


Глава 22.

ТВОРЧЕСТВО С. БАЛЕЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Гончаренко

Хмельницкий экономический университет
г. Хмельницкий, Украина

 Показано место С. Балея в системе украинской и польской гуманистики, а также особенности философских, педагогических и психологических идей мыслителя, предопределенных ситуацией «граничности» в его жизни. Проанализирована социокультурная взаимосвязь С. Балея с Львовско-Варшавской философской школой и, соответственно, влияние традиций и достижений европейско-американской психолого-педагогической школы на философию образования мыслителя, что в результате и определило ее историческую судьбу в Украине, поскольку сформулированные в ней мировоззренческо-методологические приоритеты противоречили ряду положений советской школы детской и педагогической психологии в отношении организации системы образования.

В поисках философских основ современного образовательного дискурса мы обращаемся прежде всего к той эпохе, «дух» которой утверждает необходимость образования, исходящего из сущности человека и перспектив его развития. Среди тех, для кого антропологическое измерение стало центральной осью, с которой соотносятся проблемы образования, Степан Балея был одним из самых выдающихся.

Опираясь на исследования М. Верникова, Ю. Винтюка, И. Данилюка, Ч. Куписевича, Р. Ядчака, попробуем восстановить историко-философский контекст, в котором разворачивалась научная деятельность С. Балея, соотнести его индивидуальный опыт с мировоззрением культуры, в которой он жил и с которой взаимодействовал, ее незаурядными личностями и сопутствующими обстоятельствами. Это даст возможность исследовать философско-

антропологические основы психолого-педагогического наследия мыслителя, определить их место и значение в его философско-педагогической концепции.

Степан (Стефан, Максим) Балей родился 4 февраля 1885 года в селе Большие Бирки Тернопольского уезда (ныне Тернопольской области). Отец Владимир и мать Ирена из дома Швейковских были учителями начальной школы. Отец некоторое время выполнял функции руководителя школы в Микулинцах. Мы придаем особое значение этому факту, ведь формирование личности будущего мыслителя происходило под непосредственным влиянием его родителей-учителей.

Существенный отпечаток на стиль и философское мышление С. Балея наложила львовская субкультура, органическим порождением которой он является. Формирование научных представлений ученого происходило в кругу Львовско-Варшавской философской школы, основателем и создателем которой был К. Твардовский. Биографы С. Балея отмечают, что с 1903 по 1907 годы он учился на философском факультете Львовского университета, преимущественно по специальности философия и психология, главным образом у К. Твардовского, а также слушал лекции по польской литературе [13, с. 21].

Сам К. Твардовский учился на философском факультете Венского университета под руководством Ф. Brentano, который в своих теоретических исследованиях исходил из философии Аристотеля и схоластики в ее неотомическом варианте, приспособливая ряд их понятий к современному ему уровню науки. Ф. Brentano выделил описательную (философию сознания) и генетическую (поясняющую) психологии.

Вспомним, что на рубеже XIX и XX веков в Европе одновременно возникли два течения психологии, начатые В. Вундтом и Ф. Brentano. Психология В. Вундта, свободная от метафизических и априористичных наслоений или философских споров, не касалась субъективной интенции. На тему интенционального «оестествления» психологии В. Вундта Е. Гуссерль высказал мнение, что такой подход делает невозможным существование психологии в полном смысле этого слова: «Поскольку по сути, если речь идет о душе, то субъек-

ективность понимается как индивидуальная субъективность, как обособленная субъективность и обособленная жизнь или, шире, как субъективность, вписанная в историю и общественную среду, и всегда будет абсурдом приписывать ей объективность, подобную объективности естественных наук [67, с. 17]».

В отличие от теоретического выяснения В. Вундта, из каких элементов состоит сознание и как они структурированы, Ф. Brentano определяет, что психология не является наукой о сознании как комплекс, отвечающий ее физиологическим и физическим состояниям. Точкой отсчета должен быть акт сознания, понимаемый как функция субъекта, что раскрывается в его направленности на предмет. Психолог должен исследовать не элементы сознания, а акты, благодаря которым предметы становятся осознанными. Таким образом, главной задачей психологии является осуществление синтетических описаний, охватывающих свойства психических явлений, так называемых психических актов, выделяя стабильные диспозиции психической жизни при опосредованном познании предмета психологии.

«Дух Ф. Brentano» (а также Brentанистов, в частности, Е. Гуссерля и А. Мейнонга) присутствует в научных взглядах К. Твардовского. Во всех своих трудах он представляет в философии психологическое направление. Психология, по мнению К. Твардовского, является основой философской науки [69, с. 175], независимой от метафизических принципов, в частности, метафизического понятия души [69, с. 143]. Исходя из анализа «произведений человеческого духа», он определяет предмет психологии – психическая жизнь [69, с. 145]. Как наука о психической жизни в самом широком смысле слова, психология, вместе с базирующимися на ней гуманистическими науками, предстает у К. Твардовского системой наук наряду с совокупностью естественных наук. В конечном обобщении двух этих сфер знаний человека должен выстраиваться любой мир, который стремится избегать односторонности. В психологии тогда сочетаются – в другом, очевидно, значении, чем в метафизике, – отдельные сферы человеческого познания в единую целостность.

В круг научных интересов К. Твардовского, кроме философии и психологии, входила и педагогика. По исследованиям Р. Ядчака, в 1897–1898 гг. К. Твардовский читал лекции в Отделе общества на-

родного образования во Львове. В тот же период преподавал педагогику на учительских курсах в воспитательном заведении им. М. Быльской во Львове. Во Львовском объединении учителей читал зимой 1901–1902 гг. цикл лекций по педагогической психологии. В 1901 г. вышел в свет учебник ученого «Основополагающие понятия дидактики и логики для использования в учительских семинариях и в частной науке» [64, с. 17].

К. Твардовский сыграл значительную роль в создании и реализации программы народной школы. Его мировоззренческие убеждения, а также политические взгляды связывали с улучшением жизни польского народа, с образованием, доступным для каждого. В частности, это касалось равного доступа к образованию женщин. При содействии К. Твардовского в 1902 г. на Галичине открылась первая частная женская гимназия им. Ю. Словацкого, ученицей которой была и дочь философа.

Разумеется, что как ученый и профессор философии, К. Твардовский стремился поднять авторитет философских наук в обществе, а, следовательно, и духовную культуру вообще. Этого можно достичь, по его мнению, пропедевтическими курсами по философии в средней школе. Философ был убежден, что, обучая школьную молодежь самостоятельному и критическому мышлению, пропедевтика философии «вырастит поколение, за которым будущее, одно из сильнейших оружий с обскурантизмом и один из самых мощных двигателей умственного прогресса [64, с. 103]». В пропедевтике философии К. Твардовский придавал важное значение логике и психологии. Очевидно, этим ученый имел целью открыть путь молодежи к нравственному совершенствованию, к поиску истины, внутренней независимости и господству над собой.

Важно обратить внимание на методологический принцип научного познания К. Твардовского, который стал приоритетным для Львовско-Варшавской философской школы. В инаугурационной речи при вступлении на должность профессора Львовского университета, ученый обосновывает важность принципа научного критицизма, который ориентирует все направления и все взгляды на одну цель – поиск истины. Главным для философа является забота не о той или иной системе, ее принадлежности к тому или иному направлению,

той или иной философской школе, а о «научной истине и тщательном ее обосновании [28, с. 152]». В этой речи ключ к пониманию К. Твардовским миссии ученого, в которой, кроме поиска истины, не должно быть никакой другой амбиции. Своеобразие точки зрения творца Львовско-Варшавской философской школы относительно фигуры ученого проявляется в том, что наука для него является одной из важнейших жизненных целей [64, с. 61].

Чтобы привлечь студентов к поиску истины в сократовском идеале, К. Твардовский выбрал педагогический подход, позволяющий наиболее полно раскрыться их таланту. По его словам, он «всегда стремился обратить внимание слушателей на необходимость тщательной отработки методической точки зрения, поскольку прежде всего стремился к тому, чтобы показать тем студентам, которые посвятили себя философии, правильный путь к цели, поиск и выбор которой вполне оставлял за ними [19, с. 71-72]». Б. Домбровский, исследователь Львовско-Варшавской философской школы, в этом видит, «если прибегнуть к терминам отечественной философии [19, с. 72]», выбор предмета исследования по средству.

Безусловно, атмосфера интеллектуального содружества Львовско-Варшавской философской школы, круг ее научных интересов стимулировали у С. Балея вместе с философским интересом и педагогический. Взрастили молодого ученого и идейные убеждения К. Твардовского, а именно: понимание философии (психологии) не только как средства познания человеком самого себя, но и возможности созидания себя; продолжение традиций описательной психологии; осознание правды как несомненной ценности в науке. Во всех своих работах С. Балея несет последнее слово в мировой гуманитарной науке. Он не принимает на веру утверждение авторитетов, если им оппонировать весомые аргументы, пытается привлечь читателя к дискуссии, которая предусматривает собственное критическое отношение и самостоятельную позицию в очерченной проблеме. Для С. Балея правда в науке возникает в двух измерениях: теоретическом – как ценность сама по себе, и практическом – как такая, которая должна служить на благо общества. Здесь актуализируется понимание сущности научной стратегии ученого, что является призыванием

его жизни. Главной темой творческого поиска С. Балея – безусловным признаком его жизненного выбора – была проблема личности.

