

УДК 37.013.73:141(477)(092)

Ольга ГОНЧАРЕНКО**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ С. БАЛЕЯ**

Розглядаються філософсько-педагогічні ідеї С. Балея, специфіка яких виявляється у залученні людини до процесу самопізнання та самотворення, інтерпретації освіти як діалогу особистості з реальністю, актуалізації функції фасилітатора для педагога. Ці висновки підштовхують авторку до перегляду усталеного підходу у трактуванні сучасною педагогікою освіти та її суб'єктів. Окреслюються перспективи їх нового розуміння.

Ключові слова: С. Балея, освіта, педагог, філософія освіти, самопізнання.



Завдяки науково-просвітницькій діяльності Марата Миколайовича Вернікова вивчення наукової спадщини Степана Володимировича Балея (1885–1952) – визначного представника польської психолого-педагогічної науки ХХ ст., мислителя, який народився та провів понад 40 років свого життя в Україні, набуває поширення у вітчизняних філософсько-освітніх студіях. Мету освіти вчений пов'язує з осягненням людиною самої себе для того, щоб утілити її право на проектування перспективи свого індивідуального життя у площині громадського блага.

Сутність наукової стратегії С. Балея, його філософські, психологічні та педагогічні погляди формувались, значною мірою, під впливом засновника та творця Львівсько-варшавської філософської школи – професора К. Твардовського. Теоретичними джерелами педагогічних рефлексій видатного вченого стали ідеї філософії життя, персоналізму, герменевтики, феноменології, психоаналізу. Значну роль у формуванні філософсько-освітніх поглядів мислителя відіграли досягнення європейсько-американської психолого-педагогічної школи, зокрема таких її напрямів, як біхевіоризм, генетична психологія, гештальтпсихологія, прагматизм, функціональне виховання, функціональна психологія. Саме ця обставина визначила історичну долю його праць в Україні, оскільки

сформульовані у них наукові уявлення про розвиток та саморозвиток особистості, промісцейрольосвітиуцьому процесі суперечилинизці положень радянської школи дитячої та педагогічної психології щодо організації системи освіти.

У зарубіжних наукових дослідженнях¹ виявлено взаємозв'язок психології та педагогіки у науковій творчості С. Балея. В Україні дослідницькі орієнтири у вивченні теоретичного доробку вченого з огляду філософії освіти² визначені академіком М. Верніковим. Для того, щоб з'ясувати конструктивні можливості філософії освіти С. Балея, її здатність перевизначати істини, артикульовані у дискурсі сучасної педагогіки, проаналізуємо низку основних ідей мислителя.

Освітній ідеал

Попри визначення ціннісних засад сучасної педагогічної практики у межах особистісної освітньої парадигми у структурі державних освітніх програм міститься «залишкове» збереження елементів імперативного підходу до конкретизації та деталізації цільового компоненту педагогічного процесу як системи, що знаходить прояв від генеральної мети – формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів. Серед педагогів панує переконання, що саме

¹ 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; Błachowski S. O «Psychologii wychowawczej» Stefana Baleya / S. Baley // *Psychologia wychowawcza w zarysie* / Stefan Błachowski. – Warszawa, 1958. – S. V–X; Holowinski I. Special Education in Eastern Europe. Assesment and evaluation in Poland / Ivan Holowinski // *The Journal of Special Education*. – 1975. – № 3. – P. 435–437; Jadcak R. Stefan Baley / Ryszard Jadcak // *Mistrz i jego uczniowie*. – Warszawa, 1997. – S. 68–70; Jadcak R. Z międzywojennej działalności Stefana Baleya (1885-1952) na polu psychologii i pedagogiki / Ryszard Jadcak // *Psychologia wychowawcza*. – 1995. – № 3. – S. 204–215; Kupisiewicz C. Poczet wybitnych nauczycieli: Stefan Baley [Електронний ресурс] / Czesław Kupisiewicz // *Głos Nauczycielski*. – 2006. – № 36. – Режим доступу до статті: 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; Suchodolski B. Stefan Baley (1885-1952) / Bogdan Suchodolski // *Nauka Polska*. – 1953. – № 1. – S. 221–222; Wojtyński W. Pamięci profesora Baleya / Waclaw Wojtyński // *Psychologia Wychowawcza*. – 1958. – № 1. – S. 4–8; Żebrowska M. Stefan Baley (1885-1952) / Maria Żebrowska // *Roczniki TNW*. – 1952. – R. 45. – S. 89–92; Ziemnowicz M. Stefan Baley na tle współczesnej epoki / Mieczysław Ziemnowicz // *Roczniki Humanistyczne*. – 1953. – T. IV. – S. 141–167.

