

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ВЕРТЕЛЬ АНТОН ВІКТОРОВИЧ

УДК 159.964.2:37.01](1-87)(092)“19”(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ XX СТОЛІТТЯ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів
і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Антон ВЕРТЕЛЬ

Науковий консультант – **Бойченко Марина Анатоліївна**,
доктор педагогічних наук, професор

Суми – 2025

АНОТАЦІЯ

Вертель А. В. Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки XX століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2025.

Зміст анотації

Дисертація є комплексним історико-педагогічним дослідженням, у межах якого окреслено теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті.

У дисертаційному дослідженні окреслено концептуальні засади зарубіжної психоаналітичної педагогіки. Визначено місце і роль психоаналізу в системі гуманітарних наук і філософії. Доведено, що психоаналіз необхідно розглядати не як однорідну (цілісну) систему, а як сукупність поєднаних у межах загальної методології підсистем. Окреслено вплив психоаналізу на сферу педагогічної науки. Обґрунтовано концепт і контекст терміну «психоаналітична педагогіка». Доведено, що психоаналітичні концепції мають як методологічний базис, так і методичний інструментарій для розв’язання сучасних проблем розвитку, навчання і виховання.

Здійснено огляд наукової літератури з теми дослідження. Доведено, що попри значну кількість праць присвячених педагогічним аспектам психоаналітичної теорії і практики, сьогодні відсутні фундаментальні праці, присвячені ґрунтовному аналізу психоаналітичної методології для вирішення актуальних завдань навчання і виховання. Показано, що відсутні наукові розвідки, які розкривають генезу та еволюцію педагогічних поглядів в межах психоаналітичної традиції й екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику.

Розроблено методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки, що являє собою систему елементів, які в сукупності дозволяють з певною точністю відтворити процес

дослідження. Запропонована модель включає цільовий, теоретико-методологічний, загальнопсихоаналітичний, контекстуально-психоаналітичний, екстраполяційно-імплементацийний блоки.

Розглянуто педагогічні ідеї представників класичного психоаналізу З. Фрейда, К. Абрахама, Ш. Ференці, В. Райха. З'ясовано, що для перших психоаналітиків велике значення мав період раннього дитинства. Уточнена класична теорія психосексуального розвитку дитини і його стадіальна послідовність. Експліковано концепцію виховання в контексті індивідуальної психології А. Адлера. Показано, що А. Адлер поєднав результати психологічної та педагогічної науки, став фундатором унікальної концепції виховання та створив технологію реалізації цієї концепції, основою якої є ідея гармонізації індивідуальних та суспільних інтересів.

Розглянуто педагогічні ідеї в К. Г. Юнга. Охарактеризовано стадії розвитку дитини з позицій аналітичної психології. Експлікована концепція виховання К. Г. Юнга (свідоме колективне виховання, виховання через приклад, індивідуальне виховання). Проаналізовано феномен дитячої обдарованості та психічні розлади у контексті психоаналітичної педагогіки. Доведено, що методи виховання, запропоновані К. Г. Юнгом, слід застосовувати не лише до дитини, а й до самого педагога. Розглянуто концепції О. Ранка і С. Грофа як основу психоаналітичної перинатальної педагогіки. Доведено, що концепція «вольової терапії» О. Ранка в галузі педагогіки набуває важливого значення як позитивна виховна система. Показано вплив концепції травми народження О. Ранка і базових перинатальних матриць С. Грофа на пренатальну педагогіку. Розглянуто педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Е. Фромма. Доведено, що мета виховання, за Е. Фроммом – це формування та розвиток внутрішньої незалежності дитини та її неповторної індивідуальності. Висвітлено педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Жака Лакана і їх вплив на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

Експліковано психоаналітичну теорію об'єктних відносин М. Кляйн як підґрунтя осмислення раннього розвитку дитини. Показано, що теорія М. Кляйн є перехідною між класичними психоаналітичними теоріями і теоріями об'єктних

відносин, у яких ураховується вплив зовнішніх об'єктних відносин на розвиток дитини. Доведено, що завдяки М. Кляйн змінилось уявлення про процеси, які відбуваються в системі «мати – дитина». Експліковано психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини М. Малер, яка має фундаментальне значення для педагогіки в контексті теорії нормального та аномального розвитку дітей. Показано, що діти, які мають позитивний досвід ранніх об'єктних відносин демонструють соціально-психологічну адаптацію. Розглянуто концептуальну модель найбільш раннього розвитку дитини Д. Віннікотта. Показано, що на ранніх етапах після народження, немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина». Проаналізовано важливі для педагогіки поняття, введені Д. Віннікотом, а саме: «ідеальна» мати, «погана» мати, «достатньо хороша» мати.

Експлікована психоаналітична концепція раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца. Проаналізовано феномен «госпіталізму», як наслідок дефіциту взаємодії із матір'ю. Показано, що розлад виникає при тривалій розлуці внаслідок перебування в закладах інституційного догляду та у неблагополучних сім'ях. Продемонстровано, що материнська депривація, або, деструктивні стосунки в діаді «мати – дитина» призводять до порушень в розвитку. Проаналізовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі в контексті раннього розвитку дитини. Експлікована стадіальна послідовність формування прив'язаності, її типологія та розкриті основні причини її порушення. Показана важливість теорії прив'язаності Дж. Боулбі для соціально-поведінкових наук і педагогіки. Висвітлено питання експериментальної верифікації теорії прив'язаності в концепції М. Ейнсворт.

Експліковано новаторські ідеї А. Фройд у сфері дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки. Представлено історико-педагогічний екскурс педагогічного поступу А. Фройд. Розкрито специфіку педагогічної діяльності А. Фройд в створеному нею закладі дошкільної освіти «Будинок дітей» та Хемпстедському дитячому будинку, де реалізували ідею створення прикладного, орієнтованого на виховання психоаналізу. Представлено стадії розвитку дитини, відповідно до концептуальних положень его-психології. Експліковано методологічні суперечки А. Фройд і М. Кляйн і їх вплив на психоаналітичну

педагогіку. Проаналізовано методологічне підґрунтя та концептуальні засади віденської та британської школи дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки. Експліковано погляди на дитячу гру з позицій А. Фройд і М. Кляйн. Експлікована епігенетична концепція еґо-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона у контексті психоаналітичної педагогіки. Доведено, що на відміну від теорії психосексуальних стадій З. Фрейда, вікова періодизація Е. Еріксона описує вплив соціального досвіду протягом усього життя.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів А. Айхорна для делінквентних підлітків (Австрія) та виправного закладу «Маленька Співдружність» Г. Лейна (Велика Британія). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Б. Беттельгейма (США). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» О. Нілла (Велика Британія). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» – центрів раннього розвитку дитини Ф. Дольто (Франція). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Г. Фігдора (Австрія).

Розроблено рекомендації щодо можливості творчої імплементації прогресивного досвіду західної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті. Рекомендації структуровано за аспектами (нормативно-правовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний, методичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний) та рівнями (державний, інституційний, особистісний), що уможливорює системний розгляд проблемних питань.

Наукова новизна отриманих результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що вперше в українській педагогічній науці окреслено теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті; розроблено методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної

педагогіки; розкрито загальнопсихоаналітичні та філософські засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки, зокрема педагогічні ідеї представників класичного психоаналізу З. Фрейда, К. Абрахама, Ш. Ференці, В. Райха; експліковано концепцію виховання в контексті індивідуальної психології Альфреда Адлера; висвітлено педагогічні ідеї К. Г. Юнга та їх вплив на психоаналітичну педагогіку; розглянуто концепції О. Ранка і С. Грофа як основу психоаналітичної перинатальної педагогіки; окреслено педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Е. Фромма; висвітлено педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Ж. Лакана і їх вплив на розвиток психоаналітичної педагогіки; розкрито особливості раннього розвитку дитини з позиції теорії об'єктних відносин та теорії прив'язаності; експліковано психоаналітичну теорію об'єктних відносин М. Кляйн як підґрунтя осмислення раннього розвитку дитини та психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини М. Малер, яка має фундаментальне значення для педагогіки в контексті теорії нормального та аномального розвитку дітей; розглянуто концептуальну модель найбільш раннього розвитку дитини Д. Віннікотта; експліковано психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца; обґрунтовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі в контексті раннього розвитку дитини; висвітлено питання експериментальної верифікації теорії прив'язаності в концепції М. Ейнсворт; охарактеризовано вплив еґо-психології на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки; розкрито новаторські ідеї А. Фрейд у сфері дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки; висвітлено методологічні суперечки А. Фрейд і М. Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку; експліковано епігенетичну концепцію еґо-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона в контексті зарубіжної психоаналітичної педагогіки; продемонстровано досвід успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі закладів освіти різних типів; показано екстраполяцію психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів А. Айхорна для делінквентних підлітків; окреслено особливості впровадження психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на

прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Б. Беттельгейма; показано екстраполяцію психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» О. Нілла та особливості імплементації психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» Ф. Дольто; продемонстровано екстраполяцію психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Г. Фігдора; розроблено рекомендації щодо можливостей творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

Уточнено концепт «психоаналітична педагогіка» як предмет наукового дискурсу.

У вітчизняний науково-педагогічний дискурс введено невідомі та маловідомі праці психоаналітиків, представлених лише іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що схарактеризовані автором теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття можуть бути використані у процесі імплементації психоаналітичних ідей у педагогічний процес, розроблення його методичного забезпечення, викладання лекційних, семінарських і практичних занять для здобувачів освіти педагогічних закладів вищої освіти.