Обращение уже к первой известной на сегодня публикации С. Балея «Из книги Юлия Пейо п.з. Образование воли» (1906 г.) [4], которая относится к тому периоду жизни ученого, когда он был студентом университета во Львове, (возможно, это было его заданием по психологии), обнаруживает осязаемое влияние на него антропологического принципа современной философской мысли. Эта публикация выводит на актуальную проблему педагогики – значимость воли в личностном измерении человека, процессе ее становления: «Именно воля делает возможным сложнейшую задачу, которую может поставить перед собой человек – воспитать самого себя [4, с. 84]».

Стоит отметить, что мы не встречаем у С. Балея непосредственных ссылок на классиков украинского гуманизма – О. Кобылянскую, М. Коцюбинского, П. Кулиша, В. Стефаника, Л. Украинку, И. Франка, П. Юркевича. Однако он актуализирует лучшие его образцы, связанные с гуманистически-антропологическими идеями, распространенными в европейской духовной атмосфере последней четверти XIX в.

Внимание С. Балея привлекает антропологическая ориентация философии жизни, ярким представителем которой является Ф. Ницше. «Это мое утро, занимается мой день: вставай, вставай, большой полдень!» – заканчиваются речи Заратустры. Эти сравнения использует О. Кобылянская в повести «Царевна»: «Так полдень разразится еще, помимо всех злых и враждебных обстоятельств, которые преследовали ее и ее народ. На свете есть еще сила, не сломанная вполне [23, с. 290]». Украинская писательница создает своеобразный идеал сверхчеловека, образ сильной личности, которая, несмотря на неблагоприятные обстоятельства, не приходит в упадок духа, а стремится к самоутверждению: «Буду жить и идти той же дорогой, что до сих пор. Это невозможно, чтобы я не победила, или чтобы надо мной царило что-то иное, чем сама красота жизни [23, с. 297]».

В Польше антропологическая ориентация наиболее емко и оригинально была выражена в трудах Э. Абрамовского, С. Бжозовского, Ф. Знанецкого, Б. Суходольского. На конечную цель философских

устремлений «Что такое человек?» С. Бжозовский отвечает: «Единству присуща только протяженность. Единство является не устоявшимся раз и навсегда содержанием, а единством исторического процесса, зависящим от разных факторов, которые каждый раз по-новому меняют содержание [56, с. 15]». Важным для понимания воспитания является тенденция польского мыслителя «жизнь измерять жизнью [56, с. 41]». Б. Суходольский проблемы воспитания связывает с организацией справедливого сосуществования и развитием культуры [68, с. 12]. Занимаясь вопросами теории развития гуманистического мира, Б. Суходольский рассматривал их в широком контексте культуры и воспитания. Ученый сформулировал определение понятия гуманистического мира, как мира философского, научного, художественного, технического творчества человека, а также мира человеческого труда и жизни [21, с. 109]. Гуманистически-антропологические идеи современной философской мысли становятся определяющими для С. Балея.

В 1912 г. С. Балей публикует в Литературно-Научном Вестнике (г. Киев) труд «Понятие нравственного добра и зла в современной философии» [8]. В этом труде проявляются контуры научных воззрений ученого в области этических категорий. Здесь сказываются также мировоззренческие принципы этики учителя С. Балея – К. Твардовского.

Выстраивая собственную теорию этики, К. Твардовский опирался на учение о добре Ф. Brentano, основанием которого является непреодолимое чувство истинности как меры моральной оценки. Позиция К. Твардовского заключается в том, что никто не рождается с готовой системой этики, как никто не приходит в мир с готовой в голове системой логики, но каждый человек обладает зачатками разума и совести. От окружения, от условий существования, от самых разных обстоятельств зависит, когда и в какой мере эти зародыши окажутся развитыми. Чем больше человечество и каждый его представитель пройдет путем этого развития, тем богаче будет арсенал признанных как теоретических, так и моральных истин. Также К. Твардовский актуализирует понимание этики, основанной на жизненной гармонии [70, с. 141].

С. Балей в данной работе отмечает, что на пороге новой эпохи этика основывается на различных теоретико-методологических принципах. Поэтому очевидным является и различное толкование учеными ведущих понятий этики – «добра» и «зла», «совести», «чести», «справедливости» и др. Ученый выделяет такие основные направления социально-философской мысли, как гедонизм, эвдемонизм, утилитаризм, релятивизм. Для самого же С. Балей приемлемо только такое понимание этики, которое выстраивается, трансформируясь человеком. Он поддерживает «переоценку ценностей» Ф. Ницше и считает ее неизбежным завершением процесса развития этических теорий новой эпохи: «Воля к власти делает людей ответственными за изменения в общественной жизни. Создатели нового порядка должны понимать, что в нем может утвердиться такое понимание добра и зла, которое членам общества дает возможность быстро различать то, что является для них полезным или вредным [8, с. 150]». Таким образом, ученый стоит на позициях очеловечивания этики, которая вырывается из теоретических соображений и нуждается лишь в «голосе совести [13, с. 171]» личности. К этой теме С. Балей обратится во время перестройки собственной философии воспитания.

Та же мысль, только развитая относительно проблем становления общества, содержится и в другом раннем труде С. Балей «Новый идеализм Айкена» (1911 г.) [14] (речь идет о немецком философе Рудольфе Ойкене (Eucken); буквосочетание «еи» с немецкого языка переводится как «ой», поэтому, на наш взгляд, более корректно употреблять «Ойкен»): – «Человечество желает иного мировоззрения, которое в большей степени отражало бы психическое начало в человеке [14, с. 138]». Мыслитель согласен с Р. Ойкеном, что духовное самосохранение человечества возможно только через восстановление принципа самостоятельности жизни. «Аксиоматическим делом» человека при такой «бессильности духовной жизни во Вселенной [7, с. 134]» С. Балей вслед за Р. Ойкеном, считает сохранение прошлого и настоящего в непосредственном единстве и поиске будущего через обращение к самоопределению, к созиданию самого себя, к инициативе [7, с. 135; 62, с. 341]. В духовном мире личности С. Балей видит ту индивидуальную экзистенцию, которая оказывает

ся универсальным, всеобъемлющим естеством, запертым в сконцентрированную целостность, которая предоставит творческую свободу всему человеческому существованию. Именно это убеждение станет методологической предпосылкой философско-педагогических рефлексий С. Балея.

Сдав после окончания университета государственный экзамен на преподавателей средних школ, С. Балея в 1908 г. занимал должность учителя в гимназии г. Перемышля с украинским языком преподавания и с тех пор вплоть до 1928 года, то есть ко времени переезда в Варшаву, работал с перерывами в гимназиях Перемышля, Тернополя и Львова, где преподавал математику, логику, начальную философию и психологию.

Исследования украинского ученого Ю. Винтюка, направленные на поиски новых сведений о жизни и творчестве С. Балея, способствуют воспроизводству первых штрихов в педагогическом портрете мыслителя. Так, из воспоминаний ученика С. Балея – Н. Колессы, украинского композитора, дирижера, педагога, ученого-музыковеда, народного артиста Украины, мы узнаем, что тот «имел мягкий голос, никогда не повышал голос. Имел такую манеру говорить: «Прошу вас», «Ой-ой, вы ничего не умеете» ... Имел привычку класть руку на плечо, когда разговаривал с кем-то из учеников [16, с. 186]».

Я. Цурковский – известный украинский психолог, литератор, общественный деятель, по гипотезе Ю. Винтюка, стал учеником С. Балея не только в формальном, но и в более глубоком понимании этого слова. Это предположение Ю. Винтюк выводит из того, что Я. Цурковский, начав свою деятельность в 20-х годах как поэт (на сегодня известно 4 сборника его стихов, одна поэма и ряд отдельных публикаций в разных изданиях), неожиданно покидает литературную деятельность и полностью посвящает себя психологии, которой занимался до конца жизни [15, с. 16].

С. Шах, еще один ученик С. Балея, в своих воспоминаниях пишет: «он был маленьким, невзрачным человечком, которого ученики из-за его малого роста прозывали «Стефаном Локетком». Однако, как психолог, как учитель логики и пропедвтики философии, был незаурядным явлением во львовском образовании [30, с. 162]».

Воспоминания учеников С. Балея позволяют с уверенностью утверждать, что он был истинным педагогом, у которого такие человеческие качества, как отзывчивость, толерантность, сердечность, были сопряжены с высокими интеллектуальными характеристиками. Мыслитель в каждом воспитаннике видел личность, умел проникнуть в ее внутренний мир, помочь стать тем, к чему имеется призвание.

В ноябре 1911 года С. Балея защитил у К. Твардовского во Львовском университете докторскую диссертацию по психологии, получив научное звание по философии. За счет научной стипендии, предоставленной австрийским министерством образования, он углублял знания по психологии в 1912–1914 годах в Берлинском университете (преимущественно у К. Штумпфа) и в Сорбонне.

В отчете дирекции гимназии г. Перемышля за 1912–1913 школьный год указано, что С. Балея публикует труд «Эксперимент в учении психологии» [1], написанный им в Берлине 1913 г. В этом исследовании ученый обосновывает мнение, что в педагогически-дидактическом измерении широкое применение должна получить практическая психология, инструментальное значение которой – помочь человеку познать самого себя, для того, чтобы творить себя. По мнению философа, в этом заинтересована не только отдельная личность, но и общество. С помощью психологического эксперимента (конкретно – тестирование) С. Балея пытается обеспечить две, на его взгляд, важные цели школы:

– ученик получает возможность познать глубину своей души и обратить внимание на особенности своей индивидуальности, вследствие чего у него развивается способность к самонаблюдению, которое является первым шагом к познанию себя;

– учитель выполняет функции фасилитатора в осознании его способностей и потребностей [1, с. 166-169].

