори яких помилково зводили психічні явища до дії, головним чином, біологічних або фізіологічних

механізмів. З часом виникла необхідність ув'язати психічні процеси з марксистським принципом детермінізму і з принципом діалектичного розвитку.

В 1931 році Бaley відвідує Москву як делегат VII Міжнародного психотехнічного конгресу. В опублікованому ним звіті про роботу конгресу Бaley зазначає, що радянські вчені значну частину своїх доповідей присвятили ідеологічним питанням, підкреслюючи при цьому розрізнення між «буржуазною» і «пролетарською» науками. На цьому недружньому для більшості закордонних гостей розрізненні особливо наполягав голова Всеросійського товариства психотехніки і прикладної психофізіології, редактор журналу «Психотехніка і психофізіологія праці» Ісаак Шпільрайн. В його розумінні «буржуазна психотехніка» це вираз, що означає: «психотехніка, яка обслуговує капітал». Бaley зауважує: «У світлі висновків п. Шпільрайна всі психотехніки, делеговані не з СРСР, побачили себе як посібників капіталу в експлуатації робітничих верств»⁵³⁰. Не відав, однак, Шпільрайн, що в скорому часі хмари нависнуть над його власною головою. У другій половині 1930-х років психотехніку в СРСР було оголошено псевдонаукою, ліквідовано лабораторії і журнал, а самого Шпільрайна було репресовано. Але тоді, на конгресі, він був упевнений, що «психотехнік, який працює в умовах буржуазного ладу, завжди працює як його слуга»⁵³¹. Взагалі, пише Бaley, від тональності тих доповідей створювалося враження, що лише радянські вчені розуміли певні істини, які були недоступні вченим інших країн. В процесі пізнання виключну роль вони відводили діалектичному матеріалізму. «Ми швидко зорієнтувались, що зустрілись з певною догмою, що загально визнавалася за істинну і таку, що не допускає відщепенців» – резюмує Бaley і далі, в якості ілюстрації, наводить наступний епізод:

530 Бaley С. Звіт з VII - го Психотехнічного Конгресу в Москві // Бaley С. Зібрання праць. – Львів – Одеса: ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2009. – Т.2. – С. 290.

531 Там само. – С. 290.

«Одна з психологів комуністок, з якою я розмовляв під час Конгресу, запитала мене, насамперед, чи читав я праці Енгельса, відзначаючи, що для «них» дискусія з кимось, хто не читав ці праці і не ознайомився з основами діалектичного матеріалізму, була би взагалі неможливою. Надання діалектичному методу певного значення в науці вважалося на тому терені проявом певного наближення до поглядів комунізму»⁵³².

Попри загальне негативне враження Балеї визнає гідним уваги те, що радянські вчені надавали якнайширшого значення суспільному чиннику: «В критиці, якій радянські психотехніки піддавали психотехніку Європи і Америки, є багато слушного. Без сумніву, є слушною засада, що не тільки слід добирати людину, яка відповідає умовам даної праці, але, навпаки, належить умови праці пристосовувати 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 кожну працю. З цієї точки зору, ригористична селекція, яка хотіла би людину назавжди прикути до однієї тільки спеціальності, є чимсь, що гвалтує людську природу»⁵³³. Балеї підтримує прагнення радянських психотехніків сприяти якомога більш раціональній організації праці, умови якої людина має сама собі обирати, а не приймати ті, які нав'язуються їй як щось незмінне, до чого необхідно пристосовуватися. Погоджується також і з тим твердженням, що людина внаслідок того, що сама постійно розвивається і змінюється, здатна пристосовуватися до багатьох зовнішніх обставин.

В ході московської конференції окремі психотехнічні установи і товариства уклали текст конвенції на предмет централізації і обміну

532 Там само. – С. 292.

533 Там само. – С. 292-293.

документами (всілякого роду тестів, описи психотехнічних апаратів з кресленнями і схемами, відомостей щодо техніки і результатів їх застосування і т.ін.). Підписали конвенцію: Балеї (Варшава), Клапаред (Женева), Феррарі (Болонья), Жермен (Мадрид), Ліпман (Берлін), Мандрика (Москва), Міра (Барселона), П'єрон (Париж) ⁵³⁴.

Обговорюючи марксистську тему в творчості Балея, не зайвим буде нагадати, що формування філософських поглядів і професійне становлення вченого відбувалися в ідейній атмосфері, яку у Львівсько-Варшавській школі створив її засновник Казимеж Твардовський. Він не нав'язував своїм учням якоїсь конкретної філософської доктрини, бо був переконаний в тому, що розумова діяльність, обмежена впливом якогось одного філософського напрямку, аж ніяк не сприяє з'ясуванню істини. Маєстро був завзятим противником догматизму, тому вчив своїх учнів бути об'єктивними і неупередженими по відношенню до будь-якого типу філософії. Єдине, чого Твардовський вимагав від них – це максимальної точності і ясності мислення, всебічного та вичерпного обґрунтування й чітких доказів. Такий стиль філософування став відмітною рисою всіх його учнів, в тому числі й Балея. Будучи вірним традиціям школи, Балеї з повагою ставився до різних філософських напрямків, серед яких віддавав належне і філософії марксизму. Вже після Другої світової війни він намагається опанувати ідеї марксизму і на матеріалістичній основі вирішити ті проблеми, які були предметом його психологічних досліджень. Варто лише відзначити, що інтереси вченого торкалися не стільки світоглядної основи марксизму, скільки його епістемологічних та методологічних можливостей.

Логіку розпочатої Балеєм у повоєнній Польщі перебудови психології на засадах марксистської філософії неможливо зрозуміти

534 Советская психотехника. – 1932. – № 1-6. – С. 70.

без урахування суспільно-політичної ситуації, яка склалася у ті роки в країні, визначивши характер її розвитку на найближчі кілька десятиліть. Після закінчення війни, коли влада у Польщі перейшла від німецьких окупаційних військ спочатку до Червоної армії, а від неї – до контрольованого Москвою Тимчасового уряду, в країні відбувалися складні процеси, в яких планова економіка поєднувалася з ринковою, приватна власність існувала нарівні з кооперативною та державною, при цьому зберігалось індивідуальне селянське господарство. У багатьох сферах державного управління, в тому числі і в сфері освіти, відповідальні пости займали представники довоєнної інтелігенції. Зміни у внутрішній політиці країни відбулися у період реалізації трирічного плану її господарського розвитку (1947-1949). Блок політичних партій прокомуністичної спрямованості в результаті «правильного» підрахунку голосів, організованого урядовими функціонерами, отримує переважну більшість на виборах у сейм у січні 1947 року. З того моменту розгортається боротьба між прихильниками незалежної «польської лінії» побудови соціалізму і їх противниками із підтримуваної Кремлем «московської лінії». Як і слід було очікувати, перемогу здобули саме останні. І хоча в Польщі так і не було остаточно сформовано однопартійну систему, в 1949 році монопольне становище закріпилося за Польською об'єднаною робітничою партією (ПОРП). Відтоді керівна партія здійснює адміністративний нагляд за усіма сферами суспільного життя, контролює монополізовані державою видавництва, науку, особливо її гуманітарну сферу. В освітніх закладах запроваджуються нові програми навчання, спрямовані на посилення ідеологічної роботи.

Засади освітянської політики нової влади були накреслені на З'їзді ПОРП, рішення якого у зв'язку з планом побудови

соціалізму в Польській Народній Республіці вимагали від вчителів високої політичної підготовки в дусі марксизму-ленінізму. Так, особлива увага приділялася вивченню діалектичного і історичного матеріалізму, історії ВКП(б), історії польського і міжнародного робітничого руху, політекономії в її марксистському розумінні, здійснюється ідеологічний аналіз решти предметів. Докорінні зміни відбувалися у діяльності Спілки польських вчителів. До 1949 року Спілка керувалася положеннями довоєнного Статуту, згідно з яким «СПВ – це організація самостійна, незалежна від політичних партій як стосовно ідеологічних програм, так і тактики та методів своєї діяльності»⁵³⁵. Однак вже після З'їзду ПОРП Спілка стає повністю залежною від партійних органів, які і визначили її нову програму: «Справу ідеологічної підготовки вчителів вважаємо в СПВ за головне завдання нашої діяльності»⁵³⁶.

У цей період польська наука потрапляє в ті ж самі ідеологічні лещата, в яких перебувала і радянська наука. Поширюється вже знайомий Балею поділ наук на «реакційні» ліберально-буржуазні й «прогресивні» марксистські. За таких обставин навіть не варто було розраховувати на публікацію написаної Балеєм праці, яка знайомила польських читачів з основами невизнаної ортодоксальними марксистами «буржуазної» науки – суспільної психології. Марксизм оголошувався головною й прицьому єдиною філософською доктриною.

535 Цит за: Hellwig J. Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doksztalcenie nauczycieli w Polsce (1919-1968). – Poznań: Wyd-wo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1973. – Wydział Filozoficzno – Historyczny. – Seria: Psychologia – Pedagogika. - № 28. – S. 35.

536 Цит. за: Hellwig J. Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doksztalcenie nauczycieli w Polsce (1919-1968). – Poznań: Wyd-wo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1973. – Wydział Filozoficzno – Historyczny. – Seria: Psychologia – Pedagogika. - №28. – S. 80.

Посилання на класиків марксизму, часом лише штучно пов'язані зі змістом наукових статей і доповідей, стають обов'язковими.

З утвердженням марксистської ідеології у Польщі, а також поділом світу на два конкуруючих політичних табори – блок соціалістичних країн і блок країн капіталістичних - виникає необхідність переглянути питання про психологію особистості. Перед психологами було поставлено завдання: дослідити відмінності в психічній діяльності людей капіталістичної і соціалістичної формацій. Отже, актуальною у ті роки стає проблема соціальної обумовленості психіки людини.

Балей звертається до цієї проблеми у своїй розвідці «Соціалістичний гуманізм в уявленні радянської психології». Вчений зауважує, що радянські психологи, критикуючи персоналізм як певного роду світоглядний напрям, підкреслювали водночас важливість поняття особистості. Зосередившись на цілісній інтерпретації людської психіки, вони розробляли принципи соціалістичного гуманізму, виходячи з філософії марксизму. Балей вказує, що Маркс і Енгельс у праці «Святе сімейство» запропонували реалістичне розуміння гуманізму, яке вони протиставили утопічному гуманізму. На противагу спіритуалізму, з яким пов'язувалися уявлення про неземний, трансцендентний характер людських вартостей, а також уявлення про те, що душа людини як своєрідна призма лише віддзеркалює божественні промені, засновники марксизму висловлювали переконаність у тому, що справжній гуманізм бересвій початок у самій людині, яка, отже, має вивільнитися від колишніх уявлень про існування надлюдського абсолюту і будувати своє майбутнє власною працею і на власну відповідальність. Тільки в такому випадку людина стане по-справжньому вільною, творчою особистістю. Однак реалізувати свої гуманістичні цінності людина може лише у співпраці з іншими людьми. У зв'язку з цим останнім зауваженням Балей пише:

«Ми вже знаємо, що радянські психологи обґрунтовують соціалістичний гуманізм, відповідним чином висвітлюючи особистість людини, яка прагне втілити в життя свою [істинну] сутність. Доводять вони зокрема, що значною мірою структура особистості людини обумовлюється її суспільним буттям. З цієї точки зору радянська психологія в своїй основі є по суті суспільною психологією. Соціалістичний гуманізм розкривається тут як суспільний гуманізм»⁵³⁷.

У той важкий для Польщі період, що супроводжувався на зламі 1940-х – 1950-х років докорінною перебудовою суспільних відносин, висуваються нові вимоги до психологічної науки, пов'язані з необхідністю розробки її проблем на основі марксистської методології. У наукових працях і викладах Балея останніх років його життя простежується саме ця тенденція. До речі, тема однієї з його лекцій, яка збереглася у рукописному варіанті, так і називається: «Проблематика марксистської психології»⁵³⁸. На засадах марксизму переглядає він зокрема положення генетичної психології.

Питання психічного розвитку людини з марксистської точки зору Бaley розглядає у праці «Психологічна проблематика віку дозрівання». Вчений зауважує, що в довоєнний період психологія розвитку в Польщі, – якої він був одним із зачинателів, – орієнтувалася на розробки західних вчених, вплив яких суттєво позначився і на його творчості. Щоб зрозуміти, в чому полягає особливість марксистської концепції, необхідно проаналізувати концепції розвитку, запозичені раніше у представників західної «буржуазної» психології. У даному випадку мова йде про психологію періоду дозрівання.

537 Baley S. Humanizm socjalistyczny w ujęciu psychologii radzieckiej / S.Baley // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – T. XIV. – S. 79.

538 Wrzoscowa M. Materiaty Stefana Baleya / M. Wrzoscowa // Biuletyn Archiwum Polskiej Akademii Nauk, 1978. – №21. – S. 60.

Балей відзначає, що згідно з уявленнями, які панували в західній психології, період дозрівання поділяється на окремі три фази, нібито передбачені самою «природою» людини. Стверджувалося, що на початку періоду дозрівання, у віці 13-14 років молода людина перебуває у фазі передрозквіту, яка характеризується проявами непокори і бажанням вивільнитися від опіки старших. У фазі розквіту (пубертальній), яка охоплює вік з 14 до 17 років, поряд з соматично-фізіологічними змінами відбуваються зміни психічні, пов'язані з пробудженням еротичних почуттів. В духовному житті зростає роль фантазій і марень. З'являється внутрішня потреба у самотності і самоспогляданні. Підвищена у цьому віці схильність до інтроспекції сприяє розвиткові більш глибоких розумових процесів, в ході яких увага молодої людини переключається із зовнішнього оточення на внутрішні переживання і пізнання власного «Я». До всього, що відбувається навколо, вона ставиться зі скептицизмом, відчуває недовірливість і підозрілість, бунтує проти будь-якого примушення. І, нарешті, в юнацькій фазі (адоlescенція), на яку припадає період з 17 до 20 (або дещо більше) років, з'являється тенденція до врівноваження взаємин молодої людини з її оточенням; протистояння суспільству поволі слабшає. У ці роки молодь приваблюють різного роду суспільні утопії, які, нехай навіть у вигляді завищених, нездійснених ідеалів, вона намагається здійснити хоча б у мріях. З огляду на все вищесказане Балей зауважує, що вік дозрівання в цілому західна психологія визначала як період, у якому відбувається саморозвиток особистості. Психічні явища при цьому розглядалися у певній ізолюваності від суспільних процесів, тобто зображувалися як явища переважно внутрішнього походження. Виходить, що трактувалися вони як у певному сенсі біопсихічні.