Матеріали дослідження, а також джерельна база будуть корисними в подальших наукових пошуках у відповідних галузях наукового знання, освітньому процесі закладів вищої, загальної середньої та позашкільної освіти, діяльності закладів соціального захисту, інституційного догляду, перинатальних центрів та центрів раннього розвитку дитини. Дані, отримані в результаті дослідження, можуть бути використані в підготовці до складання предметного тесту з педагогіки та психології єдиного фахового вступного випробування для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі НРК 6 (на основі освітнього ступеня бакалавра), НРК 7 (на основі освітнього ступеня магістра або освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста), де питання з психоаналітичної теорії і практики є обов'язковими, а

саме: психоаналітична теорія З. Фрейда, індивідуальна психологія А. Адлера, аналітична психологія К. Г. Юнга, неофройдизм Е. Фромма, Е. Еріксона.

Практична значимість дослідження пов'язана з можливістю використання його результатів для розробки спецкурсу з історії психоаналітичної педагогіки; збагачення змісту курсів із загальної педагогіки, історії освіти й педагогічної думки та порівняльної педагогіки; нового осмислення та адаптивного інструментального освоєння вивченого педагогічного досвіду минулого у процесі сучасного інноваційного пошуку, що базується на гуманістичних та культурних пріоритетах.

Ключові слова: психоаналіз, феномен «свідомого» і «несвідомого», структура особистості, психоаналітична педагогіка, зарубіжна педагогічна думка ХХ століття, реформаторська педагогіка, теорія «нового виховання» і «нових шкіл», порівняльна педагогіка, перинатальна педагогіка, ранній розвиток дитини, стадії розвитку, норма та патологія розвитку, психосексуальний розвиток, психосоціальний розвиток, психічне здоров'я, теорія прив'язаності, делінквентність, навчання, виховання, вільне виховання, сімейне виховання, заклади дошкільної, середньої освіти, заклади інституційного догляду.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії, опубліковані в Україні

1. **Вертель, А. В.** (2015). Погляд на особистість у структурному психоаналізі. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія; за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1, (сс. 128-142). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://core.ac.uk/download/pdf/32309683.pdf>
2. **Вертель, А. В.,** Вертель, М. Ю. (2020). Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування. *Дошкільна та педагогічна освіта в сучасному педагогічному просторі*: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк, (сс. 27-43). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://doi.org/10.24139/978-966-698-286-8/2020>
3. **Вертель, А. В.,** Кузікова, С. Б. (2019). Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана).

Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова, (сс. 141-159).

Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7744>

Монографії, опубліковані за кордоном

4. **Vertel, A.** (2023). The concept of «New man» and «New society» in humanistic psychoanalysis of Erich Fromm through the prism of psychoanalytic pedagogy. In: *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. Monograph. Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T., (pp. 443-453). Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15755>

5. **Vertel, A.** (2024). Epigenetic concept of ego-identity by Erik Erikson in the context of psychoanalytic pedagogy. In: *Psychological factors and technologies of personal self-fulfillment in different living conditions*. Scientific monograph, (pp. 1-17). Riga, Latvia: Izdevnieciba «Baltija Publishing». <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-444-3-1>

Статті в наукових фахових виданнях України

6. **Вертель, А. В.** (2015). Метафора як спроба експлікації концептів «свідомість» та «несвідоме» у психоаналітичній традиції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка та менеджмент*, 19-20, 150-159. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10831>

7. **Вертель, А. В.** (2015). Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 182-189. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1925>

8. **Vertel, A.** (2022). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (on the example of Sigmund Freud's classical psychoanalysis). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7-8 (121-122), 23-33. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15050>

9. **Vertel, A.** (2022). The concept of upbringing in the context of individual psychology of Alfred Adler. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

технології, № 9-10 (123-124), 13-25.
<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15756>

10. Vertel, A. (2023) Alexander Neill's «Summerhill» school as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice. *Педагогічний дискурс*, 34, 67-75. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2023.34.10>

11. Vertel, A. (2023). Analytical psychology of Carl Gustav Jung and psychoanalytic pedagogy in a single field of reflection. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (126), 221-232.
<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14523>

12. Vertel, A. (2023). Anna Freud's pedagogical ideas: ego-psychology in focus psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), 46-59. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14773>

13. Vertel, A. (2023). Characteristics of the relationship in the «mother-child» dyad and the «mother image» dynamics in the psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 3, 8-14. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-8-14>

14. Vertel, A. (2023). From pediatrics to psychoanalytic pedagogy (on the 115th anniversary on the birth Françoise Dolto). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (125), 397-407.
<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14772>

15. Vertel, A. (2023). John Bowlby's attachment theory as an alternative to psychoanalytic concepts of the early social-emotional development of a child. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (31), 17-24. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-17-24>

16. Vertel, A. (2023). Mary Ainsworth's attachment theory and its significance for understanding a child's early social-emotional development. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Випуск 70. Том 1*, 304-310. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-46>

17. Vertel, A. (2023). Methodological disputes of Anna Freud and Melanie Klein and their influence on psychoanalytic pedagogy. *Інноваційна педагогіка, Випуск 63. Том, 14-19.* <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15757>
18. Vertel, A. (2023). Otto Rank's concept of birth trauma and its impact on psychoanalytic pedagogy. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», 14 (32), 28-38.* [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-28-38](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-28-38)
19. Vertel, A. (2023). The concept of «separation – individuation» by Margaret Mahler and its significance for psychoanalytic pedagogy. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки, 4 (57), 5-12.* <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.4.1>
20. Vertel, A. (2023). The order of child in the family and its influence on personality development (using the psychoanalytic pedagogy of Alfred Adler as an example). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, Випуск 2 (113), 28-37.* [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.28-37](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.28-37)
21. Vertel, A. (2023). The value Melanie Klein's concept of perinatal and postnatal development of the child for psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 5-6 (129-130), 45-59.* <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14774>
22. Vertel, A. (2024). August Aichhorn educational centers for delinquent adolescents as an example successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 4 (363), 208-221.* [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-208-221](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-208-221)
23. Vertel, A. (2024). Bruno Bettelheim's Sonia Shankman Orthogenic School as an example of extrapolation of the psychoanalytic theory of childhood autism into pedagogical practice. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка», № 4 (22), 736-751.* [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-736-751](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-736-751)
24. Vertel, A. (2024). On the problem of early child development in the psychoanalytic pedagogy of Rene Arpad Spitz. *Наукові записки Бердянського*

державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць, Випуск 1, 33-46. <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-33-46>

**Статті у виданнях, що входять до міжнародної
наукометричної бази Web of Science**

25. Antoniuk, O., **Vertel, A.**, Kolodyazhna, A., Kyrychenko, R., Mnozhynska, R. (2023). Creating a Comfortable Learning Environment: The Role of Teachers and Education Seekers. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Jan-Mar, №. 1, 153-162. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001088139800004>

26. Kondratiuk, S., Shapovalova, O., **Vertel, A.** (2018). Using experience of educational service quality management in the system of secondary education in Great Britain and Ukraine. *Science and Education*, Issue 2, 50-64. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000439440800007>

27. Savinova, N., Demchenko, I., Kalynovska, I., **Vertel, A.**, Omelchenko, M. (2024). Equitable learning for all: exploring hurdles and prospects in inclusive pedagogy. *Amazonia Investiga*, 13 (78), 95-104. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001309992700008>

28. **Vertel, A.**, Korolenko, V., Shapovalova, O., Bereziuk, T. (2024). The role of family in education and upbringing of children. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 17, Special Edition 1: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 54-64. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001250177700005>

29. **Vertel, A.**, Rusalov, V., Ryhina, O., Syniakova, V., Kolodyazhna, A. (2023). Peculiarities of children's development during the transition age and the impact of this period of child development on the educational process. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Special Edition 2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 129-145. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001222942600004>

30. Vlasenko, Y., **Vertel, A.**, Tatliioglu, K., Sasina, I., Grebeniunk, T. (2023). Ensuring psychological comfort as a condition for the comprehensive development of

children. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Volumen 17, №3. Julio-septiembre*, 102-110. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001046034700010>

Наукові публікації в закордонних виданнях

31. Kondratyuk, S. M., Pavlushenko, N. M., Shapovalova, O. V., **Vertel, A. V.** (2018). Prognostic perspectives and comparative analysis of organizational functions of generalized educational institutions in the Great Britain and Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VI (74), Issue: 180*, 41-44. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-10>

32. Kondratyuk, S. M., **Vertel, A. V.**, Vasko, O. O., Danko, N. P. (2020). Complex approach to formation of a healthy lifestyle of junior pupils. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VIII (91), Issue: 227*, 41-44. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-09>

33. Skyba, O., Dyachenko, Yu., Pshenychna, L., **Vertel, A.** (2018). Justification of the system of measures for the preservation of children's health in conditions of out-of-school educational establishments of a sports profile. *Science and Education a New Dimension. Natural and Technical Sciences, Volume VI (20), Issue: 172*, 64-66. <https://doi.org/10.31174/SEND-NT2018-172VI20-15>

Наукові праці апробаційного характеру

34. **Вертель, А. В.** (2015). До питання про психоаналітичну педагогіку (історико-психологічний аспект). *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11-12 листопада 2015 року, м. Суми)*, (сс. 12-14). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

35. **Вертель, А. В.** (2016). Психоаналіз як спроба поєднання європейського мислення на сучасному етапі геополітичного дискурсу. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених (Суми, 16-17 травня 2016 р.)*, (сс. 106-110). Суми: ФОП Цьома С. П.

36. **Вертель, А. В.** (2017). Психоаналіз і феноменологія: компаративістський аналіз. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 червня 2017 року, м. Суми): [у 3-ч.]. Ч. 1, (сс. 18-20). Суми: СВС Панасенко І. М.

37. **Вертель, А. В.** (2017). Трактатування емоційного вигорання педагогів у контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: матеріали науково-практичної конференції, (м. Харків, 28 жовтня 2017 року); ХНПУ імені Г. С. Сковороди, (с. 23). Харків: Вид-во «Діса плюс».

38. **Вертель, А. В.** (2017). Триступенева модель емоційного вигорання в структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 лютого 2017 року, м. Суми), (сс. 17-18). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка.