Очевидно, здесь С. Балея в кратких чертах излагает собственную философию образования, в которой многочисленные оттенки накладываются немецкой культурой, ее философией образования и воспитания. В данном случае речь идет о личном знакомстве С. Балея с К. Штумпфом и их плодотворном сотрудничестве.

Как известно, К. Штумпф интересовался проблемой гармонии тонов, а также структурой звуков. Впоследствии С. Балея написал,

что «К. Штумпф был одним из тех «старомодных» психологов, который, даже подчеркивая эмпирический характер психологии, пытался поддерживать связи единства психологии с теорией познания и метафизикой [38, с. 190]». Кроме акустических исследований, К. Штумпфа интересовала психология ребенка. Он был соучредителем «Общества содействия детской психологии», цель которой – обратить внимание родителей и учителей на психическое развитие детей. Из собственных воспоминаний К. Штумпфа обнаруживаем, что тем самым он имел надежду привлечь учительство, особенно преподавателей средних школ, а также медицинские круги и образованную часть родителей, к активному участию в психологических исследованиях детской психической жизни. Детская психология неоднократно проявлялась в психологии звука К. Штумпфа.

С. Балея под руководством К. Штумпфа осуществлял исследования в области психологии музыки. В исследованиях ученого обращается внимание на целостность, что возникает уже на уровне простых процессов (ощущение, восприятие). Тона, сливаясь, а не только внешне ассоциируясь, создают разнообразные целостные структуры, выступающие как новые специфические качества, которые не сводятся к качеству элементов, входящих в них [35; 50; 51; 52]. Важным событием, с точки зрения философской рефлексии относительно образования, является сотрудничество К. Штумпфа и С. Балея. Именно исследования С. Балея в области функциональной психологии стали стимулом к познанию в педагогической науке психологических особенностей развития и саморазвития ребенка.

В исследовании «Эксперимент в учении психологии» С. Балея знакомит украинских педагогов и психологов с научным достижением еще одного выдающегося немецкого философа – В. Штерна, в частности, его работами в области дифференциальной психологии. В. Штерн был одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Дифференцированной психологии ученого присущ взгляд на личность не «сверху» (единая сущность индивида), а «снизу», исходя из множественности становления явлений, которые медленно и осторожно пытаются подняться к единству индивидуальности. Индивидуальность В. Штерн понимает как «целое в ее уникальности

[32, с. 12]». Исходя из персоналистического характера индивида – множественности и расщепленности имеющихся в нем феноменов, которые находят свое объяснение и обобщение в скрытых или реализованных признаках индивида как целого, – исследователь предполагает отсутствие разделения их на психические и физические, поскольку они являются психофизически (психофизиологически) нейтральными.

В полемике с рациональной традицией в философии, априорные конструкции которой рассматривают индивид как сцепление психических элементов, его индивидуальная особенность в педагогических науках не может быть выражена единственным тотальным качеством, а лишь пестрой очередностью парциальных вариантов. С. Балей, вслед за В. Штерном, подчеркивает, что эти элементы в индивидуальности составляют единую структуру, и что тотальное качество этой структуры может представлять собой собственный вариант. Тем самым С. Балей призывает педагогов к отказу от абстрактно-теоретической педагогики. Научное наследие В. Штерна активно использовалось С. Балеем в построении собственной теории личности, которая, в частности, вносит существенные изменения в основополагающие принципы современной педагогики.

Безусловно, изучение в Германии С. Балеем функциональной и дифференцированной психологии стало той предпосылкой, что создала широкие возможности к воспроизведению на почве украинской и польской культур мировоззренческих основ теории функционального воспитания французского мыслителя Э. Клапареда, с научными достижениями которого он знакомился в Сорбонне.

По Э. Клапареду, функциональное воспитание – это такое воспитание, которое рассматривает психические процессы ребенка не как существующие независимо, а под углом зрения их роли и значения для нынешней или будущей деятельности, для жизни [60, с. 5]. Ученый выстраивает свою концепцию на основе исследований функциональной психологии, согласно которой целостность организма стремится к равновесию по законам развития (потребности, границ психической жизни, осознания себя, антиципации, интересов, временных интересов, воспроизведения по принципу подобия, поиска вслепую, компенсации, функциональной автономии). Э. Клапаред проти-

вопоставляет функциональное воспитание воспитанию, что «влечет за собой [60, с. 7]». Лозунг французского ученого: «Воспитание – это жизнь, а не подготовка к ней [60, с. 200]». Задача школы – создать вокруг каждого ребенка среду, которая разворачивается на фоне его жизни. Концепция функционального воспитания Э. Клапареда имеет много общего с прагматичным подходом американского философа Дж. Дьюи к образованию.

В отличие от позиции педагогики смотреть на личность в количественных характеристиках (превосходит ли она других, уступает ли в развитии), Э. Клапаред обращает внимание на ее качественные различия, которые, по его мнению, являются самыми главными. «Школа, – пишет ученый, – сегодня все еще стремится к иерархизации, а значимой была бы дифференциация. Наряду с формальной педагогикой с ее единственным измерением должна бы существовать педагогика двумерная, <...> так называемая педагогика, которая, наряду с несомненными различиями в степени интеллекта или склонности к труду, также признавала бы существование качественно отличающихся типов склонностей; такие типы должны быть поставлены на одном уровне, друг возле друга, а не друг за другом [58, с. 23]».

Принцип природосоответствия образовательного процесса для С. Балея становится приоритетным в его философско-педагогических студиях. Он означает «присутствие лишь тех фрагментов действительности и способов их толкования, которые отвечают психике ребенка и его склонностям в определенный период развития [39, с. 98]». В этом отношении наследие С. Балея едва ли не одно из первых в Украине, которое прорывает традиционный горизонт обезличенной педагогической науки. Такое прочтение творчества С. Балея, возникающее как трансляция гуманистических идей в мировой культуре, является критическим по отношению ко многим современным педагогическим технологиям в духе психотехнической идеологии. Идея Э. Клапареда о том, что «школа должна позволить каждому ребенку развиваться в направлении его личных склонностей [59, с. 24]», является концептуальной для современной философии образования, она ориентирует, на наш взгляд, педагогику не на двумерность, а на многомерность. При таких условиях личность получа-

ет возможность реализовать свой неповторимый путь развития и найти себя в мире, что, в свою очередь, «одновременно, а может, прежде всего, работает на благо общества [59, с. 38]».

В период первой мировой войны С. Балей был эвакуирован в Вену, где работал в учебных центрах, в частности, принимал участие в комиссии по приему экзаменов на аттестат зрелости. Во время мировых катаклизмов ученый записывается на лечебный факультет Львовского университета, однако фактически учится здесь с 1917 года до 1922 года. Н. Колесса вспоминает, как его учитель приходил в гимназию как студент, что, «кроме портфеля с книгами, держал их еще во второй руке или под мышкой [16, с. 187]». В марте 1923 года С. Балей получает ученую степень доктора всех врачебных наук. На этом основании, одновременно с преподаванием в гимназиях, он становится практикующим врачом нервных и умственных болезней в общем госпитале Львова вплоть до ноября 1927 года, а позже практикует также и в Варшаве. Врачебной практикой ученый занимается до конца своей жизни. Интерес к медицине стал логическим продолжением научных поисков С. Балея в области философии и психологии. Это существенным образом определяет его собственную позицию в постановке проблемы личности, дает право говорить о глубинном постижении ее сущности. Особенно значимо это отразилось на философско-педагогических взглядах ученого.

В 20-годах XX в. общие вопросы человеческого бытия начинают рассматриваться в плоскости экзистенциализма. Судьба творческой личности, ее жизненное предназначение и экзистенциальные черты становятся предметом интереса С. Балея. Обращение ученого к философии и психологии творчества можно воспринимать как логическое продолжение работы над темой личности. Одновременно это следовало из его общефилософских взглядов, которые формировались в кругу львовской интеллектуальной субкультуры.

Идея Ф. Брентано о том, что никогда не бывает психического явления, о котором мы не имели бы никакого представления, то есть, бессознательного сознания не существует, преломляется в попытке Львовско-Варшавской философской школы согласовать эмпиризм с рационализмом, трактованным как духовная дисциплина, противопоставленная иррационализму, в понимании самого почитаемого ме-

тафизизма. Антиметафизизм – анти-иррационализм у К. Твардовского выявляется в отбрасывании интуиции и очевидности как критериев истинного знания. Мыслитель, признавая интроспекцию главным методом познания психики, указывал все же на ее недостатки – субъективность и невозможность проведения исследования единичных и мгновенных психических явлений [64, с. 162].

В исследованиях сознательных переживаний К. Твардовский, в отличие от Ф. Brentano, отходит от описательно-психологического подхода в пользу трансцендентального анализа сущности переживаний чистого сознания. Для преодоления ограниченности самоанализа К. Твардовский предложил оригинальную теорию деятельности и произведений, которая понималась им как интерпретация (реконструкция), которая заключается в нахождении правила перевода «языка произведения» на «язык психической жизни» [67, с. 164]. К. Твардовский не использовал на практике своего предложения, но его идеи были благодатной почвой для принятия С. Балеем в определенный период его научной деятельности психоаналитической теории З. Фрейда.