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

у цьому «цілісна філософія й технологія формування самодостатньої особистості [3, 374]». Філософське розуміння сутності людини актуалізує питання не лише про конкретно-практичні межі впровадження ціннісного Абсолюту «всебічного розвитку особистості», але й демонструє здатність до втілення нових ціннісних орієнтирів педагогічної практики відповідно до вимог епохи.

Особливий інтерес для перегляду «ідеалу всебічного розвитку особистості» становить філософія М. Шелера. Екстраполяція його ідей, викладених у праці «Філософський світогляд», дозволяє з'ясувати, що сутність даного ідеалу відображає загальну тенденцію епохи до «зрівнювання». Філософ заперечує образ людини, що направлений на автоматичну (позитивно чи негативно направлену) трансформацію органічних природних задатків людини, оскільки у такому випадку не йдеться про прийняття особистістю вольового рішення стати тим, ким вона хоче бути. Тому пафос філософсько-антропологічної позиції М. Шелера спрямований на недопущення фіксації на одному «прикладі», на одній природно-історичній чи всесвітньо-історичній формі, що є відтворенням вузького розуміння сутності людини. Для переосмислення ідеалу вітчизняної освіти важливою є думка Л. фон Ранке, яку цитує у своїй праці М. Шелер: «Людство несе у собі необмежену кількість можливостей розвитку – воно таємничіше та величніше, ніж зазвичай думають [11, 105]».

Для російського вченого Б. Гершунського «ідея всебічного розвитку особистості» є гранично утопічною, абстрактною й цілком недієздатною, тому що людська особистість цілісна, а її якості та характеристики не можна формувати «по частинам [4, 4]». Автор вважає, що освіта повинна передбачати творення умов для індивідуалізації та диференціації кожної особистості, що є спробою вирішення протиріччя між загальними, частковими та одиничними цілями в освітньому процесі.

З приводу абстрактно-нормативного способу сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики слушно висловлюється й українська дослідниця проблем освіти у її філософській рефлексії Н. Савчук, яка вбачає в цьому «наслідки кризи індустріальної цивілізації, у рамках якої посилювались позиції технократичного мислення, яке подібно ідеологізованому, не знає рефлексії, оскільки керується зовнішніми по відношенню до людини цілями [8, 75]», тому в межах «технократичного мислення екзистенційний смисл людського життя не знаходить місця, оскільки ні саме буття в його складності та багаторівневості, ні екзистенційні проблеми індивідуального існування людини не можуть входити в коло його інтересів [8, 75]». Авторка недосягну ідею всебічного розвитку особистості, що фактично формує «ідеологічно закомплексовану, однобічно підготовлену й конформну людину [8, 70]» змінює на необхідність творення умов, «котрі будуть стимулювати процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності [8, 70]».

Один із засобів подолання абстрактно-нормативного способу сприйняття та трансляції світоглядних цінностей у педагогічну практику пропонує філософія, психологія та педагогіка С. Балея, що висуває ідеї, які є важливі для дослідження механізмів відтворення «єдиного суб'єкта» в освітньому процесі.