39. **Вертель, А. В.** (2018). Витоки психоаналітичної теорії: на прикладі німецької філософії. *Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми), (сс. 21-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

40. **Вертель, А. В.** (2019). Класичний психоаналіз З. Фрейда крізь призму критики Л. Вітгенштейна. *Виклики XXI століття: наука, філософія, освіта*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 2019 року, м. Суми), (сс. 22-23). Суми: ФОП Цьома С. П.

41. **Вертель, А. В.** (2019). Р. Генон VS З. Фрейд: криза модерністської психології. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 23-25). Суми: Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

42. **Вертель, А. В., Вертель, В. В.** (2016). Е. Фромм та Г. Маркузе: два погляди на проблему свідомості у фройдомарксизмі. *Актуальні питання сучасної психології*: збірник наукових праць, (сс. 23-27). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

43. **Вертель, А. В.,** Михайличенко, С. Е. (2018). Едіпів комплекс як передумова появи свідомості. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 26-28). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

44. **Вертель, А. В.,** Скиба, О. О. (2018). Триступенева модель емоційного вигорання педагогічних працівників у структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International Scientific Conference Proceeding, February 23, (pp. 89-93).* Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

45. Mikhailichenko, I., **Vertel, A.** (2019). Rudolf Steiner als Gründer der menschlichen Pädagogie. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: II International Scientific Conference Proceeding, October 25, (ss. 120-123).* Leipzig: Baltija Publishing.

46. **Vertel, A.** (2022). Quaternary in analytical psychology by C. G. Jung. *Învăţământul superior: tradiţii, valori, perspective, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chişinău, Vol. 2, (pp. 255-259).* Chişinău: CEP al Universităţii Pedagogice de Stat, Ion Creangă” din Chişinău.

47. **Vertel, A.** (2023). Donald Winnicott’s projective technique «Squiggle game» and its implementation in psychoanalytic pedagogy. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції* (22 листопада 2023 року, м. Суми), (сс. 150-152). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

48. **Vertel, A.** (2023). Françoise Dolto’s «La Maison Verte» as an example of successful extrapolation of psychoanalysis into pedagogical practice. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (15 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 67-69). Харків: ХГПА.

49. **Vertel, A.** (2023). The role of playing in psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи*. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2-3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В., (сс. 401-402). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

50. **Vertel, A.** (2024). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (based on the concept of Carl Abraham). *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми), (сс. 90-91). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

51. **Vertel, A.** (2024). Helmut Figdor's psychoanalytic pedagogy: in-depth psychological aspects of the work of a psychoanalytic-oriented teacher at an institution of the pre-school educational. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року, м. Одеса) / за ред. Л. Березовської, (сс. 60-64). Івано-Франківськ: НАІР.

52. **Vertel, A.** (2024). Homer Lane's «Little Commonwealth» correctional institution for delinquent teenagers as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (червня 2024 року, м. Суми), (сс. 14-17). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

53. **Vertel, A.** (2024). Methodological foundations of training of a psychoanalytical and pedagogical consultant on education in the system of psychoanalytical pedagogy of Helmut Figdor. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (21 листопада 2024 р., м. Харків); Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 123-125). Харків: ХГПА.

54. **Vertel, A.** (2024). Methodological techniques of Anna Freud in psychoanalytic work with children. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 22-23 лютого 2024 року), (сс. 10-11). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

55. **Vertel, A.** (2024). On the issue of psychoanalytic perinatal pedagogy. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*. Матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, м. Ніжин, 6 листопада 2024 року, (сс. 45-49). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

56. **Vertel, A.** (2024). Peculiarities of the psychoanalytically oriented teachers' work in «hospital schools» according to the system of Helmuth Figdor. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми), (сс. 205-209). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

57. **Vertel, A.** (2024). Prolegomena to Sándor Ferenczi's psychoanalytic pedagogy. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції (26 квітня 2024 року, м. Суми), (сс. 127-129). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

58. **Vertel, A.** (2024). Sexual education in Wilhelm Reich's psychoanalytic pedagogy. *Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи*: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2024 р., м. Мукачєво), (сс. 175-176). Мукачєво: Вид-во МДУ.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

59. Бикова, С. В., **Вертель, А. В.**, Широкоградюк, Л. А. (2022). Формування психології особистості у кризових ситуаціях. *Наукові перспективи*, 11 (29), 382-392.

60. **Вертель, А. В.**, Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2018). Емоційне вигорання як фактор порушення ідентичності в контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, Т. 1*, 44-50.

61. **Вертель, А. В.,** Криловецька, І. І. (2019). До проблеми понять уявне та фантазія в аналітичній психології та філософії К. Г. Юнга. *Філософія науки: традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, 1 (19), 79-88.*

62. **Вертель, А. В.,** Мотрук, Т. О. (2019). Сцієнтиське самонерозуміння психоаналізу. *Філософія науки: традиції та інновації, № 1 (19), 24-33.*

63. **Вертель, А. В.,** Мотрук, Т. О., Пасько, К. М. (2019). Філософсько- психологічні конотації генезису та розвитку психоаналітичної традиції (до 80-річчя від дня смерті Зігмунда Фрейда). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, 266-273.*

64. **Вертель А. В.,** Пасько, Е. Н. (2017). Нова психологія чи сучасний міф: до питання методологічної спроможності психоаналітичних концепцій *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 2, Т. 1, 138-144.*

65. Мотрук, Т. О., **Вертель, А. В.** (2019). Особливості перфекціонізму в юнацькому віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, Випуск 16, 182-192.*

66. **Vertel, A.** (2023). Methodological aspects of the interaction of classical psychoanalysis and philosophy. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 1, 5-9.*

67. **Vertel, A.** (2023). The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 2, 5-9.*

ABSTRACT

Vertel A. V. Psychoanalytic pedagogy in the context of foreign pedagogical thought development in the 20th century. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Pedagogical Sciences degree in the specialty 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. – Sumy, 2025.

Abstract content

The dissertation is a comprehensive historical-pedagogical study, within which the theoretical and methodological foundations and experience of foreign psychoanalytic pedagogy are outlined for its creative implementation on national grounds.

The dissertation research outlines the conceptual foundations of foreign psychoanalytic pedagogy. The place and role of psychoanalysis in the system of humanities and philosophy are determined. It is proved that psychoanalysis should be considered not as a homogeneous (holistic) system, but as a set of subsystems connected within the framework of a general methodology. The influence of psychoanalysis on the field of pedagogical science is outlined. The concept and context of the term “psychoanalytic pedagogy” are substantiated. It is proved that psychoanalytic concepts have both a methodological basis and a methodological toolkit for solving modern problems of development, learning and upbringing.

A review of scientific literature on the topic of the study is carried out. It is proved that despite a significant number of works devoted to the pedagogical aspects of psychoanalytic theory and practice, today there are no fundamental works devoted to a thorough analysis of psychoanalytic methodology for solving current problems of learning and upbringing. It is shown that there are no scientific investigations that reveal the genesis and evolution of pedagogical views within the psychoanalytic tradition and extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice.

A methodological model of historical-pedagogical research of the phenomenon of foreign psychoanalytic pedagogy has been developed, which represents a system of elements that together allow us to reproduce the research process with a certain accuracy.

The proposed model includes target, theoretical-methodological, general psychoanalytic, contextual psychoanalytic, and extrapolation-implementation blocks.

The pedagogical ideas of the representatives of classical psychoanalysis S. Freud, K. Abraham, S. Ferenczi, W. Reich are considered. It is found out that for the first psychoanalysts the period of early childhood was of great importance. The classical theory of the psychosexual development of the child and its stage sequence are specified. The concept of upbringing in the context of individual psychology of A. Adler is explicated. It is shown that A. Adler combined the results of psychological and pedagogical science, became the founder of a unique concept of upbringing and created a technology for implementing this concept, the basis of which is the idea of harmonizing individual and social interests.

The pedagogical ideas of C. G. Jung are considered. The stages of child development are characterized from the standpoint of analytical psychology. The concept of upbringing of C. G. Jung is explicated (conscious collective upbringing, upbringing by example, individual upbringing). The phenomenon of children's giftedness and mental disorders in the context of psychoanalytic pedagogy is analyzed. It is proved that upbringing methods proposed by C. G. Jung should be applied not only to the child, but also to the teacher himself. The concepts of O. Rank and S. Grof as the basis of psychoanalytic perinatal pedagogy are considered. It is proved that the concept of "volitional therapy" by O. Rank in the field of pedagogy is gaining importance as a positive educational system. The influence of the concept of birth trauma by O. Rank and the basic perinatal matrices of S. Grof on prenatal pedagogy is shown. The pedagogical ideas in the humanistic psychoanalysis of E. Fromm are considered. It is proved that the goal of upbringing, according to E. Fromm, is formation and development of the child's internal independence and his unique individuality. The pedagogical ideas in the structural psychoanalysis of Jacques Lacan and their influence on the foreign psychoanalytic pedagogy development are highlighted.

The psychoanalytic theory of object relations by M. Klein is explained as the basis for understanding the early development of a child. It is shown that M. Klein's theory is transitional between classical psychoanalytic theories and theories of object relations,

which take into account the influence of external object relations on the development of a child. It is proved that thanks to M. Klein, the idea of the processes occurring in the “mother-child” system has changed. The psychoanalytic concept of early child development by M. Mahler is explained, which is of fundamental importance for pedagogy in the context of the theory of normal and abnormal child development. It is shown that children who have a positive experience of early object relations demonstrate socio-psychological adaptation. The conceptual model of the earliest childhood development by D. Winnicott is considered. It is shown that in the early stages after birth, an infant cannot be considered as an independent subject, but only in the “mother-child” dyad. The concepts introduced by D. Winnicott, which are important for pedagogy, are analyzed, namely: “ideal” mother, “bad” mother, “good enough” mother.