К предложениям прочтения в гуманистическом духе произведений искусства в львовско-варшавском кругу следует также отнести:

- теорию знания (собственно говоря, возникновение понятия) К. Твардовского;
- теорию критизма авторства В. Витвицкого и «надстроенные» на ней предложения выяснения явления комизма и генезиса ощущения;
- первые студии теоретического эмпиризма в области психологии религии (С. Блаховский, В. Витвицкий);
- попытку создания психологической субдисциплины, а именно – психологии искусства (В. Витвицкий) [67, с. 33].

В 1916 г. в журнале «Дороги» был опубликован труд С. Балея «Из психологии творчества Шевченко» [5]. Среди западноукраинских ученых к анализу философии и психологии творчества Т. Шевченко обращались также Г. Костельник, И. Франко М. Шлемкевич, Я. Ярема. В украинской культурной ситуации, которую С. Павлычко обозначила как «сто лет без Фрейда [25, с. 565]», именно эта работа С. Балея, по ее мнению, начала отсчет психоана-

литического дискурса. Вклад ученого во внедрение психоаналитического дискурса в украинскую критику С. Павлычко видит в том, что «он не побоялся коснуться самой сложной и самой опасной темы украинской литературной истории – творчества Шевченко [26, с. 252]», поскольку «Шевченковская роль пророка, иконы, святого предусматривает асексуальность личности. Он чистый и непорочный, как и принадлежит святому. ... Хотя не удивительно, что именно Шевченко вызвал интерес психоаналитиков. Это произошло не потому, что он крупнейший украинский писатель, а потому что его образ, а также его жизнь и творчество провоцировали (и провоцируют) такой анализ [26, с. 258]».

С. Балей не считал себя правоверным психоаналитиком, объясняя это тем, что основополагающим тезисам психоаналитиков не хватает обоснованности [42, с. 5]. Он характеризует психоаналитическую теорию как неустойчивую [5, с. 176], склонную к определенной произвольности и интуиции [42, с. 4-5]. Но все-таки замечал, что осторожное применение психоаналитического метода к искусству в целом, а именно стремление ученого идти как можно дальше в глубину души творца от его произведений и затем снова искать дорогу, что ведет оттуда к этим произведениям – может бросить в чем-то новый взгляд на творца и творчество [5, с. 180]». Мыслитель, осознавая противоположность и преувеличение психоаналитических школ, склоняется к развитой на почве более широкого толкования психоанализа так называемой «глубинной психологии» и считает психоанализ методом, который дает возможность находить в глубинах психики неосознанные мотивы, играющие роль в мышлении и деятельности личности [40, с. 20]. По мнению ученого, заслуга психоаналитической школы именно в том, что она первой ближе всего подошла к проблеме познания человека, представляя его поведение в сознательно-бессознательном измерении [43, с. 60-61].

Учитывая сказанное, можно утверждать и другое важное событие в украинской культуре – зарождение философии литературного образования. Ведущая задача С. Балея – освобождение Т. Шевченко с помощью философии и психологии от «патриотического» мифа – указывает на сдвиг, который должен состояться в литературном образовании. Речь идет о поиске новых методологических подходов в

литературном образовании, способных формировать личность, свободную от стандартного видения мира. Как научить молодого человека свободно рассуждать в процессе диалога с творческой личностью и выбирать собственный вариант интерпретации, С. Балея предлагает в исследовании «Символ траура» (1918 г.) [11]. Стимулирует к продуктивному прочтению и переосмыслению творчества Т. Шевченко работа С. Балея «Троица в творчестве Шевченко» (1925 г.) [12].

В 1921 г. в журнале «Философский обзор» (Варшава) появилась работа С. Балея «Психологические заметки о генезисе поэмы Словацкого «В Швейцарии» [49]. Впоследствии, в 1925 году во Львове в «Литературных записках» выходит «Психоанализ одной ошибки Словацкого» [42]. Эти исследования в наибольшей степени проявляют последовательность классического психоанализа, в контексте которого произведения художника, в случае с С. Балеем – Ю. Словацкого, трактуются как проявление эротического инфантилизма, главным объектом которого является мать [42, с. 21]. Чтение поэзии Ю. Словацкого, пишет исследователь, создает впечатление, что кроме глубины, которая находится на поверхности, есть еще и вторая глубина, которая лежит вне нее и которую нужно искать [42, с. 4]. Учитывая философию литературного образования, это ориентирует к познанию поэзии польского поэта через привлечение к пониманию его индивидуальности, его «Я».

Лишь через два года, в 1918 г., после публикации психоаналитического труда С. Балея «Из психологии творчества Шевченко» на нее отозвался А. Александренко короткой (один абзац) рецензией, в которой и не говорилось о психоанализе. Причина такой рецепции – собственно, ее отсутствия, по мнению С. Павлычко, – первая мировая война, а также уход старого поколения украинских писателей и проявление нового, с новыми приоритетами. (Самый большой интеллект старое поколение И. Франко умер в 1916 г., ни в статьях, ни в письмах он никогда не упоминал ни Балея, ни Фрейда.) Следовательно, исследование С. Балея на украинской критике и литературе, по сути, не отразилось [26, с. 252-253]. Однако, в 1923 г. З. Александрович в «Литературных записках» придает большое значение студиям ученого по психологии творчества Ю. Словацкого. Он

высказывает мнение, что ценность работы ученого именно в акцентуации роли чувств в эротической истории поэта, побудивших его фантазию к творчеству [33, с. 321].

Психоаналитическая теория в творчестве С. Балей меняет и перемещает также и образовательную точку зрения на человека. Именно психоанализ инициировал открытие детства как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах, состоящий в его временной продолжительности и необходимости заботы о ребенке со стороны взрослых. В постановке проблемы желания, как одного из основных констант поведения человека, что ускользает от исчерпывающего адекватного выражения, отечественная педагогика, по мнению ученого, наиболее далека от психоанализа, а, следовательно, и от человека. С. Балей воспринимает особую культуру стыда, характерную для педагогики XIX-XX века, как отчуждение от детства [43, с. 57-61]. Концентрация внимания на ребенке в категориях психоаналитического подхода позволяет, по мнению мыслителя, выяснить, как осуществляются доминирование и подчинение в образовательном пространстве.

Психоаналитическая теория З. Фрейда, которую активно использует С. Балей, доказывает, что строгая охрана детства теряет свою ценность, поскольку она бессильна против конституционального фактора; кроме этого, ее труднее осуществить, чем это представляют себе воспитатели, она влечет за собой опасность, которую нельзя недооценивать: она достигает слишком много, а именно – создает благоприятные условия для впоследствии вредного чрезмерного сексуального вытеснения, и ребенок попадает в жизнь неспособным сопротивляться ожидающему его штурму сексуальных требований в период половой зрелости [29, с. 367].

Важность пропедевтики психоанализа в школьной практике С. Балей впервые отмечает в работе «Джордж Г. Грин. Психоанализ в школе» (1928 г.) [37], которая является, собственно, аннотацией на данную работу зарубежного ученого. Отметим, что аннотирования на научные публикации входило в обязанности С. Балей, поскольку он сотрудничал с редакцией журнала «Философское движение». Впоследствии он также размещал в нем обзоры статей, печатавшиеся в немецком журнале по психологии.

В 1922 г. вышел в свет «Очерк психологии» [6] С. Балея – первый учебник на русском языке по этой отрасли наук. Эта работа убедительно подтверждает позицию ученого относительно проблемы личности. «Именно внутреннее «Я» определяет индивидуальность личности. «Я» является выражением единства и преемственности сознания, целостности личности [6, с. 289]». Разумеется, ученый продуктивно использует в своих работах научные достижения генетических психологов в духе гуманистических традиций Ш. Бюлер, Ж. Пиаже, В. Штерна и др. На пересечении этих идей ученый формулирует положение, что именно внутреннее «Я» связывается с саморазвитием и воспитанием личности.

Мы не сомневаемся, что С. Балея – ученый, научные достижения которого достигают мирового уровня науки, отражая ее гуманистические идеи и идеалы. В отличие от многих его современников, он остается свободным от влияния искусственных, навязанных извне идеологических установок педагогической науки. Проанализированные произведения мыслителя убедительно свидетельствуют, что для него есть лишь одна цель в педагогической действительности – свобода для самоопределения человека. Есть смысл спросить, почему личность такого масштаба, как С. Балея, не имела выражения своего таланта в атмосфере большой науки, ведь для этого имелись все основания. Ответ на этот вопрос следует искать в мировоззренческих убеждениях ученого. В преподавании во Львовском университете С. Балею было отказано главным образом по той причине, что он преподавал во Львовском Украинском тайном университете [18, с. 28]. Как известно, учреждение тайного университета было выражением борьбы украинцев за свое право на образование, на развитие национальной культуры, протестом против политики национального угнетения, которая проводилась по отношению к украинскому населению правящими кругами тогдашнего польского государства, и работа в нем могла повлечь за собой политические преследования или как-то иначе отразиться на собственной карьере [14, с. 21-22]. При таких обстоятельствах риск для карьеры не воспринимается С. Балеем препятствием на пути к служению науке, истина в которой не имеет особенностей распознаться по идейным или любыми другими мотивами. Кроме этого, есть основания считать, что он препо-

давал и в созданном 1 июля 1918 г. по приказу Гетмана Украины П. Скоропадского Каменец-Подольском Украинском университете. Статью «Заметки по поводу основания «Института нормальной и патологической психологии при Научном Обществе им. Шевченко во Львове» [2] ученый подписывает как доцент этого университета [14, с. 24].