Образ людини – основна онтологічна категорія у філософії, психології та педагогіці вченого і в той же час відправна антропологічна позиція побудови його освітньої концепції. Особистість мислитель пов'язує з реальністю та ідеалом. Реальністю є актуально задана природа людини. У цьому значенні особистість трактується науковцем як цілісність та багатоедність і розглядається у тісному зв'язку з психікою, з тим, що ми називаємо душею. Властивість динамічності, за С. Балеєм, підкреслює визначення особистості, що характеризує унікальність її взаємодії з оточенням, передусім соціальним. Динамічна організація визначає поведінку людини як таку, що постійно еволюціонує та змінюється. У зв'язку з цим поняття особистість набуває другого значення – потік самовдосконалення [12, 7–9].

Особистість мислиться С. 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 орієнтуватися їй у світі. У проблемі часу С. Балея виокремлює розуміння «психологічного» часу та етапів його розвитку; осмислення зв'язку часу існування людини з часом епохи (*homo historicus* [15, 20–26], культурне тло особистості (*cultural background of personality*) [15, 184–188]. Цілісний образ простору особистості, на думку вченого, складає внутрішній (*unitas multiplex*) та життєвий (найближче сімейне оточення і соціокультурне середовище) простори [15, 192–199].

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

Філософія мислителя формує й нові смисли для педагогічного розуміння людини як точки відліку в епістемологічній практиці. Взаємозв'язок переживання та розуміння у процесі пізнання дозволяє зафіксувати індивіду його особисту вісь у пошуку істини, що сприятиме формуванню суб'єктивності. І хоча вчений не використовує у своїх працях поняття «трансцендентність»,

проте його погляди можуть слугувати зразком створення максимуму можливостей для досягнення свободи у реалізації особистісного буття.

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 виховання¹ у генезі ідеалу, на думку С. Балея, може бути мінімальною. Натомість, з погляду вченого, «будь-які ідеали досконалості виростають лише на тлі виховних впливів [14, 80]». У такий спосіб, вважає мислитель, «виховання наполегливо веде не тільки до виникнення все нових навиків, позицій, ідеалів, але й до трансформації та ймовірного усунення продуктів уже існуючих. Окрім позитивних творів, існують (у полі окресленої ідеології виховання) також негативні твори, які інтенційне виховання намагаються коригувати та елімінувати. Продукти виховання тоді стають матеріалами *виправного виховання* (курсив – С. Б) [14, 1–82]».

Зміст педагогічної діяльності вчений визначає у межах генетичної психології, яка вказує на взаємозв'язок навчання й розвитку, усвідомлення граничних можливостей вроджених задатків особистості.

У доборі змісту навчальної програми С. Балея особливу увагу приділяє наступним принципам: 1) суспільної корисності (передбачає забезпечення учня такими знаннями та вміннями, які будуть необхідні йому як члену суспільства чи громадянину держави [14, 302]); 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 для розвитку важливих психічних функцій, зокрема гнучкості та критичності мислення взагалі [14, 303]); 3) врахування ступеня складності, зацікавленості та відповідного моменту розвитку полягає в упорядкуванні змісту навчальної програми відповідно до сензитивних періодів розвитку в єдності з інтересами дитини [14, 304]). Психологічним підґрунтям у доборі методів С. 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 сучасної педагогіки сформувати всебічно та гармонійно розвинену особистість, оскільки це фактично передбачає «зрівнювання» суб'єктів освітнього

¹ Зазначимо, що виховання вчений мислить у широкому розумінні, у якому навчання (*uczenie sie*) та формування (*kształcenie*) є його видами.

процесу шляхом редукції 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 С. 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.

Образ освіти

Розуміння освіти як діалогічного способу буття її учасників пронизує всю філософію освіти С. Балея. Це виражається у визнанні комунікації як важливого чинника у становленні особистості та навчальної групи та визначенні інтерсуб'єктивності як особливої спільноти учасників освітнього процесу, умови взаємодії та пізнання. Значення діалогу, на думку вченого, полягає у підтримці «людиновимірності» педагогічної діяльності.