The psychoanalytic concept of early child development by R. A. Spitz is explained. The phenomenon of “hospitalism” is analyzed as a consequence of a deficit in interaction with the mother. It is shown that the disorder occurs with prolonged separation as a result of being in institutional care facilities and in dysfunctional families. It is demonstrated that maternal deprivation, or destructive relationships in the “mother-child” dyad, lead to developmental disorders. The methodological aspects of J. Bowlby’s attachment theory in the context of early child development are analyzed. The stage sequence of attachment formation, its typology, and the main causes of its disorders are explicated. The importance of J. Bowlby’s attachment theory for social and behavioral sciences and pedagogy is shown. The issue of experimental verification of the theory of attachment in the concept of M. Ainsworth is highlighted.

The innovative ideas of A. Freud in the field of child psychoanalysis and psychoanalytic pedagogy are explained. A historical-pedagogical excursion into the pedagogical progress of A. Freud is presented. The specifics of A. Freud’s pedagogical activity in the preschool education institution “Children’s House” created by her and the Hampstead Children’s Home are revealed, where the idea of creating an applied, education-oriented psychoanalysis was implemented. The stages of child development are presented, in accordance with the conceptual provisions of ego-psychology. The methodological disputes of A. Freud and M. Klein and their influence on psychoanalytic

pedagogy are explained. The methodological basis and conceptual foundations of the Viennese and British schools of child psychoanalysis and psychoanalytic pedagogy are analyzed. The views on children's play from the positions of A. Freud and M. Klein are explained. The epigenetic concept of ego-identity and psychosocial development of a child by E. Erikson in the context of psychoanalytic pedagogy was revealed. It is proved that, unlike the theory of psychosexual stages of S. Freud, E. Erikson's age periodization describes the influence of social experience throughout life.

The extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of socio-pedagogical work is shown on the example of A. Eichhorn's educational centers for delinquent adolescents (Austria) and the correctional institution "Little Commonwealth" by H. Lane (Great Britain). The extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of teaching and raising children with mental disorders is shown on the example of B. Bettelheim's Sonia Shankman orthogenic school (USA). The extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of alternative teaching and upbringing is shown on the example of the Summerhill school by O. Neill (Great Britain). The extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice is shown on the example of the "Green Houses" – early childhood development centers of F. Dolto (France). The extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice is shown on the example of psychoanalytic-pedagogical educational consultations of G. Figdor (Austria).

Recommendations are developed regarding the possibility of creative implementation of the progressive experience of Western psychoanalytic pedagogy on national grounds. The recommendations are structured by aspects (normative-legal, theoretical-methodological, content-procedural, organizational-pedagogical, methodological, socio-pedagogical, professional-pedagogical) and levels (state, institutional, personal), which enables a systematic consideration of problematic issues.

The scientific novelty of the results of the dissertation research lies in the fact that for the first time in Ukrainian pedagogical science, the theoretical and methodological foundations and experience of foreign psychoanalytic pedagogy have been outlined for its creative implementation on national grounds; a methodological model of historical-pedagogical research of the phenomenon of foreign psychoanalytic pedagogy has been

developed; general psychoanalytic and philosophical principles of foreign psychoanalytic pedagogy development have been revealed, in particular, the pedagogical ideas of the representatives of classical psychoanalysis S. Freud, K. Abraham, S. Ferenczi, W. Reich; the concept of education in the context of individual psychology of Alfred Adler has been explicated; the pedagogical ideas of C. G. Jung and their influence on psychoanalytic pedagogy have been highlighted; the concepts of O. Rank and S. Grof as the basis of psychoanalytic perinatal pedagogy have been considered; the pedagogical ideas in humanistic psychoanalysis of E. Fromm have been outlined; the pedagogical ideas in the structural psychoanalysis of J. Lacan and their influence on the development of psychoanalytic pedagogy are highlighted; the features of early childhood development from the perspective of object relations theory and attachment theory are revealed; the psychoanalytic theory of object relations by M. Klein is explicated as the basis for understanding early childhood development and the psychoanalytic concept of early childhood development by M. Mahler, which is of fundamental importance for pedagogy in the context of the theory of normal and abnormal child development, are explained; the conceptual model of the earliest childhood development by D. Winnicott is considered; the psychoanalytic concept of early childhood development by R. A. Spitz is explicated; the methodological aspects of J. Bowlby's attachment theory in the context of early childhood development are substantiated; the issue of experimental verification of attachment theory in the concept of M. Ainsworth is highlighted; the influence of ego-psychology on the development of foreign psychoanalytic pedagogy is characterized; the innovative ideas of A. Freud in the field of child psychoanalysis and psychoanalytic pedagogy are revealed; the methodological disputes of A. Freud and M. Klein and their influence on psychoanalytic pedagogy are highlighted; the epigenetic concept of ego-identity and psychosocial development of the child by E. Erikson is explained in the context of foreign psychoanalytic pedagogy; the experience of successful extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice is demonstrated using the example of education institutions of various types; the extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of socio-pedagogical work is shown using the example of A. Eichhorn's educational centers for delinquent adolescents; the features of the implementation of psychoanalytic theory

into the practice of teaching and raising children with disorders in mental development are outlined using the example of B. Bettelheim's Sonia Shankman orthogenic school; the extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of alternative teaching and upbringing is shown using the example of O. Neill's Summerhill school and the features of implementing psychoanalytic theory in pedagogical practice on the example of F. Dolto's "Green Houses"; the extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice is demonstrated on the example of psychoanalytic-pedagogical educational consultations by G. Figdor; recommendations regarding the possibilities of creative implementation of the progressive experience of foreign psychoanalytic pedagogy on national grounds are developed.

The concept of "psychoanalytic pedagogy" as a subject of scientific discourse is clarified.

Unknown and little-known works of psychoanalysts, presented only in foreign languages (English, German, French), are introduced into the domestic scientific-pedagogical discourse.

The practical significance of the research results is that theoretical and methodological foundations and experience of foreign psychoanalytic pedagogy of the 20th century described by the author can be used in the process of implementing psychoanalytic ideas into the pedagogical process, developing its methodological support, teaching lectures, seminars and practical classes for students of higher pedagogical education institutions.

The research materials, as well as the source base, will be useful in further scientific research in the relevant fields of scientific knowledge, in the educational process of institutions of higher, general secondary and extracurricular education, the activities of social protection institutions, institutional care, perinatal centers and centers for early child development. The data obtained as a result of the study can be used in preparation for taking the subject test in pedagogy and psychology of the unified professional entrance examination for admission to study for a master's degree based on the National Qualifications Framework Level 6 (bachelor's degree), Level 7 (master's degree or a specialist's educational qualification level), where questions on psychoanalytic theory and

practice are mandatory, namely: psychoanalytic theory of S. Freud, individual psychology of A. Adler, analytical psychology of C. G. Jung, neo-Freudianism of E. Fromm, E. Erikson.

The practical significance of the study is associated with the possibility of using its results to develop a special course on the history of psychoanalytic pedagogy; enriching the content of courses on general pedagogy, history of education and pedagogical thought, and comparative pedagogy; new understanding and adaptive instrumental mastery of the learned pedagogical experience of the past in the process of modern innovative search, based on humanistic and cultural priorities.

Key words: psychoanalysis, phenomenon of “conscious” and “unconscious”, personality structure, psychoanalytic pedagogy, foreign pedagogical thought of the 20th century, reformatory pedagogy, theory of “new education” and “new schools”, comparative pedagogy, perinatal pedagogy, early childhood development, stages of development, norm and pathology of development, psychosexual development, psychosocial development, mental health, attachment theory, delinquency, training, upbringing, free upbringing, family upbringing, preschool and secondary education institutions, establishments of institutional care.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Monographs published in Ukraine

1. **Вертель, А. В.** (2015). Погляд на особистість у структурному психоаналізі. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія; за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1, (сс. 128-142). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://core.ac.uk/download/pdf/32309683.pdf>

2. **Вертель, А. В.,** Вертель, М. Ю. (2020). Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування. *Дошкільна та педагогічна освіта в сучасному педагогічному просторі*: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк, (сс. 27-43). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://doi.org/10.24139/978-966-698-286-8/2020>

3. **Вертель, А. В.,** Кузікова, С. Б. (2019). Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана).

Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова, (сс. 141-159).

Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7744>

Monographs published abroad

4. **Vertel, A.** (2023). The concept of «New man» and «New society» in humanistic psychoanalysis of Erich Fromm through the prism of psychoanalytic pedagogy. In: *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. Monograph. Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T., (pp. 443-453). Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15755>

5. **Vertel, A.** (2024). Epigenetic concept of ego-identity by Erik Erikson in the context of psychoanalytic pedagogy. In: *Psychological factors and technologies of personal self-fulfillment in different living conditions*. Scientific monograph, (pp. 1-17). Riga, Latvia: Izdevnieciba «Baltija Publishing». <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-444-3-1>

Articles in professional scientific journals of Ukraine

6. **Вертель, А. В.** (2015). Метафора як спроба експлікації концептів «свідомість» та «несвідоме» у психоаналітичній традиції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка та менеджмент, 19-20*, 150-159. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10831>

7. **Вертель, А. В.** (2015). Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9*, 182-189. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1925>

8. **Vertel, A.** (2022). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (on the example of Sigmund Freud's classical psychoanalysis). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 7-8 (121-122)*, 23-33. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15050>

9. **Vertel, A.** (2022). The concept of upbringing in the context of individual psychology of Alfred Adler. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15756>

10. Vertel, A. (2023) Alexander Neill's «Summerhill» school as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice. *Педагогічний дискурс*, 34, 67-75. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2023.34.10>

11. Vertel, A. (2023). Analytical psychology of Carl Gustav Jung and psychoanalytic pedagogy in a single field of reflection. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (126), 221-232. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14523>

12. Vertel, A. (2023). Anna Freud's pedagogical ideas: ego-psychology in focus psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), 46-59. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14773>

13. Vertel, A. (2023). Characteristics of the relationship in the «mother-child» dyad and the «mother image» dynamics in the psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 3, 8-14. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-8-14>

14. Vertel, A. (2023). From pediatrics to psychoanalytic pedagogy (on the 115th anniversary on the birth Françoise Dolto). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (125), 397-407. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14772>