Переломным в жизни С. Балея стал 1928 год. При содействии К. Твардовского, а также его ученика, известного в то время в Варшаве психолога – В. Витвицкого, официальным письмом от 1 января 1928 года. Балею было сообщено о том, что он зачисляется с ноября 1927 года в Варшавский университет на условиях «контрактного профессора» до тех пор, пока решится вопрос о том, как именно будет именоваться кафедра, на которую его приглашают – кафедрой психологии воспитания или детской психологии.

20 февраля 1928 года. С. Балея последний раз возглавил заседание психологической секции Польского философского общества во Львове, произнес на нем научный доклад на тему «Аффект как воспитательное средство», который по сути дела был повторением его инаугурационной лекции в Варшавском университете, прочитанной там при вступлении на должность профессора. Фактически это заседание было прощанием ученого с Львовским философским обществом перед его отъездом в Варшаву. К. Твардовский по этому поводу написал в своем дневнике: «После доклада обратился к нему с прощальной речью, благодаря его за труд в Обществе. Балея поблагодарил за мои слова, прощаясь, обратился ко мне с очень сердечными и трогательными словами благодарности. В той речи проявил себя с очень благородной стороны и не одного из присутствующих, как они потом мне говорили, глубоко взволновал [65, с. 70]». Это событие является свидетельством того, что С. Балея считали в кругу Львовско-Варшавской философской школы своим единомышленником, лучшим ее представителем.

Отчетливой становится для нас ситуация «границности» в жизни С. Балея, о которой так метко пишет В. Горский уже относительно другого философа – В. Зеньковского. Да, действительно трагическим осознанием обернулось для ученого утверждение его творческой свободы. «Он обрек себя, – по мнению Я. Кмита, – на положение

вечного эмигранта и до конца своей жизни принадлежал к тем, кого называли «gente Ruthenus, nationale Polonus», то есть поляк украинского происхождения [22, с. 218]». Однако другого пути для служения правде в науке С. Балею судьба не приготовила. Он не предаст украинскую культуру, а наоборот, сделает все для того, чтобы соединить ее с современной мировой культурой и теми тенденциями, что в ней господствовали. Впрочем, показательной была трагедия самой украинской культуры, которая не восприняла достижения своего сына, исказив его творческий запал.

В Варшавском университете С. Балея приступил к работе как чрезвычайный профессор кафедры психологии воспитания с февраля 1928 года. Распоряжением Президента Польской Речи Посполитой от 16 октября 1928 года он именуется чрезвычайным профессором психологии воспитания в Варшавском университете. Так мечта С. Балея о работе в высшем учебном заведении наконец осуществилась. В письме к К. Твардовскому он писал: «Однако теперь могу себе сказать, что то, о чем мечтал, произошло, хотя было искуплено определенной психической мукой, которая искусственно маскировалась извне. И говорю себе много раз, что осуществлением моей мечты я обязан единственно доброжелательности и опеке Господина Профессора. Сердечные пожелания, которые получил от его лица, являются новым доказательством этого [65, с. 70]». С 17 октября 1934 года С. Балея – профессор обычный на кафедре психологии воспитания и работает на ней до конца своей жизни, то есть до 13 сентября 1952 года.

1928–1952 гг. были годами профессионального становления С. Балея, кристаллизации его философских и психолого-педагогических взглядов. В Варшавском научном кругу он очень быстро получил признание и прочное научное положение. В 1928 году ученый принимает участие в Учредительном собрании Педагогического научного общества, а 9 апреля 1929 года – входит в состав руководства Варшавского философского общества. 31 октября 1928 года профессор был кооперирован в руководящий орган Психологического общества им. Ю. Йотейко. В том же году ученый был избран членом Научного общества им. Т. Шевченко во Львове.

Работая в Варшаве, ученый поддерживает тесные связи с украинской научной общественностью. В 1929 году Харьковский географический институт выдвигает С. Балей в состав кандидатов в действительные члены ВУАН по отделу философии, социологии и права. Ученый сотрудничает с такими украинскими изданиями, как «Литературно-научный Вестник НОШ», «Лекарственный вестник», «Наука и литература», «Украинский медицинский вестник», «Дороги». 2 ноября 1936 года С. Балей, будучи уже профессором Варшавского университета, принимает участие в Первом Украинском педагогическом конгрессе, который состоялся во Львове, и выступает на нем с докладом «Психология характера» [10].

В этом докладе мыслитель отчетливо обосновывает мнение о непосредственном значении дифференциальной психологии для педагогической практики. Особый упор ученый делает на том, что понятие характера или личности, как сложной целостности, в педагогических науках остается в стороне, а речь идет только об отдельных ее элементах. Учитывая это, педагогика, по словам С. Балей, обнаруживает свои самые слабые стороны, «трудясь непрерывно, не измеряет и не знает, какой реальный успех ее труда [10, с. 434]». Обеспечить целостность личности, ее развитие и нравственное становление способно «педагогическое стремление к переходу от очень широких понятий к узким, но более ясным и легче уловимым [10, с. 433]». То есть, речь идет о синтезе психологии и педагогики в проблемах образования, которые, кроме «формулировки идейных целей воспитания, не забудут о реальных средствах и пути их реализации [10, с. 434]». Определяя свою позицию в проблеме воспитания характера, С. Балей тяготеет к прагматизму американского образования, поскольку оно данную проблему выводит «из хаоса понятий на путь практической, жизненной действительности [10, с. 430]».

Одновременно С. Балей принимает активное участие в деятельности научных организаций, связанных с Львовским университетом. Прежде всего, речь идет об участии С. Балей в Польском философском обществе в Львове. Свою связь с ПФТ он отметил, публикуясь в Памятной книге Польского философского общества в Львове, 12. II. 1904–12. II. 1929 («Заметки о разделении чувств на представленные и убежденческие» [48]).

Плодотворной была деятельность С. Балея в польских учреждениях, в которых педагогико-психологические теоретические исследования сочетались с практикой [14, с. 26-27]. Широким и разнообразным было участие С. Балея в международных и общенациональных научных конференциях и съездах. В первой половине 1936 года он совершил научное путешествие в Соединенные Штаты Северной Америки, отчет о котором сделал 17 июня того же года на заседании Психологической секции Варшавского Философского общества. В 1938 году принял участие во II Международном Конгрессе Психологов.

Анализ докладов С. Балея на конференциях дает основания утверждать, что он был предвестником и активным сторонником идей, порождаемых в гуманитарных науках самим «духом эпохи». В докладе «Потребности развития психотехники в Польше» ученый утверждает новое миропонимание, новую социальную философию, по которой человек является истинной субстанцией общества, а не винтиком большого социального организма: «Вместо того, чтобы придумывать способы обретения людей, которые могли бы однажды выдержать труд наиболее монотонный, было бы хорошо подумать также о том, как этот монотонный труд устранить или уменьшить. Не всегда можно ставить труд сверх человека [9, с. 176]».

В отчете VII-го Психотехнического Конгресса в Москве ученый развивает эту мысль: «Без сомнения, является справедливым основание, что стоит не только подбирать человека, отвечающего условиям данного труда, но, напротив, следует условия труда приспособить к человеческим возможностям. Разные профессии должны существовать для людей, а не люди для профессий. Есть много справедливого в утверждении, что человек является иногда существом универсальным и что в соответствующих условиях он может преодолеть почти каждый труд. С этой точки зрения, ригористичная селекция, которая хотела бы человека навсегда приковать к одной только специальности, является тем, что насилует человеческую природу. <...> человек является творением динамичным, которое постоянно развивается и меняется, и в этом смысле может каждый раз приспособиться к различным вещам, содержит в себе много правильности [3, с. 292-293]».

Такими же взглядами отличается и теоретико-педагогическое наследие С. Балея. Курсы, которые читал ученый на гуманистическом отделе Варшавского университета, охватывали вопросы по детской психологии, педагогической психологии, педагогической психодиагностике, педагогической психотехнике, психологии творчества С. Жеромского, психологии возраста созревания, экспериментальной педагогике, психологии воспитательного контакта, интеллектуальному развитию и методам его исследования, общественному направлению психологии и ее значению для педагогики. Дыхание современной эпохи утверждает в каждом из них понимание того, что личность с ее экзистенциальным духовным миром является главным центром общественного прогресса.

В 1930–1931 учебном году С. Балея прочитал курс лекций на тему «Психология воспитательного контакта» [43]. В них мы находим философское обоснование балеевской концепции воспитания. Под влиянием идей гуманистических течений философии XX ст. С. Балея, вслед за В. Дильтеем, осознает бесполезность трактовать образование и воспитание как то, «что должно быть [43, с. 3]». С его точки зрения, нужны новые измерения в смысле воспитания. В этом смысле понятие «любовь», которое считают важнейшим условием воспитательного контакта, прежде всего, требует философского осознания. Философия войны М. Шелера, которая становится апологией любви, открывает исследователю новые прочтения этого феномена. «Движение любви, – пишет М. Шелер в «*Ordo amoris*», – безгранично разворачивает личность в свойственном ей направлении идеальности и совершенства [31, с. 355]». Таким образом, выраженный определенный педагогический идеал совершенства, по мнению С. Балея, оборачивается против жизненного мира ребенка. Философские рефлексии мыслителя ориентируют педагогику рассмотреть школу по образу самого человека, как грань, что не разделяет, а собирает в единое целое личность и ее бытие. В то же время, он настаивает на том, что изменения, происходящие в личности, которая развивается, являются основополагающими для педагогики. Детство и возраст созревания – не пассивные объекты учебно-воспитательного процесса, а самостоятельные субъекты деятельно-

сти, подход к которым может быть только личностно сориентированным.