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

У епістемологічному аспекті – це розуміння буття у пафосі всезагального визначення культури як особливої форми актуалізації безкінечно можливого буття. Таким способом відбувається трансформація логіки мислення («трансдукція» В. Біблер), зрозуміла як форма всезагальної самодетермінації індивіду на основі свідомого вибору альтернатив. Освітній процес за такого підходу набуває характеру едифікації², тобто герменевтичного дискурсу, що зміщує фокус уваги в осягненні знання «із стосунків між людьми та об'єктами їхнього дослідження до стосунків між альтернативними стандартами виправдання, і, отже, до дійсних змін у тих стандартах, що утворюють інтелектуальну історію [7, 354]». Це дозволяє, як слушно висловлюється А. Кравцов, «усвідомити істинність результатів власного досвіду й розмислів, а не просто приєднатися до існуючої традиційної культури посередництвом індоктринації [6, 364]». Разом з тим, пошук істини

² «Edification» – термін введений Р. Порті для більш точного позначення процесу «формування себе посередництвом діалогу».

ведеться на «території згоди» (М. Бубер), сутнісною ознакою якої є взаємопорозуміння суб'єктів пізнання.

Антропологічний аспект освіти у світлі комунікативної філософії полягає в тому, що сутність людини пізнається у двох напрямках: до оновленого розуміння особистості, з одного боку, й такого ж бачення спільноти – з іншого. Тобто, головним предметом філософії освіти, опираючись на твердження М. Бубера, «буде не індивід і не колектив, а людина з іншими людьми [2, 155]», оскільки «Я» вперше виникає з відношення з «Ти», а отже, проявляється як особистість і усвідомлює себе як суб'єктивність у відношенні «Я-Ти» та іншими особистостями. Тому педагогічна дійсність є не можливою без екзистенційної комунікації, ключовим поняттям якої О. Больнов назвав «зустріч». Зустріч, на думку німецького мислителя, характеризується винятковістю та мінливістю, що зумовлена існуючою цілісністю світу. Відповідно, освітній ідеал пов'язаний із розумінням того, що розвиток особистості здійснюється під час зустрічі «Я» з «Ти», це зумовлює його непередбачуваність та несподіваність. При такому підході основне джерело мети в освітньому процесі міститься «всередині» суб'єктів як самостійних системних цілісностей.

Зрозуміло, що світоглядні уявлення та поняттєві засади комунікативної філософії стверджують гуманістичну направленість освітнього процесу. Розглянемо докладніше кілька моментів філософії освіти С. Балея, найближчих до ідей комунікативної філософії.

Учений осмислює виховання як процес, що здійснюється не лише в автономних освітніх установах при безпосередніх відносинах між учителем та учнем, а й у безкінечності непередбачуваних зустрічей-діалогів з реальністю. Це постає підґрунтям для визначення мислителем виховання як однієї із форм буття людини, що є реалізацією відносин суб'єкта з іншими суб'єктами та навколишнім світом як передумовою відшукання індивідуальної суб'єктивності в її соціокультурному полі, так і причиною розгортання суб'єктивності поза його межами. Тим самим С. Балей 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 [14, 215]».

Відносини між учасниками педагогічної практики С. Балея визначає як виховний контакт. Під виховним контактом він розуміє синтез реакцій дитини на дорослого та дорослого на дитину. Підґрунтям виховного контакту є інтеріндивідуальний взаємовплив та порозуміння, що передбачають пізнання *Іншого* з протиставлення власного досвіду. Підкреслимо, що виховний контакт за своєю структурою у вченого є асиметричним³, оскільки дорослалюдинає формою, до якої прямує дитина. Тобто, «сутінокідолу» педагога, за тлумаченнями С. Балея, випереджає в «Я» учня всі зусилля присвоєння самого себе. Сприйняття *Іншого*, що знищує його «функціональну значимість» та зберігає у пам'яті кожний момент цілісності життєвих проявів, – важливий компонент виховного контакту. Своєрідною формою виховного контакту у філософії освіти С. Балея є порозуміння та зближення, що відбувається за таких умов:

1) максимального розширення рамок вільного прояву несвідомого у просторі освіти [13, 77];

2) виявлення плідних моментів у розвитку особистості та пристосування до них виховних заходів [13, 71];

3) співіснування учасників освітнього процесу у «виховних актах» [14, 205], серед яких вирізняються відносини симпатії, довіри, розуміння і т. д.;

4) заміни відносин «вихователь-вихованець» з «над» і «під» на «поряд» і «між собою» [14, 206].