15. Vertel, A. (2023). John Bowlby's attachment theory as an alternative to psychoanalytic concepts of the early social-emotional development of a child. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (31), 17-24. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-17-24>

16. Vertel, A. (2023). Mary Ainsworth's attachment theory and its significance for understanding a child's early social-emotional development. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Випуск 70. Том 1*, 304-310. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-46>

17. **Vertel, A.** (2023). Methodological disputes of Anna Freud and Melanie Klein and their influence on psychoanalytic pedagogy. *Інноваційна педагогіка, Випуск 63. Том, 14-19.* <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15757>
18. **Vertel, A.** (2023). Otto Rank's concept of birth trauma and its impact on psychoanalytic pedagogy. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», 14 (32), 28-38.* [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-28-38](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-28-38)
19. **Vertel, A.** (2023). The concept of «separation – individuation» by Margaret Mahler and its significance for psychoanalytic pedagogy. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки, 4 (57), 5-12.* <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.4.1>
20. **Vertel, A.** (2023). The order of child in the family and its influence on personality development (using the psychoanalytic pedagogy of Alfred Adler as an example). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, Випуск 2 (113), 28-37.* [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.28-37](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.28-37)
21. **Vertel, A.** (2023). The value Melanie Klein's concept of perinatal and postnatal development of the child for psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 5-6 (129-130), 45-59.* <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14774>
22. **Vertel, A.** (2024). August Aichhorn educational centers for delinquent adolescents as an example successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 4 (363), 208-221.* [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-208-221](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-208-221)
23. **Vertel, A.** (2024). Bruno Bettelheim's Sonia Shankman Orthogenic School as an example of extrapolation of the psychoanalytic theory of childhood autism into pedagogical practice. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка», № 4 (22), 736-751.* [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-736-751](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-736-751)
24. **Vertel, A.** (2024). On the problem of early child development in the psychoanalytic pedagogy of Rene Arpad Spitz. *Наукові записки Бердянського*

державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць, Випуск 1, 33-46. <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-33-46>

Articles indexed in Web of Science

25. Antoniuk, O., **Vertel, A.**, Kolodyazhna, A., Kyrychenko, R., Mnozhynska, R. (2023). Creating a Comfortable Learning Environment: The Role of Teachers and Education Seekers. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Jan-Mar, №. 1, 153-162. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001088139800004>

26. Kondratiuk, S., Shapovalova, O., **Vertel, A.** (2018). Using experience of educational service quality management in the system of secondary education in Great Britain and Ukraine. *Science and Education*, Issue 2, 50-64. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000439440800007>

27. Savinova, N., Demchenko, I., Kalynovska, I., **Vertel, A.**, Omelchenko, M. (2024). Equitable learning for all: exploring hurdles and prospects in inclusive pedagogy. *Amazonia Investiga*, 13 (78), 95-104. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001309992700008>

28. **Vertel, A.**, Korolenko, V., Shapovalova, O., Bereziuk, T. (2024). The role of family in education and upbringing of children. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 17, Special Edition 1: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 54-64. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001250177700005>

29. **Vertel, A.**, Rusalov, V., Ryhina, O., Syniakova, V., Kolodyazhna, A. (2023). Peculiarities of children's development during the transition age and the impact of this period of child development on the educational process. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Special Edition 2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 129-145. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001222942600004>

30. Vlasenko, Y., **Vertel, A.**, Tatliioglu, K., Sasina, I., Grebeniunk, T. (2023). Ensuring psychological comfort as a condition for the comprehensive development of children. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Volumen*

17, №3. Julio-septiembre, 102-110. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001046034700010>

Articles in professional scientific foreign journals

31. Kondratyuk, S. M., Pavlushenko, N. M., Shapovalova, O. V., **Vertel, A. V.** (2018). Prognostic perspectives and comparative analysis of organizational functions of generalized educational institutions in the Great Britain and Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VI (74), Issue: 180*, 41-44. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-10>

32. Kondratyuk, S. M., **Vertel, A. V.**, Vasko, O. O., Danko, N. P. (2020). Complex approach to formation of a healthy lifestyle of junior pupils. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VIII (91), Issue: 227*, 41-44. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-09>

33. Skyba, O., Dyachenko, Yu., Pshenychna, L., **Vertel, A.** (2018). Justification of the system of measures for the preservation of children's health in conditions of out-of-school educational establishments of a sports profile. *Science and Education a New Dimension. Natural and Technical Sciences, Volume VI (20), Issue: 172*, 64-66. <https://doi.org/10.31174/SEND-NT2018-172VI20-15>

Research works of the approbation character

34. **Вертель, А. В.** (2015). До питання про психоаналітичну педагогіку (історико-психологічний аспект). *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11-12 листопада 2015 року, м. Суми)*, (сс. 12-14). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

35. **Вертель, А. В.** (2016). Психоаналіз як спроба поєднання європейського мислення на сучасному етапі геополітичного дискурсу. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених (Суми, 16-17 травня 2016 р.)*, (сс. 106-110). Суми: ФОП Цьома С. П.

36. **Вертель, А. В.** (2017). Психоаналіз і феноменологія: компаративістський аналіз. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали*

Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 червня 2017 року, м. Суми): [у 3-ч.]. Ч. 1, (сс. 18-20). Суми: СВС Панасенко І. М.

37. **Вертель, А. В.** (2017). Трагування емоційного вигорання педагогів у контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: матеріали науково-практичної конференції, (м. Харків, 28 жовтня 2017 року); ХНПУ імені Г. С. Сковороди, (с. 23). Харків: Вид-во «Діса плюс».

38. **Вертель, А. В.** (2017b). Триступенева модель емоційного вигорання в структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 лютого 2017 року, м. Суми), (сс. 17-18). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка.

39. **Вертель, А. В.** (2018). Витоки психоаналітичної теорії: на прикладі німецької філософії. *Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми), (сс. 21-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

40. **Вертель, А. В.** (2019). Класичний психоаналіз З. Фрейда крізь призму критики Л. Вітгенштейна. *Виклики XXI століття: наука, філософія, освіта*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 2019 року, м. Суми), (сс. 22-23). Суми: ФОП Цьома С. П.

41. **Вертель, А. В.** (2019). Р. Генон VS З. Фрейд: криза модерністської психології. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 23-25). Суми: Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

42. **Вертель, А. В., Вертель, В. В.** (2016). Е. Фромм та Г. Маркузе: два погляди на проблему свідомості у фройдомарксизмі. *Актуальні питання сучасної психології*: збірник наукових праць, (сс. 23-27). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

43. **Вертель, А. В., Михайличенко, С. Е.** (2018). Едіпів комплекс як передумова появи свідомості. *Особистість у кризових умовах та критичних*

ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 26-28). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

44. **Вертель, А. В.,** Скиба, О. О. (2018). Триступенева модель емоційного вигорання педагогічних працівників у структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International Scientific Conference Proceeding, February 23, (pp. 89-93).* Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

45. Mikhailichenko, I., **Vertel, A.** (2019). Rudolf Steiner als Gründer der menschlichen Pädagogie. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: II International Scientific Conference Proceeding, October 25, (ss. 120-123).* Leipzig: Baltija Publishing.

46. **Vertel, A.** (2022). Quaternary in analytical psychology by C. G. Jung. *Învăţământul superior: tradiţii, valori, perspective*, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chişinău, Vol. 2, (pp. 255-259). Chişinău: CEP al Universităţii Pedagogice de Stat, Ion Creangă” din Chişinău.

47. **Vertel, A.** (2023). Donald Winnicott’s projective technique «Squiggle game» and its implementation in psychoanalytic pedagogy. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми), (сс. 150-152). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

48. **Vertel, A.** (2023). Françoise Dolto’s «La Maison Verte» as an example of successful extrapolation of psychoanalysis into pedagogical practice. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 67-69). Харків: ХГПА.

49. **Vertel, A.** (2023). The role of playing in psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та*

транснаціональні перспективи. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2-3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В., (сс. 401-402). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

50. **Vertel, A.** (2024). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (based on the concept of Carl Abraham). *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми), (сс. 90-91). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

51. **Vertel, A.** (2024). Helmut Figdor's psychoanalytic pedagogy: in-depth psychological aspects of the work of a psychoanalytic-oriented teacher at an institution of the pre-school educational. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року, м. Одеса) / за ред. Л. Березовської, (сс. 60-64). Івано-Франківськ: НАІР.

52. **Vertel, A.** (2024). Homer Lane's «Little Commonwealth» correctional institution for delinquent teenagers as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (червня 2024 року, м. Суми), (сс. 14-17). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

53. **Vertel, A.** (2024). Methodological foundations of training of a psychoanalytical and pedagogical consultant on education in the system of psychoanalytical pedagogy of Helmut Figdor. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (21 листопада 2024 р., м. Харків); Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 123-125). Харків: ХГПА.

54. **Vertel, A.** (2024). Methodological techniques of Anna Freud in psychoanalytic work with children. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях*

життя: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 22-23 лютого 2024 року), (сс. 10-11). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

55. **Vertel, A.** (2024). On the issue of psychoanalytic perinatal pedagogy. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*. Матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, м. Ніжин, 6 листопада 2024 року, (сс. 45-49). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

56. **Vertel, A.** (2024). Peculiarities of the psychoanalytically oriented teachers' work in «hospital schools» according to the system of Helmuth Figdor. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми), (сс. 205-209). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

57. **Vertel, A.** (2024). Prolegomena to Sándor Ferenczi's psychoanalytic pedagogy. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (26 квітня 2024 року, м. Суми), (сс. 127-129). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

58. **Vertel, A.** (2024). Sexual education in Wilhelm Reich's psychoanalytic pedagogy. *Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи*: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2024 р., м. Мукачево), (сс. 175-176). Мукачево: Вид-во МДУ.

Works, which additionally cover the research results

59. Бикова, С. В., **Вертель, А. В.**, Широкоградюк, Л. А. (2022). Формування психології особистості у кризових ситуаціях. *Наукові перспективи*, 11 (29), 382-392.