Мыслитель принимает понимание жизни как модус педагогической реальности. Предмет теоретического интереса наук о духе – люди как личности, их личная жизнь и деятельность, относительно которых Э. Гуссерль уточняет: «это когда «Я» и «Мы» живут во всеуслышание, в горизонте общества, а именно в различных простых и иерархизованных общностях, таких, как семья, нация, сверхнация [17, с. 627]». С. Балей вводит это в образование. Жизненный мир личности в контексте педагогики ученого приобретает выражение культуротворчества жизни в ее единстве с историчностью.

Теоретические положения своей психологии воспитательного контакта С. Балей строит на основе идей феноменологов (Э. Гуссерля, Т. Липпса), герменевтов (В. Дильтея, Э. Шпрангера), персоналистов (М. Шелера), психоаналитиков (З. Фрейда, А. Адлера, А. Пфандера, Ж. Грабера), гештальтпсихологов (В. Келера), бихевиористов (Э. Торндайка), гуманистических психологов (Ш. Бюлер), педагогов (Э. Вебера, Р. Лохнера, Г. Кершенштайнера). Тем самым С. Балей как ученый и преподаватель решал ряд задач: знакомил аудиторию с мировыми гуманистическими тенденциями в философии, психологии и педагогике, которые способствуют пониманию образования как смысловой ценности, вырастающей из жизни человека, его потребностей и идеалов; формулировал инструментальное понимание психологии и педагогики как определенной синтетической целостности, как средства изучения и воспитания человека; подчеркивал историческую и социокультурную «соразмерность» образования; раскрывал относительность любых норм в педагогической практике, что позволяет представлять человека как возможность, которая актуализируется в объективном мире. Заслуживает внимание эпистемологический аспект этих лекций. Подробно освещая содержание современных направлений в философии образования, С. Балей направляет своих слушателей к проявлению собственной точки зрения на проблему воспитания личности, предвидя высокую степень их рефлексивности.

В 1931 г. увидела свет работа С. Балей «Психология возраста созревания» [44]. В предисловии ученый пишет, что намеревался напи-

сать про «чистую» психологию, которая бы пригодилась воспитателям средних школ [44, с. 3]. Стоит отметить определенную методологическую разницу в работах С. Балея и других российских ученых советского периода относительно определения развития человека в возрасте от 13 (14) до 18 (20) лет. В частности, С. Рубинштейн в работе «Развитие сознания у ребенка» [27] указывает на важность в индивидуальном развитии фазы созревания, но в дальнейшем он отказывается от этого термина, поскольку это понятие, по его мнению, предполагает трактовку развития как имманентного процесса [27, с. 175]. Так, у советских ученых встречаем определение указанного возраста как «подростковый», а молодого человека называют «подростком».

С. Балея обращается, в частности, к концепции личности лидера гуманистической психологии – Ш. Бюлер. Целесообразно отметить, что имя Шарлотты Бюлер (1893–1974) в научной литературе упоминают довольно редко. Обращаясь к проблеме самоактуализации личности, ученые в основном сосредотачиваются вокруг научного достижения двух ученых – К. Роджерса и А. Маслоу, тогда как именно Ш. Бюлер возглавила в 1970 году созданную ими совместно Ассоциацию гуманистической психологии. Именно она акцентирует важность термина «созревание», что имеет свои фазы: предрасцвет (примерно 13-14-й годы жизни), расцвет (фаза пубертальная, около 17-го года жизни), юношеский возраст (adolescенция, около 20-24-го года жизни) [57, с. 391-475]. Такая формулировка получается, по словам С. Балея, из «природы» человека, неизменного повторения структуры «человека вообще [47, с. 38]», тогда как советская психология сознательно оставляет неясной (собственно вытесняет) половую сферу, «которая является также окончательно подчиненной влиянию этого самого развития [47, с. 36]». В связи с этим С. Балея ставит провоцирующий вопрос российским ученым: «Как конкретно выглядит образ психики молодого человека в этот период его жизни? [47, с. 37]».

Можно сказать, что С. Балея делает первую попытку как в Польше, так и в Украине создать периодизацию переходного возраста, которая выходит из созревания половых функций как основного процесса, в свете которого нужно рассматривать все другие стороны

развития. Соответственно, половая функция возникает в сознании как «потребность в дополнении». Важно подчеркнуть значение психологических исследований индивидуального психического развития человека для педагогической практики. Исчерпывающе это формулирует Ш. Бюлер: «В деле воспитания должна быть цель и путь. Цель дает педагогике мировоззрение ее времени, но указать путь к ней – дело психологии [63, с. 5]». На главный признак психологии указывает С. Балея: «она должна быть тесно связана с жизнью человека и процессом ее создания [47, с. 43]».

В 1935 г. был опубликован труд С. Балея «Очерк психологии в связи с развитием психики ребенка» [55]. Эта работа является логическим продолжением исследований ученого в области психологии развития личности, в частности, через образование. В ней предлагается на основе скрупулезного изучения имеющихся работ по данной проблематике собственная периодизация детства и возраста созревания.

Важным сдвигом, с учетом философского преломления проблем образования, является предоставление большого значения С. Балеем педологии, науке, что «занимается ребенком как целостностью, при равномерном учете его психических и телесных свойств [55, с. 37]». Здесь, как замечает М. Верников, сказывается его медицинское образование, его осведомленность по общей физиологии человека и, в частности, по физиологии высшей нервной системы [14, с. 36].

Вслед за В. Штерном, развитие личности С. Балея трактует «не только как последовательный ряд событий, но, прежде всего, как саморазворачивание (трансформацию) личности как целого [55, с. 318]». Развитие имеет тенденцию к саморазвитию, которое направляется и определяется той социокультурной и природной средой, в которой живет ребенок. То есть, акцент делается на принципах природосообразности и культуроцелесообразности в образовании.

В Польше С. Балея не оставляет особое направление своих интересов в измерении проблемы личности – проблемы творческой личности. В 1936 г. он издает работу «Творческая личность Жеромского. Студии из области психологии творчества» [41]. Стефан Жеромский (1864–1925) – польский писатель, драматург, публицист. Цель этой работы – рассмотрение творчества С. Жеромского сквозь призму

психоаналитической теории, что, собственно, удерживает ученого «от высказываний любой мысли об эстетической, общественной или национальной ценности его творчества, к чему в конце концов он не чувствовал себя призванным [41, с. 5]». К С. Жеромскому исследователю не может отнестись так, чтобы видеть в нем только большого патриота и общественного деятеля, или также сторонника любовного наслаждения. Феномен творчества С. Жеромского, по мнению С. Балея, должен объединить все мнимые альтернативы в целостность. Только так читатель получает возможность искреннего сопереживания и познания глубин человеческой души. Вместе с тем, это помогает открыть глаза на настоящую жизнь [41, с. 223] и имеет поучительный характер [41, с. 225]. Кроме литературоведческого, эта работа имеет эпистемологический аспект и обозначена вполне выразительными педагогическими мотивами.

Курс педагогической психологии, который читался С. Балеем в Варшавском университете, вышел в свет под названием «Очерк психологии воспитания» [45] в 1938 г. При жизни ученого этот труд дважды переиздавался: в 1947 и 1951 годах. Этот учебник является первой попыткой в Польше представить психологию воспитания как науку, изучающую процессы воспитания в психологическом преломлении, в конкретных ситуациях взаимодействия воспитателя и воспитанника. «Психолог, – пишет С. Балей, – может поставить перед собой задачу подробно изучать роль, которую играют психические явления в воспитательных действиях, и определить законы, что в этих случаях реализуются. Поскольку сфера воспитательных явлений очень большая, не удивительно, что попытка выполнения этой задачи ведет к созданию особой отрасли психологии. Эта отрасль носит название воспитательной (педагогической психологии). Поэтому заданием психологии воспитания является психологический анализ явлений воспитания (а, следовательно, также обучение и формирование). В этом смысле можно определить, как это делают некоторые авторы, педагогическую психологию как психологию воспитания [45, с. 4]». Среди наук, имеющих отношение к воспитанию человека, психология воспитания, по С. Балею, является специальной психологией, которая обладает теоретическим и практическим уровнями. В отличие от общей психологии, психологии развития, общественной пси-

хологии, как суммы теоретических положений относительно человека, психология воспитания существенным и единственным предметом определяет сами воспитательные процессы [45, с. 5].

Значительное внимание в данном учебнике С. Балея уделяет таким проблемам, как: 1) предельные возможности воспитания; 2) гетероэдукация воспитания (в широком смысле слова) и автоэдукация (самовоспитание); 3) задачи психодидатики; 4) школьная усталость; 5) психология школьного класса; 6) коэдукация (совместное обучение) и т.д. Поиски путей решения важных проблем образования составляют попытку актуализации их философского и психологического осмысления, что отражает сущность воспитания как единства обучения и формирования. Стиль изложения материала С. Балеем убеждает, что в его намерения входило: 1) ознакомить студентов с новейшими достижениями в области психологии воспитания; 2) побуждать их к самостоятельному всестороннему критическому осмыслению сложной психологической проблематики, вырастающей на почве процесса воспитания, и в связи с этим привлекать к дискуссии.