Пояснення іншого роду були запропоновані соціологією. Дослідження соціологів показали, що надмірна зосередженість індивіда на власному «Я» спричиняє егоцентричні тенденції. Було виявлено, що молодь із міщанських сімей заглиблюється у світ фантазій і марень набагато частіше ніж молодь із незаможних сімей, психічне життя якої підпорядковане радше практичним настановам. Бaley зазначає, що з точки зору соціології, шпрангерівське «відкриття Я» це не що інше, як штучне утворення міщанської культури.

Дослідження соціологів викликали, звичайно, інтерес у психологів, які тепер все більше приділяли увагу вивченню того, як суспільні умови буття впливають на формування психіки людини. Але при цьому все рівно вірили, що кожна людина має – на генетичному рівні – задатки біопсихічної індивідуальності. І тільки представники марксистської психології, відкинувши колишні уявлення про «вроджену» психічну структуру людини, рішуче відстоювали принцип соціального детермінізму. Така позиція була притаманною передусім радянським психологам.

Аналізуючи праці радянських авторів, Бaley відзначає, що марксистська психологія, хоча й підтверджує наявність певних стадій у статевому дозріванні молоді, будь-якого поділу психічної структури на окремі, позначені спеціальними термінами фази (передрозквіту, пубертальну й адолесценції) не визнає. Натомість проводить розрізнення між психічним розвитком людини в класовому суспільстві і в суспільстві соціалістичному. На відміну від західного, індивідуалістичного виховання радянська молодь виховується в дусі колективізму, тому вирішальна роль в її психічному розвитку відводиться не стільки внутрішнім, природним чинникам, скільки чинникам суспільним. Унаслідок такого виховання її інтереси

охоплюють широкий спектр суспільних проблем: від стосунків в родині і школі до загальнодержавних і міжнародних відносин. Залучення молоді до суспільно-політичних заходів виховує в неї патріотизм, готовність присвятити себе служінню всьому радянському народу. Звичайно, пише Балея, трапляються моменти, коли радянська молодь так само, як і взагалі будь-яка молодь, починає марити. Але вона при цьому не втрачає зв'язку з дійсністю; її марення є своєрідною чуттєвою підготовкою до участі в реальному житті.

За словами Балея, критика буржуазних теорій з позицій марксизму є водночас самокритикою польських психологів, яка має допомогти їм подолати негативні тенденції в психічному розвитку молоді, що виховувалася раніше на взірцях, нав'язаних їй загниваючим капіталізмом. Не варто, мабуть, сприймати серйозно взагалі не характерну для способу мислення вченого ідейно-політичну риторику. Натомість необхідно врахувати ту обставину, що з 1949 року з подачі керівної партії у Польщі було розпочато загальну ідеологічну підготовку працівників, передусім, гуманітарної сфери. З цією метою партія повсюдно запроваджує посади інструкторів з ідеологічної роботи, причому, в першу чергу, в учбових закладах і в Головному правлінні СПВ. Здійснюється розповсюдження 15-томних бібліотек марксизму-ленінізму. Не важко здогадатися, що більшість доповідей на конференціях у ті роки присвячувалися не стільки предметно-методологічним, скільки політико-ідеологічним питанням. Звичайно, всі ті, хто підозрювався у наявності незалежних поглядів, зазнавали переслідувань. Тому не дивно, що навіть у науковому середовищі домінувала атмосфера загального схвалення директивних вказівок партії. Особливо підкреслювалася необхідність знання законів суспільного розвитку і політичної боротьби

трудящих з ворожими силами світового капіталізму. Зазначалося, що справжній вчений повинен вміти користуватися цими законами і бути активним будівником нового соціалістичного суспільства. Між іншим, здійснюється перевірка біографічних даних усіх викладачів, особливо з числа тих, хто працював у вищій школі, на предмет їх минулої діяльності, отже політичної надійності. Ймовірно, складений Балеєм у червні 1950 року життєпис мав задовольнити саме ці вимоги університетської адміністрації.

Окреслюючи шляхи подальшого розвитку психології віку дозрівання Балеї, звичайно, змушений був так само, як і інші польські вчені, враховувати ті вимоги, які висувало науці політичне керівництво країни. У зв'язку з цим він мусив удатися до заялжених ідеологічних штампів і заявити про своє критичне ставлення до буржуазної психології. Між іншим, Балеї повідомляє, що в очолюваному ним Закладі психології виховання було ініційовано ряд магістерських і семінарських праць, присвячених тому, як суспільні зміни, що відбувалися у повоєнній Польщі, впливали на психічну структуру польської молоді. Вчений розумів, що на психічний розвиток молодих людей впливають не лише суспільно-історичні тенденції, але й конкретні умови їх життєдіяльності. Виходячи з марксистської діалектико-матеріалістичної концепції розвитку, Балеї прагне поєднати загальнофілософський принцип соціального детермінізму з конкретно-науковими дослідженнями, тобто поєднати теорію і практику. Балеї пише: «Психологія мусить ... бути пов'язаною з життям і бути на його службі. Мусить брати дієву участь у формуванні нової людини і мусить цій новій людині полегшити її працю, мусить надати допомогу у посиленні її творчості ... Очевидно, це стосується також ставлення психології і польських

психологів до молодого покоління. Треба пізнати його психіку не обмежуючись, однак, самими знаннями. Треба пізнати молодь з тією метою, щоб надати їй ефективну допомогу. Школа і молодіжні організації мусять бути тереном живої діяльності психолога, в якій теоретичні і практичні аспекти будуть нероздільно сплітатися між собою. Психолог мусить, досліджуючи, допомагати і, допомагаючи, досліджувати»⁵³⁹. Звичайно, тут давалася взнаки професійна спрямованість Балея у бік прикладної психології.

Тим часом в СРСР розгортається дискусія, учасники якої намагаються вирішити проблему психофізичної єдності, і, що цілком зрозуміло, вирішити її в дусі матеріалістичного монізму. У зв'язку з цим постає питання про характер взаємодії психічних і фізіологічних процесів, що власне й спонукало радянських вчених переглянути ставлення психології до рефлекторної теорії Павлова. На скликаній влітку 1950 року спільній сесії АН СРСР і Академії медичних наук її учасники справедливо відзначали, що психологія все ще недостатньо використовувала в своїх дослідженнях досягнення матеріалістичного вчення Івана Павлова про вищу нервову діяльність. Однак у перебігу цієї сесії, що отримала назву «павловської», склалася несприятлива для розвитку самої психології ситуація, пов'язана з подальшим посиленням партійного адміністрування наукою. За схваленням ЦК ВКП(б) головні доповідачі, які присвоїли собі право називатися «вірними послідовниками Павлова» і одночасно вождями цілого ряду наукових дисциплін, нав'язують решті учасників сесії думку про те, що об'єктивне вивчення психічних процесів неможливе, тому психологічні дослідження варто було би взагалі замінити дослідженнями фізіологічними. Таке спрощене, одностороннє

539 Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / S.Baley // Myśl Współczesna. – 1950. – № 7. – S.42-43.

вирішення проблеми психофізичної єдності ставило під сумнів існування психології як самостійної науки ⁵⁴⁰.

Учасники цієї історичної сесії змушені були підтримати нав'язану їм «павловізацію» психології; адже відкрито висловлювати сумнів у правильності поглядів, які виходили з президії, було рівнозначно протидії генеральній лінії партії. Не згідні з нею оголошувалися «ворогами народу», що, в результаті, тягнуло за собою важкі для них, іноді трагічні, наслідки. Заради збереження самого предмета психології як самостійної науки учасникам сесії нічого не залишалось як схвалити заготовлений проект рішення про її подальшу фізіологізацію. При цьому вони виступили з вимушеною критикою своїх давніших, звичайно ідеалістичних і тому «помилкових» поглядів, удавшись, таким чином, до «галілейового покаяння» ⁵⁴¹.

Сама ідея використати вчення Павлова про вищу нервову діяльність у психологічних дослідженнях була слушною, оскільки давала можливість пояснювати психічні явища з матеріалістичної точки зору. Знайшла вона своїх прихильників і у Польщі; зокрема, Балей звернувся до рефлекторної концепції психіки у статті «Що таке пам'ять?» ⁵⁴². Заперечення, однак, викликали спроби замінити психологічну науку повністю фізіологією вищої нервової діяльності. Безперечною заслугою Балей є те, що у складні для психології роки він, так само як і ряд інших радянських й польських вчених, з'ясував шляхи її подальшого розвитку як самостійної науки, що базувалась би

540 Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И.П. Павлова. 28 июня – 4 июля 1950 г. Стенографический отчет. – М.: Изд-во: АН СССР, 1950. – 734 с.

541 Петровский А.В.. История и теория психологи: в 2 т. / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – Т. 1. С. 265.

542 Baley S. Co to jest pamięć ? / S.Baley. - Problemy. –1949. – № 4. – S. 224-230.

на засадах діалектичного матеріалізму. І в цьому плані особлива роль відводилася саме фізіологічному вченню Павлова.

Аналізу пов'язаних з цим проблем Бaley присвячує статтю «Обличчя нової психології»⁵⁴³. Вчений відзначає, що революційною новизною марксистської психології є її матеріалістичність, хоча, певною мірою матеріалістичною була ще й домарксистська поведінкова психологія і психопатологія. Зокрема, було відомо, що розлад психіки хворого на прогресуючий параліч відбувається внаслідок сифілісного зараження, яке призводить до розпаду тканин головного мозку, помітному при огляді трупа. Матеріалістичні пояснення знаходять вказують і на труднощі, що виникають іноді у літніх людей під час читання: причиною цього бувають порушення кровообігу в клітинах головного мозку. Але зазначені випадки є лише констатацією фактів, отриманих за допомогою конкретно-наукових методів дослідження. Натомість, марксистська психологія виходить з загальнофілософських принципів, які передбачають наявність певних психологічних зв'язків і закономірностей. При цьому стверджується, що психологічні процеси є продуктом активної діяльності мозку як особливого роду організованої матерії. Тільки на відміну від вульгарного матеріалізму теорія, про яку тут іде мова, дає зовсім інше трактування матеріальної основи розумових процесів. Йдеться про павловську теорію умовних рефлексів, за допомогою якої знаходить пояснення механізм перетворення фізіологічних процесів на процеси психологічні. Адже умовний рефлекс містить в собі як фізіологічну, так і психологічну складові. Бaley пише: «Якщо фізіолог відчуває, що не повинен вникати, в рамках своєї [строго] визначеної дослідницької системи, в психічний зміст рефлексорних подразників, то очевидно

543 Baley S. Oblicze nowej psychologii / S.Baley. - Kultura Fizyczna. -1951. – Rok V. –№ 10. – S. 612-620.

психолог спеціально зверне на нього увагу. Але – і це є та суттєва річ, що зміцнює його зв'язок з фізіологом – розглядає він цей психічний елемент в рамках рефлексу, отже з чіткою перспективою на механізми нервової системи, на мозок і кору [головного мозку]»⁵⁴⁴. За теорією Павлова, всі фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі людини, спричиняють відповідні реакції в корі головного мозку, на яку, водночас, здійснюється вплив і суто психічного характеру – через свідомість. За допомогою вчення про вищу нервову діяльність Бaley пояснює перебіг психічних процесів, погоджуючи при цьому основні його положення з марксистським вченням діалектичного матеріалізму. Він зазначає, що психічні явища, з одного боку, відрізняються мінливістю, а з другого боку – підпорядковуються принципу взаємозв'язку. Людині одночасно притаманні різні психічні настрої – такі, наприклад, як любов і ненависть, які зводяться до дії закону єдності і боротьби протилежностей. Згадані вище мінливість і взаємна обумовленість психічних явищ стають зрозумілими в рамках теорії історичного матеріалізму. Виходячи з цієї теорії, напрошується висновок про те, що розвиток суспільно-економічних відносин впливає також і на структуру людської психіки. Бaley пише: «Психічне життя людини відображає в собі змінювані форми її суспільного буття. Тож формулюючи відкриті ним психологічні закони, психолог мусить бути дуже обережним і не абсолютизувати, не вважати довічно пов'язаним з людською природою те, що є перехідним продуктом історичного розвитку людства»⁵⁴⁵.

І ще одне питання, на яке звернув увагу Бaley у зв'язку з обговоренням рефлекторної теорії Павлова. Російський вчений виявив,

544 Baley S. Oblicze nowej psychologii // Kultura Fizyczna. –1951. – Rok V. –№ 10. – S. 614-615.

545 Там само. - S. 616-617.

що тим механізмом, який принципово відрізняє спосіб мислення людини від способу мислення тварини, є мова. В той час, як умовні рефлекси утворюють першу сигнальну систему, яка ґрунтується на виключно чуттєвому сприйнятті зовнішнього світу і є притаманною як тваринам, так і людям, мова, будучи продуктом абстрагування, утворює другу сигнальну систему, яка служить засобом збереження і передачі соціально значущої інформації, доступної лише людям. Хоча формально друга сигнальна система віддаляє людину від дійсності, проте, за допомогою тимчасових нервових зв'язків співвідноситься з першою сигнальною системою, котра, власне, і є провідником тієї самої дійсності. Отже, друга сигнальна система, нехай опосередковано, але отримує також матеріалістичне пояснення.