60. **Вертель, А. В.**, Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2018). Емоційне вигорання як фактор порушення ідентичності в контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, Т. 1*, 44-50.

61. **Вертель, А. В.**, Криловецька, І. І. (2019). До проблеми понять уявне та фантазія в аналітичній психології та філософії К. Г. Юнга. *Філософія науки*:

традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, 1 (19), 79-88.

62. **Вертель, А. В.,** Мотрук, Т. О. (2019). Сцієнтиське самонерозуміння психоаналізу. *Філософія науки: традиції та інновації, № 1 (19), 24-33.*

63. **Вертель А. В.,** Мотрук, Т. О., Пасько, К. М. (2019). Філософсько- психологічні конотації генезису та розвитку психоаналітичної традиції (до 80-річчя від дня смерті Зігмунда Фрейда). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, 266-273.*

64. **Вертель, А. В.,** Пасько, Е. Н. (2017). Нова психологія чи сучасний міф: до питання методологічної спроможності психоаналітичних концепцій *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 2, Т. 1, 138-144.*

65. Мотрук, Т. О., **Вертель, А. В.** (2019). Особливості перфекціонізму в юнацькому віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, 16, 182-192.*

66. **Vertel, A.** (2023). Methodological aspects of the interaction of classical psychoanalysis and philosophy. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 1, 5-9.*

67. **Vertel, A.** (2023). The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 2, 5-9.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	39
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	54
1.1. Концептуальні засади зарубіжної психоаналітичної педагогіки.....	54
1.2. Психоаналітична педагогіка як предмет наукового дискурсу.....	71
1.3. Методологічна модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки	89
Висновки до розділу 1.....	97
РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНОПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	100
2.1. Класичний психоаналіз про розвиток дитини: педагогічні ідеї Зігмунда Фрейда, Карла Абрахама, Шандора Ференці, Вільгельма Райха.....	100
2.2. Концепція виховання в контексті індивідуальної психології Альфреда Адлера.....	124
2.3. Аналітична психологія Карла Густава Юнга і психоаналітична педагогіка в єдиному полі рефлексії.....	149
2.4. Концепції Отто Ранка і Станіслава Грофа як основа психоаналітичної перинатальної педагогіки.....	166
2.5. Педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Еріха Фромма.....	182
2.6. Педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Жака Лакана.....	191
Висновки до розділу 2.....	201
РОЗДІЛ 3. РАННІЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН ТА ТЕОРІЇ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ	204
3.1. Теорія об'єктних відносин Мелані Кляйн як підґрунтя психоаналітичного осмислення раннього розвитку дитини	204
3.2. Концерт «сепарація – індивідуація» як драйвер раннього розвитку	

дитини в теорії об'єктних відносин Маргарет Малер	224
3.3. Ранній розвиток дитини в теорії об'єктних відносин Дональда Віннікотта.....	239
3.4. Порухення раннього розвитку дитини в теорії об'єктних відносин Рене Арпада Шпіца.....	259
3.5. Ранній розвиток дитини в теорії прив'язаності Джона Боулбі.....	275
3.6. Експериментальна верифікація теорії прив'язаності в концепції Мері Ейнсворт.....	290
Висновки до розділу 3.....	301
РОЗДІЛ 4. ВПЛИВ EGO-ПСИХОЛОГІЇ НА РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	305
4.1. Педагогічні ідеї Анни Фройд: Ego-психологія у фокусі психоаналітичної педагогіки.....	305
4.2. Методологічні суперечки Анни Фройд і Мелані Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку.....	319
4.3. Епігенетична концепція Ego-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Еріка Еріксона у контексті психоаналітичної педагогіки.....	328
Висновки до розділу 4.....	344
РОЗДІЛ 5. ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ	347
5.1. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів Августа Айхорна для делінквентних підлітків.....	347
5.2. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Бруно Беттельгейма.....	361
5.3. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» Олександра Нілла.....	373

5.4. Екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» Франсуази Дольто.....	388
5.5. Екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Гельмута Фігдора.....	401
5.6. Рекомендації щодо можливостей творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті...	421
Висновки до розділу 5.....	425
ВИСНОВКИ	429
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	433
ДОДАТКИ	517

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство переживає етап найскладніших соціально-економічних і політичних перетворень, у зв'язку з якими низка філософсько-педагогічних і психологічних теорій повертає свою популярність в академічних та громадських колах. До них належить таке науково-культурне явище XX століття, як психоаналіз. У психоаналізі як науці об'єкт постійно відкривається заново: він набуває нового вигляду завдяки тлумаченню психоаналітиком усвідомленого змісту несвідомого. Психоаналіз – філософське вчення, наукова теорія, технологія лікування. Предмет психоаналізу – не завершене знання, а відкрита динамічна система, що саморозвивається. Крім того, це людинорозмірна система. Оскільки об'єктом психоаналізу є зміст несвідомого, який має бути усвідомленим, то ідеал ціннісно-нейтрального дослідження трансформується. Вочевидь, що З. Фройд серед перших ще на межі XIX-XX ст. авансував у сучасну науку один зі зразків постнекласичної раціональності.

Теорія психоаналізу, розроблена З. Фройдом, а пізніше модифікована його послідовниками, була імплементована в реформаторську педагогіку країн Західної Європи, південної та північної Америки. На теренах України ці психолого-педагогічні ідеї також мали місце на початку XX століття, проте в період радянської епохи були заборонені. Повернення до ідей психоаналізу в нашій країні почалося в 90-х рр. XX століття. На жаль, фундаментальних наукових досліджень, присвячених саме психоаналітичній педагогіці, наразі немає. Такого роду дослідження вкрай необхідні, оскільки психоаналіз здатний допомогти педагогу зрозуміти стан учня, розібратися в причинах його неуспішності й недисциплінованості, зрозуміти зміни в психічному стані дитини. Як і раніше, так і зараз педагогіка стикається з цілою низкою складних невирішених проблем і, цілком можливо, що саме психоаналіз може дати нові теоретичні підходи та необхідний методичний інструментарій для їх вирішення.

Націленість нинішнього суспільства на виховання психічно здорової особистості, що легко адаптується до умов важкої, стресогенної соціально-

економічної ситуації, зумовлює бажання теоретиків та практиків сучасної освіти до нового осмислення педагогічної спадщини психоаналітичної педагогіки. Темпоральні та просторові характеристики походження та розвитку теорії психоаналізу, а також розширення й поглиблення історично сформованих міжкультурних зв'язків із країнами Заходу, досвід, накопичений там у справі впровадження психоаналізу в педагогічну теорію та практику, детермінує наше прагнення до вивчення зарубіжної психоаналітичної педагогіки, оскільки саме у XX ст. відбувалося її активне становлення та розвиток.

Наше дослідження є актуальним також і через те, що психоаналітична теорія відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, центральне місце в яких займають гуманістичні пріоритети. Вона концентрує свою основну увагу на особистості дитини, на особливостях її розвитку, на використанні індивідуального підходу в процесі роботи з дітьми та нівелюванні негативних психологічних наслідків взаємодії в педагогічному процесі.

Позначена в темі дисертаційної роботи проблема наукового дослідження органічно вписується в контекст сучасної педагогіки і потребує вирішення таких основних **суперечностей** між:

- сучасними парадигмальними установками на створення умов для повноцінного індивідуального розвитку кожної дитини, незалежно від її психічних, фізичних та соціальних характеристик, та недостатнім історико-теоретичним аналізом ідей і досвіду минулого, у тому числі й зарубіжної психоаналітичної педагогіки, яка якраз і орієнтована на вирішення цих проблем;

- накопиченим та адаптованим до педагогіки різноманітним психоаналітичним інструментарієм, спрямованим на допомогу дитині й вивчення її особистості, та незначним його використанням у сучасній педагогічній практиці;

- постійно зростаючою кількістю дітей із особливими освітніми потребами, та недостатнім рівнем осмислення теоретичного та практичного педагогічного досвіду зарубіжних країн, що сприяє конструктивній соціалізації й відновленню психіки в таких дітей;

– теоретичною і практичною значущістю дослідження проблеми взаємодії, взаємовпливу психоаналізу і педагогіки, з одного боку, і відсутністю фундаментальних наукових розробок у межах педагогіки, присвячених об'єктивному й цілісному аналізу феномену «психоаналітична педагогіка» – з іншого;

– сучасними науковими уявленнями в галузі педагогіки та змістом освітніх програм закладів вищої освіти України.

Отже, актуальність, теоретична та практична значущість проблеми, її недостатня розробленість і необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття»**, що є важливим і перспективним для подальшої модернізації сучасної української освіти.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складовою частиною комплексного дослідження кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Теоретичні та методичні засади інноваційного розвитку освіти у національному, європейському та глобальному контексті» (реєстраційний номер 0121U107883).

Тему дисертаційної роботи затверджено (протокол № 3 від 30 жовтня 2023 р.) вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Мета дослідження – окреслити теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) виявити теоретико-методологічні засади дослідження розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки;
- 2) розкрити загальнопсихоаналітичні та філософські засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки;
- 3) розкрити особливості раннього розвитку дитини з позиції теорії об'єктних відносин та теорії прив'язаності;

4) охарактеризувати вплив еґо-психології на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки;

5) експлікувати досвід успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі закладів освіти різних типів;

6) розробити рекомендації щодо можливостей творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

Об'єкт дослідження – зарубіжна педагогічна думка ХХ століття.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади та досвід психоаналітичної педагогіки в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки досліджуваного періоду.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період від 10-х рр. до 90-х рр. ХХ ст. *Визначення нижньої межі* пов'язане з виходом першої фундаментальної психоаналітичної праці З. Фрейда «Тлумачення сновидінь» (1900 р.), у якій уперше було експліковано концептуальні засади психоаналітичної теорії і практики. *Верхня межа* (90-ті рр. ХХ ст.) зумовлена появою нової концепції психоаналітичної педагогіки, яка стала основою навчальних програм з підготовки фахівців для психоаналітично-педагогічних виховних консультацій, які були організовані Г. Фігдором.