В «Очерке психологии воспитания» ученый активно использует теорию Дж. Дьюи, с которой он имел возможность ознакомиться в США. На наш взгляд, именно программа гуманизма В. Дильтея оказалась стимулом к осмыслению С. Балеем прагматизма Дж. Дьюи. Педагогическое кредо американского философа-педагога «школа является одной из форм общественной жизни, а не подготовкой к ней [61, с. 3]» становится своеобразным лейтмотивом психологии воспитания С. Балея. Убежденность Дж. Дьюи в том, что школа должна жить конкретными ценностями, отражается в попытках С. Балея избежать механистической имитации обучения и воспитания. С. Балея, вслед за Дж. Дьюи, бросает вызов тогдашнему образованию – исследование природы нравственного воспитания. Речь идет «не о постоянно выдерживаемых на высоте моральных наставлениях [20, с. 8]», которым учат «ежеминутно в течение пяти дней в неделю [20, с. 9]», а о понимании, «что дорога к каждому знанию идет через деяние (learning by doing) [18, с. 430]». По мнению С. Балея, влияние на характер личности является действенным в «практической, жизненной действительности [10, с. 430]».

Важно обратиться к дискуссии, которая развернулась вокруг проблемы воспитания между социологом Ф. Знанецким и философом Дж. Дьюи. По мнению Ф. Знанецкого, в интеллектуальной деятельности, вне сомнения, является полезным то, что ребенок в школе не «готовится к мышлению», но мыслит. Впрочем, в социальной сфере, как считает ученый, воспитанник переживает два принципиально отличные процессы: «процесс «приготовления» к предстоящей общественной жизни и процесс настоящей общественной жизни [71, с. 143]». Следовательно, «целью воспитания в школе является устранение негативных черт и выработка позитивных, с уверенностью, что изменения, вызванные через воспитание, будут продолжаться в теле и психике [71, с. 146]».

С. Балей стремится преодолеть понимание воспитания сквозь призму социологии. Ученый считает, что в контексте социологии это всегда сознательный, систематический и целенаправленный процесс. Здесь всегда «активный воспитатель, который формирует воспитанника в соответствии с поставленной цели [45, с. 20]». Отметим, что у Ф. Знанецкого «это только взрослый человек, или подготовленное через взрослых лицо, которое не только влияет непосредственно на индивидуальность воспитанника, а пытается так регулировать его общественные отношения с другими молодыми людьми из его круга, чтобы влияние на него было также воспитательным и с одинаковым влиянием старших руководителей [71, с. 141]». Безусловно, становление личности, считает С. Балей, происходит с ведущей помощью и под руководством педагога, «но это руководство не должно быть целью самой по себе, а только средством соответствующего направления. При этом оно должно носить педагогический характер, а, следовательно, быть умеренным, смягченным таким образом, чтобы не парализовать самостоятельность воспитанника [45, с. 205]». В отличие от Ф. Знанецкого, С. Балей убежден, что «социология имеет дело лишь с объективным и интериндивидуальным [45, с. 11]», нивелируя смысл воспитания как взаимодействие воспитателя и воспитанника, что, кроме объективных факторов, охватывает уникальность и своеобразие их жизненного мира.

Созвучные мысли высказывает и С. Гессен. Исследователи творчества С. Гессена, Н. Евтух и В. Ханенко, исходят из положения уче-

ного о том, что гуманистически направленная личность развивается в процессе сознательной творческой моральной деятельности, которая разворачивается под влиянием убеждения как ведущего воспитательного метода, следовательно, психологическим стержнем всей деятельности является произвольное принятие личностью морального решения; они указывают на важные философско-этическое сдвиги в концепции мыслителя: «именно благодаря произвольному принятию моральных решений происходит развитие гуманной, свободной и одновременно ответственной личности – того идеала, к которому должно стремиться цивилизованное общество [21, с. 97]».

Уверены, что идеал формализации и нормативизма коммуникативного понимания преодолевается в философии образования С. Балея и С. Гессена благодаря переосмыслению проблемы индивидуального и социального. Индивид и общество не взаимоисключают друг друга, а обогащаются в личности. Только приобретая intersубъективное измерение, образование способно стать реализацией личности и общества.

Статья Ч. Куписевича, польского исследователя творчества С. Балея, все больше способствует созданию целостного образа ученого как педагога. Польский исследователь высоко оценивает личность ученого с позиций умения преподавать. С его точки зрения, лекции С. Балея всегда отличались ораторским пылом. Во время семинарских занятий профессор умел вдохновить своих студентов творческой работой. Довольно много С. Балей требовал прежде всего от себя, не потакал студентам, особенно во время экзаменов, но, несмотря на это, пользовался огромным авторитетом у студентов, которые его очень любили [66]. Очевидно, для С. Балея целью образовательного процесса была не «загрузка» памяти студентов, а непосредственное субъект-субъектное отношение человека к человеку, что предполагает единство учебного и воспитательного процесса, формализм которого преодолевается творчеством.

В следующем, 1939 г. под названием «Личность» [40] была опубликована работа С. Балея, которая, без преувеличения, стала центральной для всего его научного творчества. Прежде всего, в ней четко оформлено собственное видение ученым сущности понятия «личность», что является «не абстрактной понятной формой, а отра-

жает ряд проблем философского, психологического и социологического характера [40, с. 5]». В центре внимания находится проблема соотношения объективной причинной определенности жизни человека с его свободной и творческой деятельностью. Вместе с тем ведутся интенсивные методологические поиски, сопровождающиеся исторической рефлексией и осмыслением теоретического опыта. Человеческое бытие характеризуется такими параметрами, как трансцендентность, интерсубъективность, самопознание, самоутверждение, самореализация. В этом труде ощутимо влияние персонологии американского ученого Г. Олпорта, который видит личность как динамичную организацию, что определяет уникальность ее взаимодействия со средой, прежде всего социальной. Постоянное развитие личности, по Г. Олпорту, является основной формой ее существования [34, с. 88]. Именно неповторимое единство с миром у С. Балея помогает ребенку познать себя и организовать свое бытие. Соответственно, полнота бытия ребенка задает проекцию педагогической действительности.

Что суждено пережить С. Балею в годы Второй мировой войны, раскрывают его воспоминания, опубликованные в книге «Второе сентября 1939 г.» (1941 г.). В это сложное время, как и всегда, центральной темой его научных поисков является проблема личности. В специализированном издании «Психоаналитический журнал» С. Балей публикует статью «Психологические последствия Второй мировой войны», в которой он анализирует ужасные последствия реальностей войны для психики ребенка [46].

Выразительным источником, приблизившим С. Балея к философско-образовательной проблематике, стала работа «Пути самопознания» [36], опубликованная в 1946 г. Здесь содержится квинтэссенция философии образования С. Балея, призванной направить личность к осознанию своих потребностей и их актуализации: «Познание собственных возможностей и постановка перед собой определенного образа, к которому наша личность должна приблизиться, является определенной подготовкой к систематической работе над самим собой, а следовательно, к самовоспитанию. Это не значит, что самовоспитание начинается только в момент самопознания и создания определенного идеала собственной личности. Независимо от

воспитательных воздействий окружения, человек непрерывно воспитывает самого себя, не осознавая этого. ... То, что называют игрой ребенка, является, собственно, его трудом самовоспитания. Самовоспитание не начинается только в период пробуждения самопознания, однако может стать с этого момента сознательным, плановым и более приспособленным к потребностям [36, с. 143]». Следовательно, речь идет о гуманном образовании, в котором человек является творцом самого себя по образу, приемлемому для него, а учитель осознает свою миссию в том, чтобы обеспечить достойные условия для процесса его становления.

В 1947 г. С. Балей едет в США в научную командировку в 7 городов на стипендию ЮНЕСКО сроком на 4 месяца для изучения методов борьбы с преступностью среди молодежи и издает на основе исследований труд «Проблема борьбы с преступностью среди молодежи на фоне современного опыта в Соединенных Штатах Америки» [54].

В 1948–1949 гг. С. Балей написал книгу «Введение в общественную психологию» [53]. Собственно, ею ученый завершает свои почти сорокалетние исследования в контексте проблемы личности. Издание было осуществлено в 1959 г., когда С. Балей уже не было в живых. В данной книге вырисовывается общая проблематика общественной психологии, путем показа различий ее предмета исследования и социологии. Цель труда в том, чтобы: 1) объединить многообразие существующих тогдашних мировых тенденций (особенно американских и польских исследователей) и сохранить собственную позицию относительно определения понимания общественной психологии; 2) выявить антропотворческий и социотворческий потенциал общественной жизни. В книге раскрываются актуальные проблемы общественной психологии, а именно: межличностная интеракция, психология толпы, межгрупповые отношения, вопросы идеологии, социализация человека, проблематика общественной патологии. Особое внимание уделяется вопросу общественного контакта, который регулирует и формирует человеческие группы. С этих позиций «Вступление в общественную психологию» С. Балей является актуальным в решении проблем образования в его философской рефлексии. Эта работа указывает на способы избежания принудительных механиз-

мов в образовательном пространстве и достижение сотворчества, в котором способны вспыхнуть конкретные индивидуальности, могущие способствовать совершенствованию общества.

В статье В. Малецкого, исследователя социально-философских студий С. Балея, находим обоснование причин, по которым данная работа ученого не могла появиться в научных кругах сразу же после написания: «Именно в это время обостряется политическое противостояние в Европе между Советским Союзом и странами Запада. Послевоенная Германия, оккупированная СССР и западными союзниками, была разделена на Восточную и Западную. Весь мир разделился на два лагеря – социализма и капитализма, которые развернули между собой жесткую идеологическую борьбу. Напряженность в международных отношениях привела к началу «холодной войны». При таких обстоятельствах публикация уже упомянутого труда С. Балея была невозможной. Ведь советские ученые считали общественную психологию псевдонаукой, враждебной идеям марксизма. Концепция гуманного общества, которую отстаивал С. Балея, тоталитарному режиму была не нужна. И хотя в Польше идеологические ущемления были не такими жесткими, как в СССР, однако и там фарисеи от науки, которые стояли на страже догматически усвоенных ими знаний и устойчивых положений, при случае могли упрекнуть ученого за его увлечение «американской» наукой и вспомнить ему научную поездку в США, осуществленную им еще в 1936 году [24, с. 116-117]».