В опублікованій помертньо праці «Наука Павлова і психологія»⁵⁴⁶ Балеї відзначає, що радянська психологія, надмірно захопившись матеріалістичним трактуванням психічних процесів, протягом тривалого часу намагалася фактично підмінити психологію рефлексологією. Водночас вона вступила у боротьбу з біхевіоризмом (поширеним головним чином у США), який хоча й створював враження точної науки, здатної об'єктивно виміряти моторну реакцію організму, ігнорував свідому діяльність, оскільки схилявся до механістичного розуміння психічних процесів. Схожі на це пояснення психічних явищ, заперечуючи їх вроджений характер, ґрунтувалися виключно на зовнішніх спостереженнях, були притаманні й самій рефлексології. Виходить, що остання, не дивлячись на нібито об'єктивний, у даному випадку біосоціальний характер досліджень, так само, як і біхевіоризм, суперечила марксистсько-ленінській

⁵⁴⁶ Baley S. Nauka Pawłowa a psychologia / S.Baley. - Życie Nauki. – Т. 7. –1952. – №6. –S. 43-64.

теорії відображення і разом з тим, перекручувала суть павлівського вчення про умовні рефлекси. Балей зауважує: «Павловізм виріс на ґрунті матеріалістичного світогляду, але – початково принаймні – формувався поряд з марксизмом, а не в безпосередньому контакті з ним. Однак з певного моменту почали виявлятися все більш суттєві співпадіння і предметні зв'язки, а звідси – певного роду взаємне притягання»⁵⁴⁷. По-перше, Павлов встановив, що в основі психічної діяльності перебувають матеріальні фізіологічні процеси. По-друге, – і це надзвичайно важливо – він показав, що ці процеси, впливаючи на кору головного мозку, сприяють відображенню в свідомості людини тих зовнішніх подразників, які, власне, і стали причиною утворення умовних рефлексів. Балей пише: «Утворюючи таким чином фізіологічне підґрунтя лєнінської теорії відображення, наука Павлова розв'язує одночасно проблему відношення організму до оточення у спосіб, який є чудовим доповненням марксистського уявлення про відношення індивіда до [навколишнього] середовища, як відношення діалектичної єдності»⁵⁴⁸.

Спеціалізуючись в галузі психології виховання, Балей уважно стежить за ходом її подальшого розвитку на основі вчення Павлова та дискусією на цю тему, яка розгорнулася на сторінках часопису «Радянська педагогіка». У своїх статтях він посилається на висловлювання відомих радянських вчених, таких, як Олексій Леонтьєв, Анатолій Смірнов, Борис Теплов, чії позиції були йому багато в чому близькі. До речі, видану у 1952 році польською мовою працю Теплового «Психологія музичних здібностей» редагував, спільно з польським музикознавцем Софією Лісса також Балей.

⁵⁴⁷ Baley S. Nauka Pawłowa a psychologia / S.Baley. - *Życie Nauki*. – Т. 7. –1952. –№ 6. –S. 47.

⁵⁴⁸ Там само. – S. 49.

На початку 1950-х років ускладнюється і так непроста ситуація у розвитку польської філософії. Зникає – тепер вже остаточно – поліфонічність дискусії сорокових років; на зміну діалогу конкурентних філософій приходить монолог виключно марксистської філософії. Особливо посилюється критика на адресу філософів Львівсько-Варшавської школи. Ініціював критику провідний у Польщі марксист Адам Шафф на Конгресі польської науки (у підсекції філософії і суспільних наук), який відбувся у період з 29 червня по 2 липня 1951 року. У подальшому основна дискусія розгорнулася на сторінках часопису «Філософська думка», перебіг якої простежує польський дослідник Анджей Колаковський.

Прибічники марксизму виступили з критикою філософських поглядів Казимежа Твардовського, Тадеуша Котарбінського і Казимежа Айдукевича, висуваючи при цьому претензії одночасно всім представникам Львівсько-Варшавської школи. Стверджувалося, зокрема, що взяті на озброєння твардовцями інтроспекціонізм і концепція інтенціональності схиляли їх, з урахуванням особливостей філософії кожного з них, до різновидів суб'єктивного ідеалізму. Звідси й заслуги школи у тому, що вона сприяла унаучненню філософії, оголошувалися не більше як міфом. Критикуючи школу, Шафф пише, що «протягом всього періоду свого існування була вона зліпком найрізноманітніших впливів буржуазної західної філософії. Школу характеризувало виключно космополітичне (в сенсі плазування перед кожною західною «новинкою») обличчя»⁵⁴⁹. З наведеної цитати стає зрозумілим, чому Балей, не дивлячись на те, що в останні роки намагався осмислити проблеми психології з

549 Schaff A. *Poglądy filozoficzne Kazimierza Ajdukiewicza / Adam Schaff // Myśl Filozoficzna*. – 1952. - №1(3). – S. 212.

позицій марксизму, потрапляє у розряд «еклектиків». Непорозуміння спричинювалося тим, що на відміну від прибічників марксистської філософії, які стояли на позиціях матеріалістичного монізму, представники школи дотримувалися іншої філософської традиції. Характерний для їхнього способу мислення світоглядний плюралізм дозволяв неупереджено ставитись до будь-яких напрямків філософії і тим самим уникати догматизму. Тим часом марксистки закликали колишніх учнів Твардовського переглянути свої погляди й виступити із звинувачувальною критикою реакційної буржуазної філософії, отже із самокритикою. У виступах самих марксистів переважали образливі висловлювання. Причому аргументацію заступали ідеологічна ангажованість, демагогія, навішування ярликів. Звичайно, це спричиняло болісні переживання і душевні травми. Пік цієї дискусії припадає на 1952 рік. У вересні того ж року Балея не стало.

Монографія, присвячена науковій творчості Степана Балея, виходить друком, коли він сам, його життєвий шлях та основні ідеї вже відомі українській громадськості. Відзначено непересічний внесок вченого у філософію та психологію творчості⁵⁵⁰, філософію освіти⁵⁵¹, психологію⁵⁵² та ін. Втім, поряд із цими дослідженнями наукової творчості Балея з'являються й інші, позначені на наш погляд, наполегливим «слідуванням моді» на нього. Через необізнаність із працями Балея його науковому доробку приписують наступні положення:

- «особистість – це специфічне людське утворення, породжене соціальним середовищем і вихованням у процесі активної трудової діяльності»;

- «освіта – це середовище, в якому розвиваються природні задатки тих, хто навчається, відбується їх постійне зростання».

550 Данилюк І. В. Аналіз психології творчості Шевченка західноукраїнськими вченими (С. Бaley, Г. Костельник, І. Франко, М. Шлемкевич, Я. Ярема) / І. В. Данилюк // Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX століття). – К., 2003. – С. 90-110; Зборовська Н. В. Зародження психоаналітичного літературознавства в українській ситуації на початку XX ст. / Н. В. Зборовська // Психоаналіз і літературознавство : посібник. – К., 2003. – С. 328-335; Повторева С. М. Структурно-семіотичні розвідки С. Балея з філософії і психології творчості / С. М. Повторева // Структурний підхід – структуралізм – постструктуралізм (еволюція методології та її поширення у гуманітарних студіях) : монографія. – Львів., 2010. – С. 274-284.

551 Гончаренко О. А. Творчество С. Балея с точки зрения философии образования / О. А. Гончаренко // Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / [под ред. О. А. Базалука]. – К., 2012. – Т. 2. – С. 343-383.

552 Данилюк І. В. С. Бaley – один з фундаторів західноукраїнської школи психології) / І. В. Данилюк // Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX століття). – К., 2003. – С. 27-37.

Сподіваємось, що результати нашого дослідження спростують подібні висновки. Слід розуміти, що викривлення світоглядних ідей Баля може призвести в подальшому до нерозуміння вченого, і як наслідок – до його повторного забуття. Ми не втрачаємо надії, що грандіозна праця, розпочата Маратом Верніковим, буде гідно продовжена зусиллями українських науковців. Чекає на вивчення наукова спадщина Баля у царинах загальної психології⁵⁵³, психології розвитку⁵⁵⁴, педагогічної психології⁵⁵⁵, психології музики⁵⁵⁶ та ін.

553 Nauka Pawłowa a psychologia // *Życie Nauki*. – 1952. – T. VIII. – № 6. – S. 43–64; Nawyki i ich kształcenie // *Wychowanie w Przedszkolu*. – 1949/50. – № 1; O pewnej próbie zespołowego kształcenia charakteru // *Polskie Archiwum Psychologii*. – 1937/38. – № 1–4 та ін.

554 Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym // *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym* [red. S. Szuman] . – 1960; Barwa, kształt i wielkość w spostrzeganiu dzieci // *Psychologia Wychowawcza*. – 1948. – T. XIII. – № 3–4 та ін.

555 Ankiety dotyczące zainteresowań młodzieży // *Polskie Archiwum Psychologii*. – 1929. – № V. – S. 2–3; Film. Dzień wielkiej przygody w recenzjach uczniów // *Polskie Archiwum Psychologii*. – 1936. – VIII. – 2; Literatura dla dzieci a etyka // *Ruch Pedagogiczny*. – 1947. – № 4; O szkolny film rozrywkowo-wychowawczy // *Biuletyn Informacyjny Działu Filmów Oświatowych*. – 1949. – № 10; Sprawozdanie z pierwszego ogólnopolskiego zjazdu w sprawie literatury dla dzieci // *Psychologia Wychowawcza*. – 1946/47. – № 4 та ін.

556 Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschluß an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen // *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108; Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne // *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16 та ін.

1. Особа і особистість

Спостерігаючи за розвитком мови іноді помічаємо, як деякі слова і терміни, що є спочатку рідковживаними, в певний момент починають з'являтися щораз частіше. Розповсюджуючись в повсякденній мові та на письмі, такі слова згодом стають настільки «модними», що їм навіть починає загрозовувати зловживання без потреби. А оскільки різні слова, якими користується людина, певною мірою борються між собою за право на існування в її мові, то трапляється, що цей термін витісняє на другий план слова, близькі за значенням. У такому випадку вони поєднують свій зміст з їхнім змістом, роблячи своє вживання – принаймні ззовні – зайвим. Сказане нами стосується й терміну **особистість**⁵⁵⁸.

Назва⁵⁵⁹ **особистість** без сумніву пов'язана з **особою**. У багатьох іноземних мовах слово «**особа**» походить від латинського слова «**persona**» й внаслідок цього воно й звучить подібно: *personne* (по-французьки), *person* (по-англійськи), *Person* (по-німецьки) і т.д. Іноземні назви **особистості** *personnalite*, *personality*, *Persönlichkeit* утворені, подібно до того, як відбувається в польській мові, від імені **особа**. Спочатку латинське слово «**persona**» позначало маску, яку актори одягали під час гри у театрі. Надалі це значення було змінено. З маски як предмету, що дозволяє надавати людині певного образу, значення слова розширилось до образу людини взагалі: такої, як

557 Переклад здійснено за виданням: Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s.

558 Виділення тексту автором – С. Б.

559 Вважаємо, що слово «назва» тут слід розуміти як «термін» (примітка – О. Г.)

вона уявляється іншим людям з огляду її гідності з її недоліками і особистими перевагами включно. У такий спосіб з того, що в людині зовнішнє, значення слова «особа» (persona) з часом переноситься на те, що становить її «сутність». У такому значенні цей термін вживали деякі філософи. Так, для Локка особа (persona) - це мисляча та розуміюча сутність, здатна спрямувати свідомість на саму себе. Сучасний (нещодавно померлий) психолог та філософ Вільям Штерн окреслив особу як істоту, котра всупереч множині частин, а також множині часткових функцій творить реальну своєрідну єдність та діє однорідно й доцільно.

Зрозуміло, що значення терміну **особистість** формується на основі змісту поняття **особа**. Іноді навіть терміни **особа** і **особистість** вживають як взаємозамінні. Однак найчастіше слово «особа» вживається як назва суб'єкта, якому властива певна сукупність рис. Ця сукупність рис і є, власне, особистістю. Таким чином, особистість є чимсь, завдяки чому дану істоту зараховуємо до осіб.

Вище зазначені уточнення й наведені визначення вже в загальних абрисах вказують на зміст, який надається поняттю «особистість» в наші часи. Втім точне визначення змісту і визначення даного поняття виявляються складними. Частково причиною цього є вже згадувана популярність даного поняття. майже Різні люди, послуговуючись цим словом, надають йому дещо відмінного змісту. При цьому озвучуються відмінні точки зору, способи розуміння, інтереси. Повсякденність поняття шкодить його точності. Водночас, у самій популярності не можна вбачати чогось негативного. Оскільки вона є безсумнівним доказом того, що у цьому випадку йдеться про якусь важливу річ, про якісь питання, проблеми, які постійно насуваються, цікаві ширшому загалові, вимагають свого розгляду.

Не викликає сумніву також наступне. Те, що приховується за назвою **особистість**, є не лише абстрактною понятійною формою, а цілою

низкою проблем філософського, психологічного та соціологічного характеру. Це живі проблеми, які цікавлять сучасну людину. Власне, це і є причиною, заради якої варто розглянути поняття особистості докладніше.