³ 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). (У зв'язку з цим дослідник спростовує положення психоаналітиків щодо феномена амбівалентності у дитини, а уточнює момент актуалізації почуттів протягом часу терміном «сталість почуттів».) Але суттєвим є те, що емоційний стан дитини має тенденцію до інерції. Оскільки темп і амплітуда емоційних змін у дітей і дорослих різні, виникає складність у їх порозумінні через дистанцію, що створюється внаслідок адорації дитини. Захоплення дитини породжує наслідування, а також прагнення набутти досвід у дорослої людини. Одночасно захоплення паралізує дитину та не дозволяє їй розкрити свої внутрішні переживання. Таку поведінку С. Балея пояснює бажанням дитини привернути до себе увагу дорослого. Водночас, підпорядкування у відносинах здійснюється і внаслідок викривленого відношення з боку дорослої людини до дитини, яке вона вважає виховним, по-перше, через фізичну та психічну різницю (сила дорослого – слабкість дитини), що дозволяє дорослому вимагати від дитини того, як повинно бути; по-друге, через тенденцію до утворення групи за принципом однорідності, в якій стосунки дітей регулюються відповідно до утверджених дорослими правил та законів. 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)

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 С. 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.

Альтернативний погляд академіка на школу полягає у перевизначенні мети класу у становленні особистості. Він пропонує відмовитись від групування дітей у класи за уніфікованими критеріями (однаковий вік та рівень інтелектуального розвитку), оскільки така селекція не збігається з природним розподілом здібностей у суспільстві. Натомість, вчений пропонує різновікові та змішані групи. Елімінування структуризованого простору у класі (учень бачить перед собою спину іншого учня) спричинено у педагогіці мислителя потребою індивіда в особистому просторі, що надає йому можливість поглянути на свій світогляд та вийти за межі власного суб'єктивного світу. Відмова С. Балея від напередданого, що окреслює сферу відомого людині можливого та замикає її у своїх межах, створює світоглядний кут зору на відношення до школи як до освітнього простору, в якому відбуваються становлення та зміни, моменти комунікації з *Іншими*.

Як бачимо, у працях С. 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 С. 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. Їм вчений протиставляє відповідно відносну єдність, розмаїття та мінливість, забезпечення можливості для розвитку особистості та шкільної групи, особистий простір.

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 С. 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. Концептуальні ідеї балеєвої теорії особистості дають сучасній педагогіці розуміння того, що трактування особистості як певної організованої цілісності на противагу до атомістичного трактування її як «суми» різних властивостей», мусить бути застосоване також і до педагога, який, відтак, є не зібранням тих чи інших рис, а певною особистістю з особливою, більш-менш однорідною структурою [14, 231]. Доцільність вивчення особистих та професійних якостей педагога філософ вбачає у виявленні його переживань, що супроводжують безпосередній виховний контакт, оскільки саме ця означена здатність є актуальною в освітньому процесі.

Педагогічний талант С. Балея 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 [14, 238–242].

Передумовою ефективності педагогічної діяльності вчений вважає тактовність, яка виявляється у спілкуванні з дитиною, однак, без додатка «педагогічний». За таких умов будь-яке спілкування педагога з дитиною мислитель розглядає як істотну умову виховання, а не мету «саму по собі». 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.