В апреле 1952 г. С. Балея был избран в Польскую Академию Наук. 13 сентября 1952 г. ученый умер. Его похоронили на кладбище Повонзки в Варшаве.

Самоотверженным трудом всей своей жизни С. Балея реализовывал свое философское призвание, понимая его как служение правде науки, подчиненной общественному добру. Каждое мгновение жизни этого вдумчивого философа, необыкновенного таланта психолога и педагога, отражает упорный труд на ниве выбранной им сферы человекознания. Философская система мыслителя отчеканивает в педагогике понятия, определенные самим «духом эпохи». Речь идет о необходимости формирования возможностей для самосоздания личности, удовлетворения духовных потребностей. С этой точки зрения,

творчество С. Балея в сфере философии образования нуждается в восстановлении исторической справедливости.



Литература:

1. Балея С. Эксперимент в науці психології / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 151–170.
2. Балея С. Записки з приводу засновання «Інституту нормальної і патологічної психології» при Науковім Товаристві ім. Шевченка у Львові / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 268–270.
3. Балея С. Звіт з VII-го Психотехнічного Конгресу в Москві / Степан Балея ; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 288–294.
4. Балея С. З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 79–84.
5. Балея С. З психології творчості Шевченка / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 174–210.
6. Балея С. Нарис психології / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 271–353.
7. Балея С. Новий ідеалізм Айкена / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 130–138.
8. Балея С. Понятте етичного добра і зла в сучасній філософії / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 139–150.
9. Балея С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі / Степан Балея ; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 174–181.
10. Балея С. Психологія характеру / С. Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 426–434.
11. Балея С. Символ жалоби / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 262–264.
12. Балея С. Трійця у творчості Шевченка / Степан Балея // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 395–417.

13. Балеї С. Фільософія Вільгельма Віндельбанда / Степан Балеї // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 171–173.
14. Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея : [передм. до збір. пр.] / С. Балеї // Збір. пр. : у 5 т., 2 кн. / М. М. Верніков. – Л. ; О., 2002. – Т. 1. – С. 19–79.
15. Вінтюк Ю. А. Життя Степана Балея: нові знахідки / Ю. А. Вінтюк // Філософ. пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 14–16.
16. Вінтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея / Ю. А. Вінтюк // Філософ. пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 186–191.
17. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии / Эдмунд Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Минск ; М., 2000. – С. 626–665.
18. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття) / І. В. Данилюк. – К. : Либідь, 2003. – 152 с.
19. Домбровський Б. Т. Школа одного вчителя / Б. Т. Домбровський // Філософська думка. – 2006. – № 5. – С. 67–78.
20. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2001. – 32 с.
21. Євтух М. Б. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.) : монографія / М. Б. Євтух, В. С. Ханенко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 176 с.
22. 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. 218–220.

23. Кобилянська О. Ю. Царівна / О. Ю. Кобилянська // Твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 21–300.
24. Малецький В. Г. Співвідношення суспільства і людини в контексті суспільної психології Степана Балея / В. Г. Малецький // Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут». – 2008. – № 11, тем вип. : Філософія. – С. 110–118.
25. Павличко С. Сто років без Фрейда / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 565–582.
26. Павличко С. Фрейдизм як критичний дискурс: Степан Балея / Соломія Павличко // Теорія літератури. – К., 2002. – С. 246–253.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. ; [сост. К. А. Альбуханова-Славская, А. В. Брушлинский] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
28. Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті : [15 листоп. 1895 р.] / Казімеж Твардовський ; пер. з пол. М. М. Вернікова // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12, вип. 13. – С. 145–153.
29. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. Г. В. Барышникова]. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 480 с.
30. Шах С. Львів – місто моєї молодості / Степан Шах. – Мюнхен, 1956. – Ч. 3. – С. 162–165.
31. Шелер М. Ordo amoris / Макс Шелер // Избр. произв. ; пер. с нем. – М., 1994. – С. 340–360.
32. Штерн У. Дифференциальная психология и ее методические основы / Уильям Штерн ; пер. с нем. – М. : Наука, 1988. – 336 с. – (Памятники психологической мысли).
33. Aleksandrowicz Z. Dr. Stefan Baley: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Zenon Aleksandrowicz // Pamiętnik Literacki. – 1923. – S. 320–329. – Rec. na ks.: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Stefan Baley // Przegląd filozoficzny. – 1921. – R. XXIV, z. I, II. – S. 115–135.

34. Allport G. W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality* / G. W. Allport. – New Haven ; London : Yale University Press, 1955. – 110 p.
35. Baley S. *Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschlufs an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen / Stefan Baley // Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108.*
36. Baley S. *Drogi samopoznanie / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków : Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – 178 s. – (O życiu dla życia).*
37. Baley S. *George H. Green. Psychoanaliza w szkole / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1928/9. – T. XI. – S. 27. – Rec. na ks.: Psychoanaliza w szkole ; przeł.z ang Z. Ziemiński / George H. Green. – Warszawa : Arcf., 1928. – 218 s.*
38. Baley S. *Karol Stumpf / Stefan Baley // Ruch filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 182–191.*
39. Baley S. *Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży (przeprowadzonych przez Min. M. W. R. i O. P. w związku z reformą, programów szkolnych) / Stefan Baley // Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, № 2–3. – S. 97–330.*
40. Baley S. *Osobowość / Stefan Baley. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – 36 s.*
41. Baley S. *Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z zakresu psychologii twórczości) / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1936. – 228 s.*
42. Baley S. *Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego / Stefan Baley // Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 136–154.*
43. 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.*
44. Baley S. *Psychologia wieku dojrzewania / Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.*

45. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.
46. Baley S. Psychological Effects of the Second World / Stefan Baley // *Psychoanalytic Quarterly*. – 1948. – № 2. – P. 618–619.
47. Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania / Stefan Baley // *Myśl Współczesna*. – 1950. – № 7 (50). – S. 25–43.
48. Baley S. Uwagi o podziale uczuć na przedstawieniowe i przekonaniowe / Stefan Baley // *Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie*. – Lwów, 1931. – S. 98–119.
49. Baley S. Uwagi psychologiczne o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji» / Stefan Baley // *Przegląd filozoficzny*. – 1921. – Z. I–II. – S. 115–135.
50. Baley S. Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16.
51. Baley S. Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne / Stefan Baley // *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*. – 1915. – Vol. 8. – S. 57–82.
52. Baley S. Versuche über die Lokalisation beim dichotischen Hören / Stefan Baley // *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*. – 1915. – Vol. 8. – S. 83–101.
53. Baley S. Wprowadzenie do psychologii społecznej / Stefan Baley. – Warszawa : PWN, 1959. – 227 s.
54. Baley S. Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej / Stefan Baley. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1948. – 63 s.
55. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.
56. Brzozowski S. Filozofia czynu / Stanisław Brzozowski // *Idee : Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*. – Lwów, 1910. – S. 14–41.

57. Bühler Ch. Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości / Charlotta Bühler ; [przeł. z niem. W. Ptaszyńska]. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1933. – 505 s.
58. Claparède Ed. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów / Edward Claparède ; [przeł. z franc. J. Jastrzębska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1934. – 291 s.
59. Claparède Ed. Szkoła na miarę / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1930. – 39 s.
60. Claparède Ed. Wychowanie funkcjonalne / Edward Claparède ; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – 221 s.
61. Dewey J. Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo / Jon Dewey ; [przeł. z ang. J. Pieter]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1933. – 141 s.
62. Eucken R. Gesammelte Werke : in 13 Bd., Bd. 1 : Die Einheit des Geisteslebens in Bewusstsein und Tat der Menschheit / Rudolf Eucken. – Hildesheim ; Zurich ; New York : Olms-Weidmann, 2005. – 499 s.
63. Haas W. Charlotte Bühler [Elektronnyj resurs] / Wolfgang Haas // Pädagogik in Leben und Werken. – Режим доступа до статті : <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe/author?id=25>.
64. Jadczyk R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Ryszard Jadczyk. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – 142 s.
65. Jadczyk R. Stefan Baley / Ryszard Jadczyk // Mistrz i jego uczniowie. – Warszawa, 1997. – S. 68–70.
66. Kupisiewicz C. Poczet wybitnych nauczycieli: Stefan Baley [Elektronnyj resurs] / Czesław Kupisiewicz // Głos Nauczycielski. – 2006. – № 36. – Режим доступа до статті : <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=132&id=921>.
67. Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 5–63.
68. Suchodolski B. Wstęp / Bogdan Suchodolski // Ideały kultury a prądy społeczne : [wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku]. – Warszawa, 1933. – S. 5–15.

69. Twardowski K. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju / Kazimierz Twardowski // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 142–183.
70. Twardowski K. Zarys etyki opartej na harmonii życia (życiowej) / Ryszard Jadczyk // Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej / Kazimierz Twardowski. – Toruń, 1991. – S. 141–142.
71. Znaniecki F. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości / Florian Znaniecki. – Lwów ; Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – 379 s.