2. Визначення особистості

Безперечно, особистість перебуває в зв'язку з психікою людини, з тим, що ми називаємо її душею. При дослідженні людської психіки наявні два протилежних підходи: аналітичний та синтетичний. Перший певним чином поділяє психіку на відносно прості складові елементи, що є елементарними психічними явищами або психічними диспозиціями. В такий спосіб у людини вирізняються сфери інтелекту, почувань і волі, в межах кожної з яких проявляє себе необмежена різноманітність переживань. Визнаються у людини різноманітні здібності й схильності: кмітливість, пам'ять, фантазія, цікавість та ін. Ці ізольовані властивості можуть бути піддані окремим дослідженням та вимірам, незалежно від інших властивостей. Наприклад, можна вимірювати і оцінювати лише одну кмітливість людини, не турбуючись про те, яким є її темперамент й характер. Можна досліджувати її здібність до розрізнення кольорів чи смаків, не цікавлячись її здібністю до комунікації із суспільством.

Утім таке членування психіки людини допустиме лише в певних межах. Надмірне зловживання веде до помилок й однобічності. Забувається про те, що всередині людської психіки будь-які поділи є штучними, що тут все пов'язане між собою, переплітається і навізає впливає. Цей зв'язок та взаємопроникнення не мають випадкового й хаотичного характеру. В сфері психіки панує єдність, що ґрунтується

на ієрархії. Все в психіці належить до одного і того ж **я**, яке існує незалежно від змін у психічному русі. Одне і те ж **я** поперемінно щось собі уявляє, радіє або сумує, прагне і приймає рішення. Всі ці уявлення, почування й рішення групуються навколо певних цілей, до яких індивід прагне різними шляхами. Все, що відбувається у нашій психіці, виходить ніби з одного пункту і до цього пункту повертається. З цієї причини деякі уявляють собі психіку людини як пучок нескінченної кількості променів, які всі проходять через один пункт. Говорячи про особистість, багато дослідників мають на увазі насамперед цю охарактеризовану вище своєрідну будову людської психіки. Вона визначає те, що людська особа становить – як висловлюється Штерн – **багатосдність** (*unitas multiplex*).

Підкреслюючи єдність, пануючу у психіці людини, і вважаючи цю рису істотною для її особистості, схилиємось до синтетичного підходу, або як ще його тепер часто називають – **цілісного**. Цілісність, яку утворює людська особистість, є, як ми бачимо, організованою цілісністю. Вона має своєрідну **структуру**, яка виявляється у тому, що всі частини підпорядковуються цілісності, існуючи ніби для її послуг і знаходячи в її межах сенс свого існування.

Потрібно зазначити, що сучасна психологія – на відміну від попередньої – обов'язково вимагає звернути увагу на цілісний характер особистості та враховувати це належним чином всюди, де людина є предметом досліджень, а також усякого роду «практичних починань» (виховання, суспільна політика і т. ін.). Так наприклад, наголошується, що пізнання інтелекту конкретної особи не буде плідним й не у великій мірі збагатить наші уявлення про неї, якщо при цьому ми не будемо знати прагнень, які її оживлюють, інтересів, які нею керують, а також ступені витривалості, з якою вона може

реалізувати свої рішення. Тому що інтелект у психіці людини є лише певною можливістю, певним засобом, який може бути введений у дію і застосований у той чи інший спосіб лише за допомогою чинників, що знаходяться поза інтелектом. Аналогічно фантазія діє завжди у зв'язку з певними прагненнями і жаданнями людини, а тому відокремлювати її від них можна хіба що тільки у штучний спосіб.

Відповідно до такої точки зору стає зрозумілим, чому поняття характеру, не зважаючи на його безсумнівну важливість, розглядається тепер рідше, поступаючись місцем поняттю особистості. Це відбувається тому, що говорячи про характер, ми часто маємо на увазі лише певну частину людської психіки, яка трактується як нібито щось існуюче саме по собі. Цілісний же підхід, коли йдеться про людину і про те, що є для неї суттєвим, спонукає нас до розгляду її як цілісності без залишку. З цієї точки зору, поняття характеру видається нам менш цінним, оскільки містить в собі лише уламок людської душі.

Дехто з психологів, говорячи про сутність особистості, підкреслюють ще один важливий момент, про який досі не згадувалось. А саме, звертають вони особливу увагу на той факт, що організація особистості має **динамічний** характер. Динамічність протиставляється **статичності**. Статичною буває така структура, у якій все доведено до стійкої рівноваги, що виключає рух та зміни. Таким чином, в особистості людини є все по-іншому. В середині неї діють сили і тенденції, які змагаються між собою за перевагу й викликають зміни, що йдуть у різних напрямках. В нормальній психіці ніколи немає повного застою. Саме це ми маємо на увазі, коли говоримо про динамічну структуру особистості.

Рису динамічності підкреслює визначення особистості американського психолога Г. В. Оллпорта, яке зараз процитуємо:

«Особистість є динамічною організацією тих психофізичних систем, що містяться в індивіді, які детермінують властивий йому своєрідний спосіб пристосування до оточення».

У даному визначенні є два пункти, що вимагають додаткового обговорення.

По-перше, у ньому йдеться про психофізичну систему. Хтось може стверджувати, що організація особистості властива лише психіці людини, а отже тільки системі її психічних сил. Але численні дослідники підкреслюють той факт, що сукупність психічних властивостей не можна відокремити від тілесної конституції. Людська психіка відображається, принаймні частково, у фізичному вигляді і навпаки, тілесна структура людини обумовлює її психічну основу. Саме з цих позицій згаданий автор, як, зрештою, і багато інших, шукає підстав особистості у цілій людській структурі, що охоплює тіло і душу.

Другий пункт, менш важливий у цьому випадку, це справа пристосовуваності до оточення. Не викликає сумніву, що спосіб пристосовуваності до оточення даного індивіда зумовлюється структурою його особистості, хоча й не є визначеним згори, чи вичерпує така пристосовуваність усі її функції.

У такий спосіб ми завершили огляд найважливіших моментів, що характеризують особистість людини: єдність всупереч різноманітності функцій, підпорядкованість окремих структурних зв'язків загальній для всіх них цілісності і нарешті динамічний характер її структури.

Потрібно зазначити, що деякі автори не однаковою мірою підкреслюють окремі моменти особистості, тому існує різниця у визначеннях, в основі яких йдеться все ж таки про ту саму річ.

Втім більш суттєвою є наступна розбіжність, яку ми зустрічаємо також стосовно інших психологічних понять. Так, коли комусь не вистачає «характеру», то ми зазвичай не стверджуємо, що той не має жодного характеру «взагалі». Тільки про те, що той хтось не має «правильного» характеру та має лише те, що називається «поганим» характером. Суспільство визнає певні приписи, певні норми, які окреслюють бажану структуру характеру. У цьому значенні можна говорити про «ідеальний» характер, який уявляємо собі як бажаний, що, звичайно, у дійсності реалізується тільки частково. Таким чином, деякі схильні вживати слово «характер» лише у цьому ідеальному нормативному значенні, тоді як інші вживають це слово також на означення того, що в даній людині є в даний момент, хоча воно й далеке від ідеалу.

Аналогічно відбувається і з особистістю. Дехто вживає це слово тільки у нормативному значенні. Називають особистістю тільки ідеал людської структури, до якої людина може наближатись, ніколи її не досягаючи. Але цим словом вони не окреслюють реальної, недосконалої психофізичної структури людини. Ми приєднуємось до тих, хто вживає слово «особистість» в обох значеннях, в одному випадку говорячи про ідеальну особистість, а в іншому – про реальну особистість.

3. Структура особистості

Наведене попередньо визначення вказує, що людська особистість має своєрідну будову, структуру. Дехто, з огляду на ці міркування, визначає особистість просто – як структуру. Втім саме лише слово мало про що нам говорить, оскільки не повідомляє, який вид має

ця структура. Насправді ми знаємо, що будується вона на певних зв'язках, що існують між окремими функціями або диспозиціями, на їх взаємному своєрідному відношенні. Відтак, виникає запитання, яким чином можна точніше визначити характер цих зв'язків? Що перебуває в основі створеної ними єдності і підпорядкуванні загальній цілісності?

Поняттєвий апарат, який ми можемо використати задля розуміння структури особистості, вперше був запозичений із психології. Це природно, оскільки особистість містить у собі зв'язки і відношення, що стосуються людської психіки. У структурі особистості без сумніву беруть участь різні психічні диспозиції. Серед таких диспозицій можна виокремити, з одного боку, **інструментальні**, від яких залежить, чого дана особа здатна досягнути. До таких належать різного роду здібності та вміння (інтелект, таланти, спостережливість, пам'ять і т.д.). Їх можна поділити на вроджені та набуті.

Здібностям можна протиставити, з іншого боку, **вказівні** диспозиції, від яких залежить спосіб використання здібностей. До них належать різноманітні схильності, потреби, тенденції, прагнення. Прагнення, що містяться в інстинктах, є найкращим прикладом вказівних диспозицій. Саме вони надають особистості динамічний характер, про що була мова вище.

Нерідко одна із диспозицій відіграє роль **домінуючої** диспозиції, такої, яка в межах особистості висувається постійно на перший план, надаючи їй своєрідних рис. Такою домінуючою рисою може бути, наприклад, певного роду захоплення чи також бажання підпорядкувати собі всі інші диспозиції.

У зв'язку із взаємним відношенням різних диспозицій визнаємо за особистістю певні **рис****и**, **властивості**. При ближчому розгляді

значення таких рис легко переконуємося у тому, що більшість з них ми отримуємо, власне кажучи, із фізичного світу, застосовуючи їх до психіки у переносний спосіб. Так, наприклад, **пластичність** є властивістю глини чи воску. Душа людини може бути названою пластичною тільки за аналогією. Таке використання образів з фізичного світу, хоч і не вільне від небезпек, але є зрозумілим з огляду на відсутність наочної структури психічного світу.

Протиставляючи попередньо вказівні диспозиції інструментальним диспозиціям, ми визнали, що у межах особистості одні з них можуть керувати іншими. Так, наприклад, допитливість може керувати увагою. Потім підтвердили у цьому випадку існування відношення керування як одну із форм структурних зв'язків, що виникають між складовими елементами особистості. Думаючи про відсутність унаочнення відношень, що виникають у психічному світі, розуміємо: щоб зорієнтуватись у тому, що відбувається у структурі особистості, часто послуговуємося схемами, які відображають просторові відношення.

Однією із таких просторових схем, яку більш-менш свідомо використовують, є схема кулі. Особистість представляється в образі нібито якогось кулястого тіла. Позитивною стороною цієї схеми є те, що куля має центр, з якого на всі сторони виходять промені. Це добре демонструє відношення, що виникають в особистості, де все зосереджується біля одного «я», яке є наче серединним, центральним пунктом особистості.

Надалі можемо легко уявити кулю, що складається з низки концентричних шарів, одні з яких будуть ближчими до поверхні, інші ж, глибшими, ближчими до центру. Через свою прозорість такі схеми концентричних шарів створюють принадний образ структури

особистості. Тому що в ній ми схильні розрізняти шари поверхові і глибші й відділяти те, що є більш центральним від того, що є скоріш на периферії.

Дещо інша просторова схема приходить нам на допомогу, коли говоримо про **основні** риси особистості. Уявляємо її собі скоріше як конус чи піраміду, маса якої покоїться на конкретній основі.

Можна ще додати, що деякі теорії особистості створюють спеціальні схеми, які цим теоріям найкраще відповідають (наприклад, психоаналітична теорія особистості); однак, не будемо ними займатися докладніше.

4. Розвиток особистості

Кожний з нас розуміє, що структура особистості є такою, якою ми досягаємо її у зрілій людині, вона не існує як щось готове від початку. В момент народження у дитини є лише зачатки особистості, які з часом, за відповідних умов, досягають розквіту. Можна навіть подумати, що людська особистість у момент народження дитини на світ є чистою дошкою («*tabula rasa*»), на якій тільки життєвий досвід творить певні форми. Але такий погляд, хоча й мав представників, є хибним. Немовля володіє у своїй психофізичній системі низкою зачатків, які будуть надавати його розвитку певного окресленого напрямку. Ці зачатки є передусім результатом спадковості. Сьогодні ми знаємо напевно, що людина завдячує певним рисам власної психофізичної структури своїм предкам. Задатки цих рис приходять разом з людиною у світ і у спонтанний, «автогенний» спосіб прагнуть до прийняття певної окресленої форми. Утім вроджений характер мають не лише задатки поодиноких рис, але й тенденції до тієї чи

іншої форми їх об'єднання між собою і взаємного підпорядкування.

Внутрішньому напряму розвитку протиставляється зовнішній вплив, що походить від так званого оточення. Вирішальний вплив у цьому процесі має перш за все людське оточення, отже, суспільство, у межах якого дана людина розвивається.

Взаємні відношення спадкових чинників та впливів оточення є досить складними. Певною мірою вони підтримують та доповнюють один одного. Так, наприклад, тенденцію до розвитку мовлення можна вважати вродженою (говоріння дитини). Однак ця тенденція не мала б результату, якби не було людського оточення, яке б цій тенденції постачало матеріал та постійно її підтримувало.

Однак це може доходити й до вільного існування, до егоцентричного представлення дійсності лише з власної точки зору піддається гальмуючому тиску суспільних чинників, які наказують індивіду рахуватись з благом інших і з їх позицією по відношенню до світу.

Задатки, що містяться в людині дають про себе знати досить раннім виникненням у дитини того, що ми окреслюємо як **індивідуальність**, причому під індивідуальністю розуміємо тут те, що у виразний спосіб відрізняє даного індивіда від інших. Але індивідуальність є лиш однією з більш-менш помітних рис особистості, не будучи ще нею самою.

Прагнучи охопити загальною назвою всі ті елементи психіки, зачатки яких людина приносить з собою у світ, говоримо іноді про **первинне наділення** людини.

Говорячи про «конституцію» людини, маємо також на думці вроджені чинники, причому йдеться про їх вид і силу (напр. конституція слаба й міцна).