Територіальні межі. Ураховуючи суспільно-політичні події й трансформації в першій половині ХХ ст. в Європі (дві світові війни) і той факт, що європейські країни мали в цей період різні територіальні статуси (перебували у складі імперій, були окупованими і знову здобували незалежність), територіальні межі дослідження охоплюють сучасну територію Центральної та Західної Європи (Австрія, Велика Британія, Німеччина, Угорщина, Франція) та США.

Концептуальні засади дослідження. Основними методологічними та теоретичними орієнтирами дослідження послужили такі філософсько-методологічні підходи до досліджуваного феномену.

Концепція цілісного світового педагогічного процесу і своєрідності його

прояву в різні історичні епохи та в різних регіонах дозволила нам розглянути психоаналітичну педагогіку, з одного боку, як атрибут свого часу, що несе в собі відбитки історичної епохи та національної своєрідності; з іншого боку, ми змогли звернутися до внутрішньої логіки, до сутнісних характеристик та інваріантних ознак психоаналітичного руху як явища, що втратив жорсткі просторово-часові та національні рамки, що здійснює загальнопланетарний, кросцівілізаційний ідейно-педагогічний вплив. Ця методологічна установка допомогла нам визначити концептуально-теоретичні підходи до розгляду особливо значимих історико-педагогічних феноменів. Ці підходи враховують історичний та соціокультурний контекст, особливості менталітету, що породили ті чи інші феномени і, водночас, передбачають високий ступінь абстрагування від історико-культурологічних деталей, що дозволяє на основі аналітико-синтетичного узагальнення прогнозувати тенденції розвитку історико-педагогічного явища.

Аксіологічний підхід до вивчення педагогічної реальності дав нам можливість розглядати психоаналітичну педагогіку в Центральній, Західній Європі та США XX століття як своєрідну аксіологічну революцію, адже представники психоаналітичного руху не тільки критикували стару педагогічну систему, а й пропонували педагогічну альтернативу, здійснювали повну переоцінку ціннісних орієнтацій в освіті. Психоаналітична педагогіка як своєрідна ціннісна революція проходить етапи виникнення, розквіту та трансформації (або зникнення) ціннісних систем. Притаманна психоаналітичній педагогіці переоцінка цінностей стала конверсією педагогічних традицій, які існували в зарубіжній педагогіці досліджуваного періоду.

Теорія альтернативних методів у науці, згідно з якою пізнання не є процесом наближення до певного ідеалу, а є множиною альтернатив, що постійно збільшується, дозволяє розглядати альтернативні теорії як рівноцінно можливі «картини світу». Теоретичні уявлення представників психоаналітичного руху про психічну реальність та онтологічні детермінанти (буття) утворюють власну психоаналітичну філософію, яка впливає як на науку, так і на суспільну свідомість не менше ніж інші філософські і науково-світоглядні напрями й течії. Визнання

теоретичного плюралізму як істотної риси будь-якого пізнання наблизило нас до осмислення сутності психоаналітичної педагогіки як педагогічної альтернативи, яку не можна розглядати як щось завершене, абсолютно істинне, що не викликає сумнівів. Педагогічна альтернатива обґрунтовує множинність виховних ідеалів та стандартів, що наочно демонструє досліджуване нами історико-педагогічне явище.

Синергетична концепція соціальних систем, яка фіксує суперечність між хаосом і впорядкованістю, допомогла нам осмислити внутрішній рух педагогічної альтернативи, яка на певному етапі стимулює, активізує «детермінований хаос» усередині системи, що відкидається. Вивчення протиріччя між деструктивно-руйнівною, хаосо-збуджувальною функцією педагогічної альтернативи та посиленням її конструктивно-творчих потенцій дозволило нам виявити важливе джерело саморозвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки як педагогічної альтернативи.

Антропологічний підхід дав можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку як теорію та практику навчання й виховання, які базуються на специфічному розумінні природи людини та законів її розвитку.

Феноменологічний підхід дозволив визначити головні ознаки феномену психоаналітичної педагогіки, її впливу на розвиток зарубіжної педагогічної думки ХХ століття.

Цивілізаційний підхід дозволив простежити в генезі передумови зародження психоаналітичної педагогіки в ході історико-культурного розвитку Західної цивілізації та перейти до аналізу її конкретних модифікацій (напрямів) у межах досліджуваного періоду.

Культурологічний підхід дав можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку як специфічне та неоднорідне соціокультурне явище, проаналізувати й синтезувати різні культурологічні та наукові аспекти психоаналізу та педагогіки, показавши їх єдність та різноманітність.

Герменевтичний підхід дав можливість простежити історію розвитку психоаналітичної педагогіки як неперервного процесу накопичення досвіду інтерпретації психічних феноменів та досвіду психоаналітично орієнтованої

педагогічної діяльності.

Дисертаційне дослідження ґрунтується на **діалектичних принципах об'єктивності дослідження та конкретно-історичного аналізу** досліджуваних явищ, що виключають однозначність та односторонність оцінок і висновків та передбачають системний, багатовимірний підхід до досліджуваних феноменів і процесів. Ідея діалектики про зв'язок загального особливого та одиничного, під час побудови логіки дослідження, дозволила рухатися від історико-культурної та загальнонаукової сутності психоаналітичної педагогіки до її конкретних авторських моделей.

Вибір **методів дослідження** зумовлювався особливостями вивчення складних, багатовимірних психолого-педагогічних феноменів. У дисертаційному дослідженні було використано низку методів:

- *загальнонаукові методи* (систематизація, узагальнення, зіставлення, аналіз, синтез, абстрагування, формалізація, гіпотетичний і аксіоматичний методи);

- *бібліографічний метод* – дозволив узагальнити й систематизувати джерельну базу дисертаційного дослідження;

- *біографічний метод* – був використаний для виявлення внеску представників психоаналітичної традиції в становлення та розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки;

- *системно-структурний аналіз*, який допоміг виявити зв'язки та залежності, що становлять сутність зарубіжної психоаналітичної педагогіки як системи;

- *історико-системний* – дозволив експлікувати теоретико-методологічні (загальнопсихоаналітичні та філософські) засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки ХХ століття;

- *історико-педагогічний* – дозволив обґрунтувати концептуальні засади дослідження феномену «психоаналітична педагогіка», уточнити особливості генези, динаміки розвитку ідей у межах зарубіжної психоаналітичної педагогіки у хронологічній послідовності;

- *історико-типологічний* – дозволив виокремити загальні ознаки зарубіжної психоаналітичної педагогіки, проаналізувати етапи її становлення як невід'ємної

складової зарубіжної педагогічної думки XX століття;

- *метод педагогічної реконструкції* – допоміг відтворити історико-педагогічні реалії розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття;
- *історико-ретроспективний*, що дозволяє осмислити динаміку розвитку напрямів у межах психоаналітичної педагогіки, що мають парадигмальний характер;
- *історико-генетичний* метод, що дає можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку на основі аналізу умов її походження та подальшого розвитку в межах досліджуваного періоду;
- *метод моделювання* – дозволив розробити методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену психоаналітичної педагогіки на теренах Західної, Центральної Європи та США у XX столітті;
- *діалогу минулого, сьогодення та майбутнього*, що сприяє осмисленню зарубіжної психоаналітичної педагогіки як особливо значущого феномену, що вийшов за просторові та темпоральні (часові) межі;
- *компаративні методи*, які забезпечують порівняльний аналіз різноманіття напрямів у межах психоаналітичної педагогіки Центральної, Західної Європи та США;
- *порівняльно-зіставний*, що дозволяє зіставити погляди представників зарубіжної психоаналітичної педагогіки, виявити в них загальне та особливе;
- *діахронний аналіз*, що дозволив визначити вплив психоаналізу на розвиток зарубіжної педагогічної думки; екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику; особливості інституалізації західної психоаналітичної педагогіки, що дало змогу окреслити перспективи творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті;
- *номотетичні (узагальнюючі)* методи, що дозволили створити цілісне уявлення про предмет дослідження.

Теоретичну основу дослідження складають положення:

- загальної педагогіки І. Бех, А. Боярська-Хоменко, І. Зязюн, О. Семеніхіна, Н. Терентьєва, О. Устименко-Косорич та ін.
- історії педагогіки О. Антонова, Л. Ваховський, А. Сбруєва,

О. Сухомлинська, Л. Корж-Усенко, В. Мокляк та ін.;

– порівняльної педагогіки Н. Авшенюк, М. Бойченко, О. Заболотна, А. Куліченко, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, М. Чепіль та ін.;

– соціальної педагогіки Л. Артюшкіна, О. Безпалько І. Зверєва, Ж. Петрочко, А. Поляничко, А. Рижанова, І. Рогальська, І. Трубавіна та ін.;

– спеціальної та інклюзивної освіти В. Бондар, О. Боряк, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Максименко, Л. Прохоренко, В. Синьов, М. Шеремет та ін.;

– перинатальної педагогіки О. Гаркавенко, Б. Жебровський, В. Кравець, О. Лещенко, М. Машовець, В. Помагайбо та ін.;

– психоаналітичної педагогіки С. Гузенко, І. Кононов, Ю. Кушнір, С. Литвиненко, С. Муравська, О. Некрутенко, Є. Нелін, О. Петренко, В. Ямницький та ін.