Суперечливою є, на погляд С. Балея, вимога наближення уроків педагога до мистецької дії, оскільки: 1) кожен герой є виразом психіки артиста, а педагог не може молодих людей формувати з себе самого, тому що повинен у цьому процесі орієнтуватися на конкретну особистість; 2) виховання пов'язане із тенденцією до спілкування, тому саме ця тенденція мусить бути в особистості педагога. Окрім цього, артистична здатність у педагогічній діяльності розуміється мислителем як така, що спирається переважно на інтуїцію та оперує ірраціональними чинниками. Реалізувати мистецтво виховання можна, за С. Балеєм, тільки з метою творення природного людського контакту та нормування впливів природного спілкування молодих зі старшими й однолітками у відповідних умовах їх поступу.

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 С. Балея. Мислитель змінює традиційне уявлення про вимогу певного роду інфантильності у педагога, що допомагає зблизити його з дитиною. Вихователь повинен, так вважають педагоги, мати у собі щось від безпосередності, рухливості і навіть дитячої наївності, якщо його контакт з дитиною має бути легким та близьким. Звісно, така інфантильність притаманна, за традиційних поглядів, жінці, у якої будова тіла, тембр голосу, емоційність, схильність виражати свої почуття на зовні та ін. є більш близькими дитині, ніж чоловіча природа. Проте, С. Балея припускає, що чоловічина також, володіючи кваліфікацією хорошого вихователя, буде мати певні психічні риси, що наблизять його до жінки, а отже, й до дитини. Відтак, варто говорити у певному сенсі про «фемінізм» вихователів, так як говорять про їх «інфантилізм» [14, 230].

Таким чином, викладені позиції С. Балея спонукають до встановлення різниць у множині вимог до особистості педагога (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особистість педагога

Сучасна педагогіка	Філософія освіти С. Балея
«Ідеальний» педагог	Дійсності відповідає життєвий стиль особистості педагога (індивідуальність)
Педагогічний талант 1. Любов до дітей 2. Педагогічний такт 3. Акторська майстерність	Виховна здатність (умілість). 1. Прихильність до дітей: – знання та розуміння дітей; – бажання та здатність спілкування; – духовна спорідненість. 2. Тактовність: – стала позиція до дитини; – здатність прищеплювати норми, що відповідають добру та злу 3. Природність спілкування з дитиною
Інфантилізм	Фемінізм

Підсумовуючи попередній виклад, можна зробити висновки, що основні ідеї філософії освіти С. 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, М. Фуко пропонує відмову від цінностей та норм класичної освіти, яка, за його дослідженнями, використовуючи механізми нормалізації, що надзвичайно сприяють широкому поширенню впливу влади засобами встановлення об'єктивності, створює дисциплінарного індивіда [10, 452]. Мислитель, натомість, на перший план висуває несвідому суб'єктивність людини, підкреслюючи пріоритетність її вітальних, емоційних та тілесних потреб. Освіта та розвиток мислиться М. Фуко як практикування себе, метою якого є конституювання самого себе в якості творця свого власного життя [9, 314]. Імперативом у полі епістемі для М. Фуко є можливість утвердження людини у знанні, думка якої є одночасно і рефлексією, і перетворенням способу буття того, про що вона рефлексує.

Образ освіти, розвинутий С. Балеєм, близький представнику постмодерну П. 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 [5, 268]. «Коли ж не враховуються другорядні та зворотні впливи у процесі виховання, то його результатом, – на думку П. Козловського, – є маріонетки, а не живі люди [5, с. 221]».

Здійснення освіти у безкінечності впливів природи, суспільства, мови, моральності, гри – важливий мотив філософії комунікації М. Бубера, що знайшов свій розвиток у працях О. Больнова. Філософія О. Больнова, ґрунтуючись на аналізі поняття «зустрічі» у педагогічній дійсності, запропонованому М. Бубером, розширює його до розуміння того, що це є «свідченням наштовхування людини на непередбачувану в ній самій реальність, яка є для неї доленосною та засадничо відрізняється від того, на що людина очікувала, змушує її по-новому орієнтуватися у світі [1, 168]». Така точка зору розглядає зустріч як таку педагогічну дійсність, що генерує саму себе у процесі творення.