Важливим елементом первинного наділення є **інстинкти**. В кожному з них міститься певна схильність, що примушує до виконання конкретних дій, важливих для збереження життя індивіда або ж його якості (інстинкт харчування, інстинкт самозахисту, статевий інстинкт та ін.). Слід наголосити, що існує певна різниця між тваринними та людськими інстинктами. У межах тваринного інстинкту окрім схильностей присутній також готовий виконавчий механізм, який дозволяє без попередньої підготовки виконати дію, що задовольняє схильність. Так, птахи в'ють гнізда, а павуки прядуть павутину, не маючи при цьому можливості навчатися в інших тварин. Натомість, у людини вродженою є лише певна схильність, потреба, до способів задоволення яких вона повинна дійти, як правило, тільки шляхом навчання. Навчання ж людині уможливорює інтелект (разом із пам'яттю), яким вона володіє у вищому ніж тварина ступені. Для цього людині не потрібно бути наділеною готовим виконавчим механізмом, до нього вона зуміє дійти сама, володіючи високорозвинутою здатністю до самостійного навчання. Окрім вродженого характеру не всі інстинкти дають про себе знати у момент народження людини на світ, деякі повинні спочатку дозріти (наприклад, статевий інстинкт).

Наступним важливим елементом особистості, обумовленим конституціонально, але який дуже рано дає про себе знати, є **темперамент**, його, як правило, складно цілком відокремити від інстинктів. Про нього дає знати життєва енергія людини, кількість якої пов'язана з конституцією людини. Втім до сфери темпераменту зараховують не тільки ступінь постійно витрачуваної психофізичної енергії (рухливість, підприємливість і т.д.), але також спосіб її витрачання, що проявляється в особливій формі перебігу чуттєвих процесів та прагнень: таким чином, окрім їхньої

інтенсивності важливими є також темп наростання та тривалості. Взагалі темперамент вважається таким елементом психіки людини, який досить рано дає про себе знати, але тільки у малому ступені піддається впливу оточення, а також тому впливу, який людина може здійснювати сама на себе.

По-іншому відбувається із **характером**. Він є психічною формою вищого рівня, що не мала ще часу розвинутиися у малої дитини. Саме на прикладі характеру можна спостерігати, які психічні диспозиції розвиваються самостійно, а які формуються під впливом оточення, як вони координуються між собою, створюють певну структурну цілісність, необхідну для виконання конкретних суспільно необхідних функцій.

Формування характеру без сумніву пов'язане із необхідністю пристосування індивіда до вимог суспільства, в якому він перебуває. Мала дитина, як вже про це було згадано, займає по відношенню до оточення егоцентричну позицію і – що певним чином пов'язане з цим – егоїстичну. Утім суспільство повинно вимагати на користь суспільного блага подолання егоцентризму та егоїзму. Від дитини вимагається, щоб вона поступово вросла в суспільство, цікавилася загальними справами і була здатною до гармонійної співпраці з іншими. Суспільство також вимагає від підростаючої людини, щоб її поведінка набула певної закономірності з тим, щоб оточення могло розраховувати, у певних умовах, на конкретну форму діяльності індивіда.

Отже, щоб задовольнити вимоги суспільства, повинні розвиватися у дитини суспільні почуття, також повинна вона вчитися розуміти зв'язки та залежності, які пов'язують її особу з людським суспільством, з народом і державою. Втім людина повинна досягнути ці зв'язки не

лише розумом, але й зуміти підлаштувати під них свої почування, прагнення і рішення, повинні в ній виникнути ідеал досконалого громадянина, а також воління наблизитись до цього ідеалу. Ця воля буде кристалізуватися у певних принципах поведінки, які дана людина визнає як власні та які будуть належною гарантією її співіснування із суспільством. Це власне й становить характер людини. Як бачимо, він складається однаковою мірою як з інтелектуальних, так і з почуттєвих й вольових елементів, які підпорядковуються один одному та спираються один на одного. Водночас маємо тут приклад такого психічного процесу, який окреслимо як формування **цілісності**.

Утворення характеру є не єдиним виявом психічної інтеграції. У межах розгляду поняття характеру ми переконалися, що інтеграція психічних елементів, регулюючих відношення людини до суспільства, це певний розвиток особистості, який вимагає надто правильного ставлення індивіда до самого себе. Він повинен узгодити свої бажання із можливостями, які має у розпорядженні. Повинен створити певний ідеал власної особистості, що відповідає задаткам, які містяться у ньому, і прагнути його реалізувати. Втім творення себе відповідно до ідеалу власної особистості вимагає попереднього пізнання самого себе і адекватної самооцінки. Це складна справа, здійснити яку може людина лише на вищому рівні психічного розвитку, а саме тоді, коли перестає бути дитиною й входить у період дозрівання. Саме тоді прокидається у ній з необхідністю здатність до виконання вище означеного завдання.

Нарешті, залишається ще відношення до «світу» як цілісності. Повне формування особистості знаходить свій остаточний вираз у формуванні певного «світогляду», що є рівнозначним відношенню людини до сукупності цікавих для неї проблем. Світогляд не впливає

із самих знань людини, хоча й вимагає їх. Він містить завжди виразне відображення «я» індивіда, яке охоплює світ відповідно до власної індивідуальності. Окрім раціональних мотивів, які індивід чітко усвідомлює, певну роль тут відіграють чинники ірраціональні, підсвідомі, або несвідомі.

Деякі психологи надають цим несвідомим чинникам досить вагомого значення у формуванні особистості. Особливо наголошують на цьому представники певної психологічної школи, що зветься психоаналітичною, головним представником якої є віденський психопатолог Зигмунд Фройд. Психоаналітики стверджують, що людина дуже часто не усвідомлює істинних мотивів своїх переконань та вчинків. Окрім свідомих мотивів, можна часто відшукати глибші, несвідомі, та в дійсності справжні мотиви. В основі цих несвідомих тенденцій перебувають, як правило, – на думку психоаналітиків – придушені прагнення раннього дитинства. Витиснені із свідомості вони не перестають існувати, але продовжують діяти у таємний, прихований спосіб. Однак, аналізуючи сни та марення наяву даних індивідів, можемо виявити ці таємні джерела.

Певну схожість зі школою психоаналітиків має школа так званої індивідуальної психології, засновником якої був також віденський психопатолог Альфред Адлер. Представники цієї школи також стверджують, що людина часто не усвідомлює справжньої мети своїх вчинків. В той час як психоаналітики шукають приховані мотиви свідомої людської діяльності головним чином у статевому потязі, прихильники індивідуальної психології наголошують на подоланні кожною людиною почуття нижчості та прагненні до влади. Навіть почуваячись слабкою й беззахисною, людина у неясний для неї самої спосіб може прагнути – відповідно до точки зору цієї школи – до

підкорення інших людей своїй волі та до здійснення на них впливу; так наприклад, хвороба індивіда може бути засобом привертання до себе уваги інших і примушення їх рахуватися із ним. Таким чином, на думку психоаналізу й індивідуальної психології характер людини і структура її особистості взагалі обумовлені переважно діяльністю цієї прихованої сфери.

Хоча твердження цих двох шкіл є вільними від однобічності й перебільшення, все-таки висунута ними головна теза про роль у мисленні та діяльності людини мотивів, які чітко нею не усвідомлюються, є безумовно слушною. Задля того, щоб зрозуміти як слід структуру особистості даного індивіда мусимо неодноразово проникати до глибших, несвідомих шарів її психіки, діяльність яких є нею неусвідомленою.

5. Види і типи особистості

Не дивлячись на те, що існують певні риси, повторювані у межах кожної особистості, тобто ті, які свідчать про те, що дана істота визначається як особистість, можуть виникнути значні відмінності між окремими формами її утворення. Це можуть бути різноманітні відмінності. Одні з них стосуються формальної структури особистості, інші – скоріш її сутності. Нашим завданням тепер буде ознайомлення із деякими її видами. Перед цим повинні одразу зазначити, що певні класифікації особистостей збігаються з класифікаціями характерів або темпераментів. Це знаходить своє пояснення у нечіткому визначенні, наданому цим поняттям (про що була вже мова), й частково також у факті, що певні риси характеру або темпераменту займають не рідко домінуюче становище в межах особистості, надаючи їй своєрідного забарвлення.

Спочатку обговоримо поділ особистостей на **гармонійних** й **дисгармонійних**. Зрозуміло, що абсолютно дисгармонійна особистість перестала б взагалі бути особистістю, оскільки певний ступінь гармонізації належить до її істотних рис. Однак тут може виникати значна різниця у ступені, який можна окреслити як різний ступінь психічної інтеграції. Трапляється, що у психіці даного індивіда наявні дві сильні тенденції, які намагаються підпорядкувати собі усі інші, однак самі перебувають в антагонізмі одна до одної. Тоді виникає внутрішній конфлікт, що стоїть на заваді гармонізації особистості. Так відбувається тоді, коли хтось належить до так званих чуттєвих натур і одночасно демонструє високо розвинуту соціальну альтруїстичну тенденцію. Тоді йому нелегко прийняти рішення про відмову від власного блага на користь суспільного. Така дисгармонія інколи може набувати трагічного характеру.

Далі можемо розрізнити особистості **«пластичну»** і **«закоснілу»**. Пластичність особистості залежить певною мірою від віку. Психіка молодої людини легше піддається формуванню, ніж психіка дорослої людини. Але й тут має місце різниця у ступені. Зрозуміло, що надмірна пластичність легко вироджується у безформність, унеможливорюючи внаслідок цього з'явлення справжньої особистості. Проте, зрозуміло, що шкідливою є й надмірна закоснілість.

Можемо далі вирізнити певні типи особистості з огляду на більшу або меншу значущість окремих шарів, що складають особистість. У одних може бути найбільш значущою та найкраще організованою сфера **дії**. У повсякденному житті вони звертають на себе увагу як **діячі**. Зазвичай цих людей характеризує одночасно сильна воля. В інших переважає сфера інтелекту. До них належать філософи і науковці. Нарешті, у третіх домінує сфера почуттєвих переживань. До

цієї категорії належать з-поміж інших митці, в яких крім почування має бути активною ще й творча фантазія.

Далі можна здійснити поділ особистостей з огляду на вид домінуючих тенденцій, що певною мірою фокусують їх.

З вище зазначеної точки зору можна вирізнити, наприклад, **владних** особистостей, у яких на перший план висувається тенденція до наказування і керування іншими та яким протиставити можна натури покірні, які охоче підкоряються чужій волі. Поділ людей на **керівників та підлеглих** наближається саме до наведеної класифікації.

Велику увагу має поділ особистостей на **екстравертних** та **інтровертних**. Інтровертів цікавить перш за все власне «я». Вони схильні зосереджуватися на самих собі, відокремлюватися від оточення. Натомість екстравертів характеризує зверненість їх зацікавлень до оточення. Велику схожість з вищенаведеним поділом, запровадженим швейцарським психопатологом Юнгом, має кречмерівська типологія. Кречмер вирізняє з одного боку **шизотиміків**, які характеризуються складністю у встановленні контактів з іншими людьми, тенденцією до зосередженості на самих собі, нерідко схильністю до певних дивацтв, а деякі у настроях своїх вагаються між нечулістю й вразливістю. Протилежність їм становлять є **циклотиміки**, яким складно жити відокремлено і які з огляду на це постійно шукають товариства інших. При цьому їх характеризує схильність до оптимізму і ентузіазму, який виявляє себе у живій активності; але іноді у них бувають періоди пригнічення і апатії.

Далі можна здійснити поділ особистостей з огляду на вартості, які в захопленнях, оцінках та прагненнях індивіда висуваються на перший план. Такий поділ запровадив німецький філософ і психолог

Шпрангер, говорячи у даному випадку про різноманітні «життєві форми» (Lebensformen). Таких форм або типів Шпрангер вирізнив шість. Перший тип – це **теоретична** людина. Головною метою її прагнень є розкриття істини. До цієї істини вона намагається дійти за допомогою розуму, з огляду на це легко схиляється до інтелектуалізму. Економічне чи естетичне добро її цікавить менше. – **Економічний** тип на перше місце ставить користь, отже, визначається утилітаристичним настановленням, є ощадливим та практичним. Цінними для нього є тільки ті знання, з яких випливають певні практичні результати; нерідко люди даного типу бувають схильними до егоїзму. – В **естетичного** типу на перший план висуваються враження, які той, хто їх зазнає, формує відповідно до власної індивідуальності. Так відбувається у митців, які будучи здатними до глибоких, хвилюючих переживань, відчують потребу виразити їх у вигляді якогось твору мистецтва. – **Соціальний** тип відчуває потребу жити з іншими і для інших. Любов людини є для нього найвищою чеснотою, а суспільне добро він ставить у ієрархії цінностей на перше місце. Представники цього типу є найкращими вихователями. – **Владний** тип, який зветься також **політичним**, характеризується прагненням до сили, до переваги над іншими, до нав'язування іншим своєї волі, до наказування. Обговорений нами попередньо тип керівника наближується до владного типу, але різниця між ними полягає у тому, що керівник утримується від вживання засобів насильства, а впливу на інших намагається досягти за допомогою вмовляння. – У **релігійної** людини на першому місці перебувають релігійні цінності. Любов Бога вона ставить вище, ніж любов людини. Намагається відшукати сенс людського життя на тлі сенсу всього буття.

Класифікації, попередньо обговорені, стосуються нормальних особистостей. Таким чином, нормальним, здоровим особистостям можна протиставити аномальних, хворих особистостей. Ми вже згадували раніше про можливу відсутність гармонії окремих елементів особистості, а також надлишок її пластичності, що можуть надавати особистості аморального відбитку. Низка психічних хвороб може призводити до тимчасового або постійного розкладу особистості. Такі крайні випадки належать до психопатології, тому ми не будемо тут ними більше займатись. Згадаємо лише про цікаві, хоча й не дуже часті випадки **роздвоєння** особистості. Діється тут так, що дана особа демонструє у фазах, що сліднують по черзі, дві цілком відмінні форми поведінки й навіть відмінні риси характеру. Перебувачи в одній фазі, дана особа зовсім не пам'ятає, що робила в інших фазах, а здатна відтворити тільки те, що відбувалось у фазах, які відповідають нинішній фазі.

Важливими є ті випадки, в яких структура особистості перебуває на межі аномальності. Такі особи – на противагу до виразно аномальних особистостей – не можуть бути виключені з рамок суспільного життя і відіграють у ньому часом вирішальну роль, хоч переважно негативну.

Принагідно тут згадати про **параноїдальних** індивідів, які, з одного боку, володіють завищеним почуттям власної цінності, а з іншого – переконанням, що є несправедливо оціненими оточенням. У всьому, що їх оточує, намагаються відшукати знаки і дії, які їх стосуються, і навпаки, які ними самими спрямовані. Тому вони вперто і нерідко у насильницький спосіб охороняють свої уявні права, атакуючи при цьому невинних людей.

Іншим прикладом є **фанатики**, люди, в яких конкретна ідея набуває перебільшеної цінності і які не можуть втриматися від безперервної пристастної боротьби заради її реалізації, не розбираючись зазвичай із засобами. Важливим є те, що багато фанатиків здатні впливати на маси, збираючи довкола себе безліч прихильників. Важливу рольву історії відіграв релігійний та політичний фанатизм.

6. Про пізнання особистості

Попередньо ми побачили, яку складну структуру має людська особистість. Тому ґрунтовне пізнання її є справою нелегкою. Крім загального розуміння структури людської особистості важливим є її розпізнання, **діагноз** структури особистості якогось конкретного індивіду. Отже, йдеться про більш точне визначення виду чи типу даної особистості, а також можливих специфічних рис, що характеризують її своєрідну індивідуальність. Це може бути потрібним рівно як у відношенні теоретичному, так і у практичному, життєвому.

Зрозуміло, що таке пізнання може мати різні ступені точності й глибини. Не дивлячись на усілякі намагання, ми не завжди здатні досягти глибин, та й часто для певних цілей вистачає більш поверхового визначення. У будь-якому разі певний ступінь пізнання особистості окремих людей є необхідним для кожного з нас і має здійснюватися нами самими. Йдеться про знайомі нам речі, які не можуть залишатись лише у сфері наукових досліджень. Маємо знати щось про особистість наших друзів, з якими часто спілкуємося. Керівник має знати особистість людей, якими керує. Вчитель повинен пізнати особистість своїх учнів, батьки – власних дітей. Для більшості цілей вистачить звичайного спостереження, пов'язаного зі спілкуванням й

опертого на інтуїцію. Бачення поведінки індивідів у різних ситуаціях, слухання того, що говорять, читання того, що пишуть, споглядання результатів їхньої щоденної праці стає підставою для створення нами самими у більш чи менш свідомий спосіб певного образу їхньої особистості. Чим тоншими є наші відчуття, чим проникливішою є наша інтуїція, тим вдалішим буде створений у такий спосіб образ. Доброзичливість чи неприязнь, які відчуваємо до даних осіб, можуть однак легко затьмарити або приховати нашу здатність до пізнання цих людей. Ми схильні – не усвідомлюючи того – вбачати переваги у тих, кого любимо, і шукати недоліки у тих, до кого ставимось неприязно. Тому вправна, безстороння й не надто поверхова оцінка людських особистостей, сперта на звичайний суспільний контакт, не є чимось буденним.

Там, де необхідним нам видається більш детальний та поглиблений діагноз, можемо скористатися спеціальними розробленими наукою методами.

Одразу потрібно зазначити, що точне пізнання особистості як певної цілісності становить у науці велику складність. Набагато легше при цьому дослідити окремо деякі загальні диспозиції, аніж їх співвідношення при взаємодії. Тому відомі на сьогодні методи мають переважно аналітичний характер. Вони дозволяють досліджувати різні сторони особистості, які лише потім потрібно зібрати у цілісний образ.

У сфері диспозицій, від яких залежить структура особистості, найдосконалішими є нині методи дослідження інтелекту. Для цієї цілі створено низку проб (завдань), які називаються **тестами**, пов'язаних зазвичай у довші серії, що іменуються шкалами та дозволяють досить точно визначити ступінь загального рівня розумового розвитку даного індивіда. Утім потрібно пам'ятати, що особистість характеризується

не лише рівнем інтелекту, але й значною мірою також його видами. Отже, постає питання, чи є це інтелект теоретичний, чи скоріш практичний або технічний; чи самочинний, чи тільки реактивний. Важливим є не лише те, яке питання людина у даному випадку має розв'язати, але й те, наскільки вона здатна до ініціативи, до постановки перед самою собою конкретних завдань. У цьому місці стикаються між собою здібності та інтереси.

Далі цікавлять нас точні способи дослідження пам'яті, її рівня та видів. Важливим тут є розрізнення механічної пам'яті і пам'яті логічної. Хоча хороша пам'ять є цінною перевагою, якщо підпорядковується інтелектуальній діяльності. Пам'ять надто дріб'язкова, надто механічна може бути навіть перешкодою у цілісному розвитку особистості.

Дуже складним є вимірювання фантазії, зрозумілої як певна творча здібність. Її можна оцінити на підставі цінності її витворів. Отже, порівнювання цінностей є досить складним, оскільки вони нерідко мають нерозмірний характер.

Потреба надати пораду людям, які стоять перед вибором професії, стимулює до пошуку усіляких можливих іспитів, що мають підтвердити існування у людини спеціальних здібностей, необхідних для даної професії. Цим займається **психотехніка**.

Складними для дослідження є почуттєві та вольові диспозиції, а у зв'язку із цим і характер. Складно у лабораторних умовах викликати одразу і почування і рішення, які хотілось би дослідити, складно також виміряти їх ступінь і силу. Тут ми часто користуємося фізіологічними ознаками, в яких почування знаходять свій вираз (зміна пульсу, дихання і т.д.). Втім ці способи доволі незручні й часто ненадійні там, де у гру вступають найтонші чуттєві переживання.

Останнім часом здійснено спробу винайти способи дослідження характеру. У цьому напрямі зроблено безумовно певний крок уперед, хоча отримані дотепер результати є ще недостатніми. Мабуть, звертатися ми тут повинні не до точних експериментів, здійснених за допомогою спеціальних апаратів, а до планового спостереження за даними індивідами у межах їх спільного проживання.

В Америці останнім часом було також покладено початок вимірюванню «позицій» людини. Йдеться про ставлення індивіда до конкретних проблем, оскільки воно може виражатися у його думках стосовно них. Так досліджено позиції різних людей, наприклад, щодо проблем релігії, раси і т.ін. Дослідження полягає у постановці цілої низки випробуваних попередньо запитань (або тез), що відносяться до даної проблеми, і на які та особа має відповідати «так» чи «ні». Ці відповіді в усій їх сукупності відображають позицію даного індивіда. Тож тепер, підрахувавши позитивні й негативні відповіді, до того ж охарактеризувавши, можливо, ступінь прихильності або неприязні, що заявляється підтвердженням або запереченням деяких конкретних питань, можна сподіватися навіть на кількісне означення позицій.

Для прикладу наведемо кілька запитань зі шкали вимірювання позиції у відношенні до брехні, складені у Закладі психології виховання (У. Ю. П.⁵⁶⁰).

1. Брехня завжди неприємна, не дивлячись на те, що іноді вона приносить користь.

2. Погано обманювати людей, які нам довіряють і доброзичливі до нас, але поганих людей та наших ворогів можна обманювати.

3. Часто слабший, намагаючись захиститися від сильнішого, мусить обманювати, але цієї брехні не може стерпіти.

560 У. Ю. П. – Університет Юзефа Пілсудського. – Офіційна назва Варшавського університету у 1930-ті роки.

4. Не викликає сорому брехня, проговорена для врятування товариша від покарання.

5. Хто обманює, той шкодить людям, яких обманює, й сам стає гіршим.

6. Потрібно обманювати для того, щоб не засмучувати тих, хто нас любить.

7. Навіть коли обманюємо заради захисту когось від неприємностей, ця брехня врешті-решт принесе зло і нам, і іншому.

8. Лише нерозумні завжди говорять правду і роблять цим багато зла, мудрі люди завжди обманюють, коли це потрібно.

Широке використання знаходять – особливо в Америці – різного роду анкети. Особливо багато анкет розроблено для вивчення інтересів окремих індивідів у різних галузях. Іноді анкети розробляються настільки широко, що певною мірою охоплюють усю сукупність найважливіших, наскільки це можливо, інтересів і навіть поведінку, тих рис, які мають симптоматичний для особистості характер. Отже орієнтовані вони на те, щоб у межах відповідей отримати образ, певною мірою, цілісної особистості. З огляду на це їх називають іноді «особистісними каталогами» (personality inventory).

Для прикладу наведемо декілька чергових запитань із часто використовуваного в Америці опитувальника Бернр'ютерна (відповідно до перекладу, поданого у «Polskie Archiwum Psychologii»):

1. Чи часто мрієш?
2. Чи звик самостійно приймати рішення, не чекаючи порад від інших?
3. Чи переходиш на іншу сторону вулиці, щоб уникнути зустрічі з кимось?
4. Чи можеш витримати критику без відчуття себе скривдженим?

5. Чи даєш іноді гроші жебракам?
6. Чи бажаєш спілкуватися із молодшими від себе?
7. Чи часто почувася нещасливим?

(Загальна кількість запитань у цьому опитувальнику – 125).

Низка досліджень свідчить про те, що існує зв'язок між зовнішнім виглядом людини та певними рисами її особистості. Так Кречмер, німецький психіатр, стверджував, що згадувана нами попередньо **циклотимія** поєднується зазвичай із так званою **пiкнiчною**, округлою формою тіла, тоді як шизотимія – із **астенічною** будовою.

Французький вчений Сіго вирізняє чотири типи фізичної будови: мозковий, м'язовий, дихальний, травний. У мозковому типі спостерігається перевага черепу над рештою тіла. М'язовий тип характеризується правильною будовою тіла і значним розвитком м'язів. У дихальному типі домінує грудна клітка, а у типі травному щелепна частина голови й черевна порожнина. Фізичним властивостям окремих типів мають відповідати окремі психічні властивості, на вид яких вказує сама тілесна будова.

Таким чином, пізнання фізичної будови людини може передувати й полегшити встановлення діагнозу особистості.

На сучасному етапі спеціальна увага звертається на залежність певних психічних властивостей людини від системи залоз, що виділяють у кров так звані гормони. Такими залозами є щитовидна, підшлункова, надниркова та ін. Надмірна кількість виділеного до крові гормону чи його нестача може впливати на темперамент. Так, наприклад, гіперфункція щитовидної залози спричинює надмірну збудливість та рухливість. Гіпофункція цієї залози призводить навпаки до уповільнення психічного темпу, а у крайніх випадках – до кретинізму, поєднаного з розумовим отупінням.

7. Самопізнання, самооцінка і самоформування

Говорячи про розвиток особистості людини, ми побачили, що у певних межах він відбувається самостійно без свідомих і умисних зусиль окремих індивідів. Відбувається це так само, як і в фізичному плані, коли людина зростає, не думаючи про це і не докладаючи до цього зусиль. Втім цього процесу недостатньо там, де має сформуватись ідеальна особистість. Для того, щоб задатки, які містяться у психіці, могли дійти до повного розвитку і щоб не виникло між ними колізії, кожна людина повинна свідомо й цілеспрямовано турбуватися про них та спрямовувати їхній розвиток належним чином. Умови людського життя є у певному сенсі обмеженими. Людина не може задовольнити усі свої інтереси та дати повну волю усім наявним у ній тенденціям. Вона не може стати в усіх відношеннях ідеальною. Мусить концентрувати свої сили у одному якомусь одному напрямі, в якому бажає зробити велику справу. Повинна прагнути до того, щоб докласти всіх своїх духовних сил, які має у розпорядженні, до праці над однією якоюсь справою і відмовитися від багатьох таких справ, захоплення якими загрожує розсіюванням енергії. Так наприклад, складно бути водночас чудовим лікарем і великим музикантом. Лише за винятками трапляється, що хтось водночас є великим поетом та художником. Найчастіше повна продуктивність у цьому виді творчості вимагає зречення від іншого виду творчості, яка стає можливою, мабуть, лише як вид аматорства, здійснюваного у вигляді приємного проведення часу.

Звідси постає необхідність намагатися пізнати самого себе та належним чином самого себе оцінити. В цілому це складно. Багато

людей переконані у тому, що добре знають самих себе; при цьому вони піддаються численним ілюзіям. Бачать у собі різні переваги, яких не може помітити оточення. Хоча є й такі, котрі себе недооцінюють. Щоб пізнати належним чином самого себе, необхідно інколи відривати свою увагу від того, що відбувається навколо, та направляти її на власне «я». Перебільшений аналіз власної психіки може бути щоправда навіть шкідливим. Він може призвести до сумнівів і до втрати віри у власні сили. Тут потрібна деяка помірність. Однак у цілому люди скоріше мало задумуються над собою, ніж роблять це у перебільший спосіб.

Ставлячи діагноз самому собі, не легко наважитися на безсторонність. Тому дуже хотілося б дізнатися про те, що інші думають про нас. Взагалі-то, людське суспільство зобов'язує нас бути тактовними. Люди намагаються не вказувати іншим на їх недоліки, щоб їх не образити і не накликати на себе їх неприязнь. Попри те корисно іноді звертатися до приятелів із проханням відвертого вказування на те, що потребує у нас виправлення. Отримавши таку об'єктивну, хоча й доброзичливу, критику з боку інших осіб, легко переконуємося у тому, що маємо певні недоліки, про існування яких не підозрювали.