Певну різницю між «ідеальним» та «неповторним» педагогом виділяє польський педагог Е. Марек. Дослідниця встановлює цю різницю на прикладі вчителя-посередника та вчителя-арбітра. Вчитель-арбітр нещадно нав'язує дитині свою систему цінностей і вимагає їх поважання в ході різних форм активності. Розвиток дитини як основна цінність освіти полягає у зміні поведінки, дій, способів мислення і т.п., під впливом інформації із зовнішнього світу, що має туманне для неї значення. Вчитель-посередник «надає» вербальні та невербальні повідомлення (своїм власним життєвим досвідом) й у своєрідний спосіб чекає на «відповідь» дітей (вербальну та невербальну реакцію). Залежно від тієї «відповіді», він надає подальші диференційовані повідомлення [16, 79]. Відтак, саме володіння педагогом виховною умілістю, що сприяє

розвитку спонтанної, винятково з внутрішніх мотивів, активності, керованої через самого вихованця, допоможе отримати дитині право переступити *status quo* та свідомо створити власну індивідуальну систему цінностей.

Вважаємо, що деякі узагальнення стосовно філософії освіти С. Балея не претендують на довершеність та остаточність щодо порушуваних питань у дискурсі сучасної педагогіки, втім, сподіваємось, вони разом із безпосереднім ознайомленням з працями вченого роблять певний внесок у окреслення шляхів їх подальшого розв'язання.

Література:

1. Больнов О.-Ф. Зустріч / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Отто Фрідріх Больнов. – К., 1996. – С. 157–170.
2. Бубер М. Перспектива / Л. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії / Мартін Бубер. – К., 1996. – С. 149–156.
3. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О. І. Вишневецький – [3-тє вид.]. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
4. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
5. Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку / Петер Козловський // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. – К, 1996. – С. 214–294.
6. Кравцов А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века / А. О. Кравцов // Философия образования. – 2002. – Вып. 23. – С. 358–364. – (Серия «Symposium»).
7. Рорти Р. Філософія і дзеркало природи / Річард Рорти // Сучасна зарубіжна філософія. – К., 1996. – С. 296–358.
8. Савчук Н. С. Ціннісно-смісловий простір освіти у вимірі внутрішнього стану індивіду / Н. С. Савчук // Філософські абрисы сучасної освіти. – Суми, 2006. – С. 60–82.
9. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: [работы разных лет] / Мишель Фуко ; [пер. с фр. С. Табачникова]. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
10. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко; пер. с фр. – М. : Ad Marginet, 1999. – 455 с.
11. Шелер М. Философское мировоззрение / Макс Шелер // Избр. произв.; пер. с нем. – М., 1994. – С. 3–128.

12. Baley S. Osobowość / Stefan Baley. – Lwów: Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s.
13. 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. – 72 s.
14. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.
15. Baley S. Wprowadzenie do psychologii współczesnej / Stefan Baley. – Warszawa: PWN, 1959. – 227 s.
16. Marek E. Wczesna edukacja dziecka w zmieniającej szkole / Elżbieta Marek // Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku. – Częstochowa, 2007. – S. 77–88.

Ольга Гончаренко. Философия образования С. Балея.

Рассматриваются философско-педагогические идеи С. Балея, специфика которых оказывается в привлечении человека к процессу самопознания и самотворения, интерпретации образования как диалога личности с реальностью, актуализации функций фасилитатора для педагога. Эти выводы подталкивают автора к пересмотру устоявшегося подхода в трактовке современной педагогики образования и его субъектов. Очерчиваются перспективы их нового понимания.

Ключевые слова: С. Балея, образование, педагог, философия образования, самопознание.

Olga Honcharenko. S. Baley's Philosophy of Education.

The author examines S. Baley's philosophical and pedagogical ideas. She marked out his main positions: involving personality to the process of self-cognition and self-creation, interpretation of education as a personal dialogue with reality, actualization of the facilitator's functions for teachers. These conclusions are the bases for reviewing the well-established approach in modern pedagogy to interpretation of education and its subjects. The perspectives of a new understanding are outlined.

Keywords: S. Baley, education, educator, philosophy of education, self-cognition.