Важливим далі є намагання вникнути у психіку інших людей і пізнати їх особистості інших. Так само як пізнання самого себе полегшує нам пізнання інших, так і заглиблення у психіку інших людей допоможе нам зрозуміти самих себе.

А тепер ще одна обставина. Безумовно, пізнання самого себе сприяє здійсненню, на раціональній основі, різних наших починань. Однак, з іншого боку, немає більш слушної нагоди для перевірки наших чеснот й виявлення наших же недоліків, як дія. Тому той, хто хоче пізнати справжню цінність власної особистості, повинен

потурбуватися про можливість випробувати та загартувати власні сили. У науці та навчанні тепер наголошується на принципі навчання через дію (*learning by doing*). Це стосується також отримання знання про самого себе.

Аж ніяк не всі види тестів й опитувальників, про які йшлося у попередньому розділі, придатні для вивчення самого себе, не дивлячись на те, що, напевне, є серед них такі форми, які дозволяють самостійно поставити собі діагноз. Та коли йдеться про більш точне пізнання самого себе, існує можливість звернутися до відповідних психологічних чи психотехнічних консультацій, в яких це дослідження може бути виконане. Особливо, коли йдеться про вибір майбутньої професії, така порада, що ґрунтується на точних дослідженнях, може бути дуже корисною.

Чим глибшим та вдалішим є пізнання самого себе, чим більш чесною є самооцінка, тим надійнішою буде основа для самовдосконалення. Певною мірою це вдосконалення буде відбуватися в розумному спілкуванні з самим собою. Людина повинна зуміти сама себе у чомусь переконати, сама себе до чогось спонукати, запалити, але також стриматися у чомусь.

Однак не дивлячись на це контакт з іншими людьми, оскільки полегшує процес самопізнання, має також велике значення і при роботі над вдосконаленням власної особистості. Працюючи над самими собою, ми можемо в інших знайти пораду, допомогу і відповідний взірець. Молода особистість і навіть та, яка має у собі задатки до більшої самодіяльності, у певний момент розвитку охоче спирається на якісь зразки. Образ ідеальної особистості, до якого намагається наблизитися даний індивід, є дуже часто ідеалізованою постаттю осіб, які він зустрічає у своєму оточенні. Повага до даної особи чи навіть

її обожнення пробуджує бажання наслідувати, а бажання наслідувати стає рушійною силою, необхідною для опанування самого себе і для цільового формування власної психіки у визначеному напрямі. Але таке наслідування, не дивлячись на користь, яку приносить індивіду, є лише перехідною фазою. Прокидається з часом критицизм навіть у стосунку до колишніх майстрів. В міру того, як структура особистості дозріває й внутрішньо укріплюється, відпадає необхідність подальшої опори на приклади. Людина стає здатною піти власною дорогою. Особистість даного індивіда здійснює тоді єдине у своєму роді, неповторне, добре влаштоване буття, яке, в свою чергу, може стати проміжним взірцем для ще несформованих особистостей.

З огляду на ширину і багатогранність наукової спадщини Балея, як з точки зору її тематики, так і з точки зору мов, якими публікувалися його роботи (українська, польська, німецька, французька, англійська), особливої ваги набуває завдання впорядкування повної бібліографії українського філософа. Це завдання, очевидно, було значно ускладнене цілковитим ігноруванням досліджень праць Балея в радянський період. Тепер же, через більш ніж 60 років після смерті філософа, дані дослідження змушені просуватися в напрямку кропіткої роботи з, як правило, важкодоступними українськими, польськими та німецькими науковими часописами першої половини XX століття. Слід відзначити, що перший вагомий крок у цьому напрямку був зроблений в 90-х роках XX століття завдяки зусиллям професора Марата Вернікова. Результати бібліографічної розвідки (77 позицій) професора Вернікова були опубліковані ним у додатку до підготованого ним I-го тому «Зібрання праць» Балея (2002)⁵⁶¹. Однак, бібліографічні дослідження наукової спадщини Балея, безперечно, повинні бути продовжені. Яскравим доказом цього стали численні нові знахідки праць Балея (130 позицій), здійснені авторами даної монографії. Нижче подано список бібліографічних описів цих знахідок, укладений за хронологічним принципом.

1905

1. P. Lacombe. La représentation propotrionelle. A propos du livre de M.P.Lachesnois. (Reprezentacja stosunkowa. Z powodu książki P. Lachesnois'a) / Przegląd Filozoficzny, 1905 R.VIII, z. 4, S. 353-354.

⁵⁶¹ Див. Верніков М.М.. Бібліографія праць академіка Степана Балея / М. М. Верніков // С.Балей. Збір. праць у 5 т. і 2 кн. ; [за ред. М. М. Вернікова]. - Львів-Одеса, 2002. - Т. I. - С. 466-471.

1907

1. Y. Matora. Essai sur la philosophie orientale. (Studium o filozofii wschodniej.) Rev. De philosophie 1905. Zeszyt III // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.108.
2. W. Kozłowski. Wroński et Lamennais. (Wroński i Lamennais) Rev. De philosophie, 1905, zeszyt 3 // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.110-111.
3. C. de Lubecki. Caractère de l'esthétique polonaise. (Charakter estetyki polskiej.) Rev. de philosophie 1905. Zeszyt XI // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.112.
4. X. Moisan. La Pensée philosophique et la pensée mathématique (Myślenie filozoficzne a myślenie matematyczne) Rev. de philosophie 1905, z. I i II // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.112.
5. G. Vailat. Le role des paradoxes dans la philosophie. (Rola paradoksów w filozofii) Rev. de philosophie, 1905, z.II // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.112.
6. L. Desvallés. La science et le réel. (Wiedza i rzeczywistość.) Rev. de philosophie 1905. Zeszyt IX i X // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.113.
7. C. Dessoulavy. Le Pragmatisme (Pragmatyzm.) Rev. de philosophie 1905. Zeszyt VII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.113-114.
8. Paul Hermant. La Conscience. (Świadomość.) Rev. de Philosophie 1905. Zeszyt XI // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.117.
9. M. Sérol. Analyse de l'attention. (Analiza uwagi.) Rev. de philosophie, 1905. z. XII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.119.
10. N. Vaschide. Les recherches expérimentales sur la fatigue intellectuelle. (Eksperymentalne badanie zmęczenia umysłowego.) Rev. de philosophie 1905. Zeszyt IV // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.119.
11. Dr. Grasset. Le psychisme inférieur et la responsabilité. (Psychizm niższy a odpowiedzialność.) Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt X // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.121-122.

-
12. F. Mentré. Le problème du génie. (Problemat gienjuszu.) Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VI // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.122.
13. Dr. de Buch. La thèse associationniste ou intellectualiste en pathologie mentale. (Teza asocjonistyczna albo intelektualistyczna w patologii umysłu) Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VIII i XII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.123.
14. Ch. Baucand. L'initiative personnelle et l'autorité sociale. (Inicjatywa jednostki i autorytet społeczny). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt XII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.127.
15. P. de Pascal. Revue de Sociologie (Przegląd socjologiczny). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt XII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.127.
16. P. Duhem. La théorie physique, son object et sa structure. (Teoria fizyczna, jej przedmiot i budowa). Część druga. Budowa teorii fizycznej. Rev. de philosophie, 1905. Zeszyty I, III, IV, V i VI // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.130–131.
17. de Lapparent. Les Fondements de la mécanique. (Podstawy mechaniki). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt III // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.131.
18. W. M. Kozłowski. La conception de force est-elle un défaut de la mécanique? (Czy pojęcie siły jest błędem mechaniki?) Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt X // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.1. – S.131.
19. G. Wavrans. La logique de la beauté. (Logika piękna). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.2. – S.271.
20. Ch. Boucaud. La crise du droit naturel. (Przesilenie w teorii prawa natury). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VI // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.2. – S.273.
21. X. Moisant. Dieu dans la philosophie de M. Bergson. (Bóg w filozofii M. Bergsona). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt V // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.3. – S.403.

22. B. Noblet. De la culture de l'imagination morale. (O kształceniu wyobraźni moralnej). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.3. – S.411.

23. W. James. La Religion comme fait psychologique. (Religia, jako fakt psychologiczny). Rev. de philosophie, 1905. Zeszyt VII // Przegląd Filozoficzny. – 1907. – R. X. – z.3. – S.413.

1913

1. Versuche über die Lokalisation von Tönen / Beiträge zur Anatomie, Physiologie und Therapie des Ohres, der Nase, und des Halses / Berlin Meyer 1913. S. 69-99.

2. Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne // Zeitschrift für psychologie – 1913 – Bd. 67. – S. 261-376; передрук в: Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16.

1914

1. Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschlufs an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen // Zeitschrift für psychologie – 1914 – Bd. 70. – c. 366-372; передрук в: Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108.

2. Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne // Zeitschrift für psychologie – 1914 – Bd. 70. – S. 321-346; передрук в: Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 57–82.

3. Versuche über die Lokalisation beim dichotischen Hören // Zeitschrift für psychologie – 1914 – Bd. 70. – S. 347-365; передрук в: Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 83–101.

1915

1. Mitteilung über das Sehen der Farben bei halbgeschlossenen Augen // Leipzig, Johann Ambrosium Barth. – 1915. (odb. Z. Zeitschrift für Sinnesphysiologie) . – Bd. 49. – S. 79–84.

1921

1. Vorbemerkungen zur Intelligenzprüfung von Schülern des ev. Gymnasiums in Lemberg // Jahresbericht des ev. Gymnasiums in Lemberg 1920/21.

1924

1. Über die Wirkung kleiner Atropin und Pilokarpindosen // Medizinische Klinik. – 1924.

1926

1. Über schizophrene Einstellungen und Verhaltensweisen / Lemberg 1926, Verlag der Schewczenko Gesellschaft.

2. O stosowaniu psycholecznictwa w nagminnym zapaleniu mózgu // Gazeta Lekarska. – 1926. – T. VI., nr 12, S. 143-148.

1928

1. O działalności naukowej prof. dr. J. Joteyko // Polskie Archiwum Psychologii. – 1927/28. – № 2–3–4, S. 46-51.

2. Józefa Joteyko jako psycholog eksperymentalny // Polskie Archiwum Psychologii. – 1927/28. – T. II, № 2–3–4, S. 68-74.

1929

1. Ankiety dotyczące zainteresowań młodzieży // Polskie Archiwum Psychologii. – 1929. – № V. – S. 2–3.
2. Baley S. Z I-go Kongresu Międzynarodowego psychologii stosowanej w Paryżu / Stefan Baley // Oświata i wychowanie. – 1929. – R I. – S. 331–333.

1930

1. I Międzynarodowy Kongres Stosowanej Psychopatologii i Psychologii // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – № 2, S. 157-158.
2. Dr. Benno Kern. Wirkungsformen der Übung. Beiträge zur Psychologie der Arbeit. Münster, Helios-Verlag, 1930, str. IX, 508 I tabl. // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, S. 147-148.
3. Irena Krzywicka. Pierwsza krew // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, S. 148-149.
4. Henri Piéron. Le développement et l'intelligence // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, S. 149.
5. W. Moede. Lehrbuch der Psychotechnik // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, S. 226.
6. Dr. Otto Tumlrz. Pädagogische Psychologie // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, S. 226-227.
7. John B. Watson. Psychische Erziehung im frühen Kindesalter // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, № 4, S. 227-228.
8. Hildegard Hetzer. Seelische Hygiene! Lebenstüchtige Kinder! // Polskie Archiwum Psychologii. – 1930. – T. III, № 4, S. 228.

1931

1. Ludwik Chmaj. Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 73-74.
2. S.M. Studencki. Jak obserwować dzieci // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 74.
3. Dr. Ed. Claperède. L' Éducation Fonctionnelle // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 132-133.
4. H. Radomska-Strzemecka. Monografia testu definicji // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 134-135.
5. Maria Grzywak-Kaczyńska. Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 200-203.
6. A. Cu villier. Manuel de Philosophie // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 203.
7. Dr. Fr. Baumgarten. Badania uzdolnień zawodowych // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 203-204.
8. Uwagi w sprawie recenzji mojej książki pt. „Psychologia wieku dojrzewania” // Polskie Archiwum Psychologii. – 1931. – T. IV, S. 204-205.

1932

1. Wstęp // Skala inteligencji Bineta-Termana. – Lwów-Warszawa, 1932. – S. 3-4.
2. Dr. Maria Grzegorzewska. Psychologia niewidomych // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, S. 343-344.
3. Stefan Schuman. Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, S. 358-359.

4. René le Senne. Le mensonge et le caractère // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, S. 359.

5. René Nihard. La Méthode des Tests // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, S. 359-360.

6. Komunikat // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, S. 89.

1933

1. Dr. Ferdinand Kratina. Studium z zakresu psychologii postaci (Studie z tvarové psychologie), Praga 1932 // Polskie Archiwum Psychologii. – 1933-34. – T. VI, S. 72.

2. Stanislas Higier. Funkcje płciowe męskie i ich zaburzenia (Les fonctions sexuelles males et leurs troubles). Paris, G. Doin et Co, 1932. // Polskie Archiwum Psychologii. – 1933-34. – T. VI, S. 81.

3. Sprawozdanie z V Kongresu Pedagogicznego w Brnie // Polskie Archiwum Psychologii. – 1933/34. – № 2–3, S. 61-65.

1934

1. Ekspertyza psychologiczna // Archiwum Kryminologiczne. – 1934. – № 3-4.

2. Uwagi w sprawie działalności w Polsce psychologów szkolnych // Archiwum Kryminologiczne. – 1934. – № 3–4.

3. Wstęp // Claparède Ed. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów / Edward Claparède; [przeł. z franc. J. Jastrzębska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1934.

4. Zagadnienie metod badania inteligencji // Archiwum Kryminologiczne. – 1934. – № 3–4.

5. O dojrzałości badań nad słownictwem charakterologicznym // Polskie Archiwum Psychologii. – 1934/35. – № VII, S. 1-4.

1935

1. Badania testowe i zastosowanie metody psychoanalitycznej na terenie szkół polskich // Oświata, i Wychowanie. – 1935. – № 1.
2. M. Kryński. Karta indywidualna; Dr. J. Schwar. Karta indywidualności; R. Czaplińska-Mutermilchowa i E. Rybicka. Arkusz obserwacyjny do użytku nauczycieli gimnazjum ogólnokształcącego // Polskie Archiwum Psychologii. – 1934-35. – T. VII, S. 164-167.
3. Dr. Brunswik Egon. Spostrzeżenie a świat przedmiotów // Polskie Archiwum Psychologii. – 1934-35. – T. VII, S. 172.
4. Mieczysław Kreutz. Technika metody introspekcyjnej (Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu J.K. we Lwowie Nr. I). Lwów 1935 // Polskie Archiwum Psychologii. – 1935-36. – T. VIII, №1, S. 157-159.

1936

1. Film. Dzień wielkiej przygody w recenzjach uczniów // Polskie Archiwum Psychologii. – 1936. – VIII. – 2.
2. Dr Ernst Berber. Psychologie der Neugier (Psychologia ciekawości). Barth, Lipsk, 1935 // Polskie Archiwum Psychologii. – 1936-37. – T. IX, №1, S. 47.
3. Leon Wytyczak. Analiza psychologiczna testu Ebbinghausa (Prace Instytutu Psychologicznego U.J.K. we Lwowie). Lwów 1935 // Polskie Archiwum Psychologii. – 1936-37. – T. IX, №2, S. 179-182.

1937

1. Młodzież przed bramami liceów a psychologowie szkolni // Polskie Archiwum Psychologii. – 1936/37. – № 4.
2. Stan obecny psychologii wychowawczej w Polsce i zadania najbliższe na przyszłość // Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce. – 1937.

3. Wstęp // W. White. Higiena psychiczna wieku dziecięcego, 1937.
4. Uwagi w sprawie recenzji prof. Stefana Schumana // Polskie Archiwum Psychologii. – 1936-37. – T. IX, №4, S. 232-234.
5. Od tłumaczy [y співавторстві з W. Winiarz] // Polskie Archiwum Psychologii. – 1937-38. – T. X, № 1-4, S. 36.
6. Sprawozdanie z II Międzynarodowego Kongresu Higieny Psychiczej oraz XI Międzynarodowego Kongresu Psychologii w Paryżu // Polskie Archiwum Psychologii. – 1937-38. – T. X, № 1-4, S. 42.

1938

1. O pewnej próbie zespołowego kształcenia charakteru // Polskie Archiwum Psychologii. – 1937/38. – № 1-4, S. 1-20.
2. Uwagi wstępne // Dziesięciolecie Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego 1928-1938, M. [red. Żebrowska, J. Kunicka]. – 1938.

1939

1. Skala pisma dzieci szkół powszechnych. Praca zbiorowa Instytutu Pedagogicznego ZNP / Pod kierunkiem S. Baleya // Psychologia Wychowania. – 1938/1939. – T. XI, №3, S. 97-109.
2. II Konferencja psychologów pracujących na polu wychowania [y співавторстві з M. Żebrowska] // Psychologia Wychowania. – 1938/1939. – T. XI, №4, S. 170-171.
3. Związek psychologów praktyków [y співавторстві з J. Zawirska] // Psychologia Wychowania. – 1938/1939. – T. XI, №4, S. 171-172.
4. Dr Hildegard Hetzer. Psychologische Begutachtung von Grundschulern (Psychologiczne orzeczenie o uczniach szkoły powszechnej), Leipzig, Barth 1939 // Psychologia Wychowania. – 1938/1939. – T. XI, №4, S. 176-177.

1946

1. Psychologia dziecka. Kongres Ligi Nowego Wychowania // Nowa Szkoła 1946. – № 10/12.
2. Psychologiczne podstawy samokształcenia. – Warszawa, 1946.
3. Psychologiczne podstawy samokształcenia // Konferencja Oświatowa w sprawach samokształcenia. – 1946.
4. Trzy ofiary wojny wśród psychologów pracujących na terenie wychowawczym: Joanna Kunicka, Ewa Rybicka, Ludwik K. Goryński // Psychologia Wychowawcza. – T. XII, 1946. – № 1. – S. 15-26.
5. Stefan Schuman. Psychologia wychowania wieku dziecięcego – podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów. – Instytut wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1946 // Psychologia Wychowania. – 1946. – T. XII, №1, S. 53-54.
6. Sprawozdanie z prac psychologicznych Europejskiego Kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Paryżu // Psychologia Wychowania. – 1946. – T. XII, № 2-3, S.100-102.
7. Jan Dembowski. Psychologia zwierząt, „Czytelnik”, 1946 // Psychologia Wychowania. – 1946. – T. XII, № 2-3, S. 106-108.
8. Sprawozdanie z XXI Zjazdu psychiatrów polskich // Psychologia Wychowania. – 1946. – T. XII, № 4, S. 55-56.

1947

1. Literatura dla dzieci a etyka // Ruch Pedagogiczny. – 1947. – № 4.
2. Sprawozdanie z pierwszego ogólnopolskiego zjazdu w sprawie literatury dla dzieci // Psychologia Wychowawcza. – 1946/47. – № 4, S. 54-55.
3. Wpływ wojny na psychikę dorosłych i młodzieży w Polsce // Psychologia Wychowawcza. – 1947. – № XII, № 4, S. 1-11.

4. Zadania psychologii stosowanej w Polsce w chwili obecnej // Psychologia Wychowawcza. – 1947. – № 2/3, S. 11-28.

1948

1. Poland // The Year Book of Education. – 1948. – S. 443-469.

2. Psychological Effects of the Second World // Psychoanalytic Quarterly. – 1948. – № 2. – P. 618-619.

3. Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej // Psychologia Wychowawcza. – 1948. – № XIII, № 1-2, S. 6-24.

4. Barwa, kształt i wielkość w spostrzeganiu dzieci [у співавторстві з Т. Witwicki i іншими] // Psychologia Wychowawcza. – 1948. – Т. XIII. – № 3-4, S. 1-23.

5. Virginia Mae Axline. Terapia zabawowa (Play Therapy), Houghton Mifflin 1947 // Psychologia Wychowania. – 1948. – Т. XIII, № 1-2, S. 105-106.

6. Henryk Ryll. Wspomnienie pośmiertne // Psychologia Wychowania. – 1948. – Т. XIII, № 3-4, S. 29-31.

7. Wyjaśnienie od autora w sprawie drugiego wydania „Psychologii wychowawczej w zarysie” // Psychologia Wychowania. – 1948. – Т. XIII, № 3-4, S. 100-101.

1949

1. Co to jest pamięć? Problemy 1949, nr 4. – S. 224-230.

2. Humanizm socjalistyczny w ujęciu psychologii radzieckiej // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV.

3. O pewnej metodzie badań wpływów wojny na psychikę młodzieży // Rocznik Psychiatryczny. – 1949. – № XXXVII.

-
4. O szkolny film rozrywkowo-wychowawczy // Biuletyn Informacyjny Działu Filmów Oświatowych. – 1949. – № 10.
 5. Influences psychiques de la derniere guerre mondiale, «Sauvergarde» 1949, nr III.
 6. Od redakcji // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV, nr. 2-4, S. 73-75.
 7. Wprowadzenie do: Kuczyński J. Domowe wychowanie dziecka wiejskiego w powiecie łowickim // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV, nr. 2-4, S. 81.
 8. Z działalności instytutu pedagogicznego Z. N. P. w roku akademickim 1949/1950 [у співавторстві з J. Starościak] // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV, nr. 2-4, S. 175-181.
 9. Sprawozdanie ze Zjazdu Dyrektorów Szpitali Psychiatrycznych oraz XXII Zjazdu Psychiatrów Polskich w Gdańsku w dniach 17-20 września 1949 r. // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV, nr. 2-4, S. 186-187.
 10. Maria Ossowska. Motywy postępowania, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1949 // Psychologia Wychowawcza. – 1949. – № XIV, nr. 2-4, S. 188-189.

1950

1. Marksizm a psychologia społeczna // Sprawozdanie PAU. – 1950. – № LI, S. 9.
2. Nawyki i ich kształcenie // Wychowanie w Przedszkolu. – 1949/50. – № 1.
3. O pracy zespołowej w zakładzie psychologii wychowawczej U.W. // Myśl Współczesna. – 1950. – № 8-9, S. 316-319.

1951

1. Oblicze nowej psychologii // Kultura Fizyczna. – 1951. – № V. – S. 10.

1952

1. Nauka Pawłowa a psychologia // Życie Nauki. – 1952. – T. VIII. – № 6. – S. 43–64.
2. O roli wyobrażeń i introspekcji w sporcie i wychowaniu fizycznym // Kultura Fizyczna. – 1952. – № VI. – S. 4.
3. Protokoły wykładów z psychologii wychowawczej dla studentów Wydziału Filozoficzno-społecznego, 1952.
4. Znaczenie boczności człowieka dla praktyki wychowania fizycznego // Kultura Fizyczna. – 1952. – № 11–12.

1958

1. Psychologia wieku dojrzewania // Psychologia Wychowania. – 1958. – T. XV, № 1, S. 9–37.

1959

1. O pracy zespołowej w Zakładzie Psychologii Wychowawczej UW // Myśl Współczesna. – 1959. – № 8–9.
2. Osobowość nauczyciela (z: J.W. Dawid, Z. Myślakowski, S. Szuman, M. Kreutz), 1959, 2 wyd. 1962.

1960

1. Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku przedszkolnym // Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym [red. S. Szuman] . – 1960.

1962

1. Psychologiczne podstawy samokształcenia // Pedagogika dorosłych [pracy zbiorowej pod red. K. Wojciechowskiego] . – wyd. 2. – 1962.

1968

1. Zachowanie się zwierząt i dzieci wobec przedmiotów ułożonych na podstawie // Materiały do nauczania psychologii. – 1968. – T. 2. – Ś. 2.



Цісарсько-Королівська Руська Гімназія ім. Франца-Йосифа I в Тернополі (тепер – Тернопільська українська гімназія ім. І. Франка) початку минулого століття. Заклад, у якому навчався, а згодом і працював Степан Балей.

Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. – Режим доступу:
http://uk.wikipedia.org/wiki/Вища_реальна_школа_на_Стрілецькій_.jpg



← Степан Балей (по центру у першому ряді зверху) серед вчителів і випускників Цісарсько-Королівської Руської Гімназії ім. Франца-Йосифа I в Тернополі (1909 р.)

*Передрук з: Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі 1898-1998
(упор. С. Я. Яреми), Тернопіль-Львів 1998.*



Степан Балей (праворуч) з математиком Миколою Чайковським та його дружиною Наталією (Берлін, 1912).

*Передрук з: Аксиоми для нащадків: українські імена у світовій науці. Зб. нарисів
(упор. О. К. Романчука), Львів 1992.*



Степан Балей серед своїх колег (ліворуч).

Передрук з: Dobrowolska J.
Wspomnienie o profesorze Stefanie Baleyu w 30. rocznicę śmierci / Janina Dobrowolska
// Wychowanie w Przedszkole. – 1982. – № 7–8. – S. 359.

Lyciopsis

Wreszcie skłupiają mniei skiej porzuceni
w Warrani do wybitni porzuceni warranickiego.
Od czasu utworzenia Tajnego Uniwersytetu w Warrani
wyten czynny jakby jego wybitni porzuceni. Wreszcie
porzuceni porzuceni w Warrani przez John i wreszcie

Ład to spełnienie domni profesorshipu przy ulicy al. 100
Zare 5 emblematy proz odieniu do domu w Pruszkach.

Wielkiy Ład to byłby dnieś domniem toż najpóźniej
w Sępkach w Tworze a następnie w Tworzeach proz
Wielkiem. Zechy ulowienis Rejunga kurzon umieszczonych
w Ogłoszeniach wstalen przerwany do wstąpić u nich ulowien
tu jako wyładowa. Wzrost Rej przerwany do
dnie umieszczonych z przerwą wyładowa na kuni
wstąpić umieszczonych. Do żadnej organizacji proz
Tymczasem w czasie obywateli mi materialem

Wamawa 18. IX 1950

Prof. Stepan Balety

Автобіографія Степана Баля (продовження).

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. K-1.471.



Могила Степана Балея (фото Яцека Ядацького).

Кладовище Повонзки. м. Варшава. Польща.



Епітафія на могилі Степана Баля.

Кладовище Повонзки. м. Варшава. Польща.

Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії.

– Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Файл:S._Baley_2.jpg.



Меморіальна дошка з барельєфом Степана Балея, встановлена у 1998 р. на будівлі навчально-виховного комплексу Великобірківська загальноосвітня школа І-ІІІ ст-гімназія ім. С. Балея.

смт. Великі Бірки Тернопільської області. Україна.

(фото Романа Мацелюха)



Будинок, де колись знаходилась школа, в якій вчителювала мати Степана Баля, жила його сім'я та навчався чотири роки майбутній вчений.

*сmt. Великі Бірки Тернопільської області. Україна.
(фото Віктора Савельєва)*



Вулиця Степана Балея (фото Степана Іваника).

м. Варшава. Польща.



Автобусна зупинка Степана Балея (фото Степана Іваника).

м. Варшава. Польща.

Наукове видання

Колективна монографія

**СТЕПАН БАЛЕЙ
У СВІТЛІ ПРОВІДНИХ
ФІЛОСОФСЬКИХ НАПРЯМІВ
XX СТОЛІТТЯ**

Редактор Світлана Повторева

Коректор Світлана Повторева

Комп'ютерна верстка та дизайн Ігор Гончаренко