Наукова новизна отриманих результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській педагогічній науці окреслено теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті; розроблено методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки; розкрито загальнопсихоаналітичні та філософські засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки, зокрема педагогічні ідеї представників класичного психоаналізу З. Фрейда, К. Абрахама, Ш. Ференці, В. Райха; експліковано концепцію виховання в контексті індивідуальної психології Альфреда Адлера; висвітлено педагогічні ідеї К. Г. Юнга та їх вплив на психоаналітичну педагогіку; розглянуто концепції О. Ранка і С. Грофа як основу психоаналітичної перинатальної педагогіки; окреслено педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Е. Фромма; висвітлено педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Ж. Лакана і їх вплив на розвиток психоаналітичної педагогіки; розкрито особливості раннього розвитку дитини з позиції теорії об'єктних відносин та теорії прив'язаності; експліковано психоаналітичну теорію об'єктних відносин М. Кляйн як підґрунтя осмислення раннього розвитку дитини та психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини М. Малер, яка має фундаментальне значення для педагогіки в

контексті теорії нормального та аномального розвитку дітей; розглянуто концептуальну модель найбільш раннього розвитку дитини Д. Віннікотта; експліковано психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца; обґрунтовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі в контексті раннього розвитку дитини; висвітлено питання експериментальної верифікації теорії прив'язаності в концепції М. Ейнсворт; охарактеризовано вплив еґо-психології на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки; розкрито новаторські ідеї А. Фройд у сфері дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки; висвітлено методологічні суперечки А. Фройд і М. Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку; експліковано епігенетичну концепцію еґо-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона в контексті зарубіжної психоаналітичної педагогіки; продемонстровано досвід успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі закладів освіти різних типів; показано екстраполяцію психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів А. Айхорна для делінквентних підлітків; окреслено особливості впровадження психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Б. Беттельгейма; показано екстраполяцію психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» О. Нілла та особливості імплементації психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» Ф. Дольто; продемонстровано екстраполяцію психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Г. Фігдора; розроблено рекомендації щодо можливості творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

Уточнено концепт «психоаналітична педагогіка» як предмет наукового дискурсу.

Розроблено рекомендації щодо можливості творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

У вітчизняний науково-педагогічний дискурс введено невідомі та маловідомі праці психоаналітиків, представлених лише іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою).

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що схарактеризовані автором теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки ХХ століття можуть бути використані у процесі імплементації психоаналітичних ідей у педагогічний процес, розроблення його методичного забезпечення, викладання лекційних, семінарських і практичних занять для студентів, магістрантів та аспірантів педагогічних закладів вищої освіти.

Матеріали дослідження, а також джерельна база будуть корисними в подальших наукових пошуках у відповідних галузях наукового знання, освітньому процесі закладів вищої, загальної середньої та позашкільної освіти, діяльності закладів соціального захисту, інституційного догляду, перинатальних центрів та центрів раннього розвитку дитини. Дані, отримані в результаті дослідження, можуть бути використані в підготовці до складання предметного тесту з педагогіки та психології єдиного фахового вступного випробування для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра на основі НРК 6, НРК 7, де питання з психоаналітичної теорії і практики є обов'язковими, а саме: психоаналітична теорія З. Фрейда, індивідуальна психологія А. Адлера, аналітична психологія К. Г. Юнга, неофройдизм Е. Фромма, Е. Еріксона.

Практична значимість дослідження пов'язана з можливістю використання його результатів для розробки спецкурсу з історії психоаналітичної педагогіки; збагачення змісту курсів із загальної педагогіки, історії освіти й педагогічної думки та порівняльної педагогіки; нового осмислення та адаптивного інструментального освоєння вивченого педагогічного досвіду минулого у процесі сучасного інноваційного пошуку, що базується на гуманістичних та культурних пріоритетах.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в *освітній процес ЗВО*: Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2312 від 30.09.2024), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-741 від 03.10.2024), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1635 від 07.10.2024), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 530 від 22.10.2024); в *освітній процес закладів інституційного догляду*: комунального закладу Сумської обласної ради – Сумський дитячий будинок імені С. П. Супруна (довідка №120 від 03.10.2024); в *діяльність закладів соціального захисту*: обласної комунальної установи Сумської обласної ради «Соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (довідка № 01-21/132 від 08.10.2024), комунальної установи Сумської міської ради «Центр матері та дитини» (довідка № 40 від 23.10.2024); в *діяльність закладів охорони здоров'я*: комунального некомерційного підприємства «Клінічний перинатальний центр Пресвятої Діви Марії» (довідка № 886/01/01-08 від 28.10.2024).

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася в практичній діяльності автора дослідження як викладача психолого-педагогічних дисциплін, основні положення й результати дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (2018-2024 рр.) та доповідалися на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема:

– *міжнародних за кордоном*: «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Каунас, Литва, 2018), «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (Лейпциг, Німеччина, 2019), «Învățământul superior: tradiții, valori, perspective» (Кишинів, Молдова, 2022), «Modern problems of improve living standards in a globalized world» (Ополе, Польща, 2023);

– *міжнародних в Україні*: «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2016), «Актуальні питання сучасної психології» (Суми, 2016), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2017, 2018, 2019, 2024), «Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія» (Суми, 2018), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття» (Суми, 2018), «Виклики ХХІ століття: наука, філософія, освіта» (Суми, 2019), «Теорія та методика дошкільної і початкової освіти в сучасному педагогічному просторі» (Суми, 2019), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2023, 2024), «Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи» (Ніжин, 2023), «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2021, 2023), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2024), «Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи» (Мукачево, 2024), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2024), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2024);

– *всеукраїнських*: «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (Суми, 2015, 2017, 2021, 2024), «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (Суми, 2017), «Харківський осінній марафон психотехнологій» (Харків, 2017), «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» (Бердянськ, 2019), «Макаренківські читання» (Суми, 2020), «Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект» (Харків, 2023), «Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Одеса, 2024), «Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід» (Харків, 2024), «Інноваційні технології у спеціальній та інклюзивній освіті: шляхи розвитку та впровадження» (Суми, 2024), «Сучасне

дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (Ніжин, 2024), «Педагогіка В. Сухомлинського: діалог із сучасністю» (Суми, 2024).

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи висвітлено у 67 наукових працях (із них 45 – одноосібні): 5 розділів у колективних монографіях (із них 2 – закордонні); 19 статей у наукових фахових виданнях України; 3 публікацій у періодичних наукових виданнях інших держав; 6 статей, що індексуються Web of Science; 25 публікацій апробаційного характеру; 9 праць, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Особистий внесок здобувача. Усі результати, наведені в дисертації, автором розроблено самостійно. У спільних публікаціях автором: [2] – висвітлено психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування; [2; 44; 60] – проаналізовано феномен емоційного вигорання педагогічних працівників як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана); [25] – обґрунтовано важливість створення комфортного навчального середовища, визначено роль вчителя та здобувачів освіти в цьому процесі; [26; 31] – проведено компаративний аналіз якості освітніх послуг у системі середньої освіти Великої Британії та України; [27] – розглянуто перешкоди і перспективи інклюзивної педагогіки; [28] – визначено роль сім'ї у навчанні та вихованні дітей; [29] – описано особливості розвитку дітей перехідного віку та вплив цього періоду розвитку дитини на освітній процес; [30] – обґрунтовано важливість забезпечення психологічного комфорту як умови всебічного розвитку дітей; [32] – експліковано комплексний підхід до формування здорового способу життя молодших школярів; [32] – обґрунтовано систему заходів щодо збереження здоров'я дітей в умовах закладів позашкільної освіти; [42] – висвітлено концептуальні засади фройдомарксизму Е. Фромма та Г. Маркузе; [42] – проаналізовано поняття «Едіпів комплекс» і його значення для психоаналітичної педагогіки; [45] – узагальнено історичний досвід Вальдорфської педагогіки Р. Штайнера; [59] – розкрито особливості функціонування особистості у кризових ситуаціях; [61] – уточнено поняття уявне та фантазія в аналітичній психології К. Г. Юнга; [62; 64] – визначено науковий статус психоаналітичних

теорій; [63] – розглянуто філософсько-психологічні конотації генезису та розвитку психоаналітичної традиції; [65] – проаналізовано особливості перфекціонізму в юнацькому віці з позицій психоаналітичної педагогіки.

Кандидатську дисертацію на тему «Концепція свідомості у психоаналітичній традиції: філософсько-антропологічний аналіз» захищено в 2015 р. за спеціальністю 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури, матеріали якої в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (1019 найменувань, з них – 803 – іноземними мовами), 3 додатків на 53 сторінках. Робота містить 44 рисунки.

Загальний обсяг дисертації становить 569 сторінок, із них основного тексту – 398 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Концептуальні засади зарубіжної психоаналітичної педагогіки

Психоаналіз Зигмунда Фрейда – феномен у європейському інтелектуальному дискурсі, який радикально змінив науковий та культурний контекст ХХ століття (Вертель, 2018). Поява психоаналізу, який маніфестував примат несвідомого, викликала супротив як у науковому співтоваристві, так і в консервативній громадській думці (Вертель, 2019а, 2019b). Період тотальної критики і неприйняття психоаналізу тривав недовго й досить швидко змінився етапом посилення уваги до нього. Дотепер психоаналітична теорія є невід’ємною складовою культури, науки, філософії і застосовується майже в усіх напрямках соціальної практики. Незважаючи на це, як сама постать З. Фрейда, так і заснований ним психоаналіз викликає неоднозначне ставлення. Навіть у науковому співтоваристві уявлення про психоаналітичну теорію дуже спрощене, насичене штампами і кліше, що призводить до невиваженого, механістичного, а часом необґрунтовано негативного ставлення до неї (Вертель et al., 2019).

З. Фрейд надав три визначення психоаналізу: 1) сукупність методів дослідження психіки, які недоступні звичайному (раціональному) розумінню; 2) клінічний метод (лікування невротичних розладів); 3) психоаналітична теорія. Ідея створення загальної концепції (метапсихології), що розкриває основні закономірності функціонування психіки в нормі та патології, ніколи не залишала З. Фрейда. У результаті реалізації цього задуму було розроблено основні положення класичного психоаналізу, що становлять теоретичну й загальнометодологічну основу для всіх наступних психоаналітичних шкіл і напрямів.

Діапазон трактувань психоаналізу в науковій літературі є досить широким. Протягом усього розвитку психоаналізу його визначення розширювалися та поглиблювалися. На сьогоднішній день під психоаналізом розуміється: філософська

система; сукупність глибинно-психологічних концепцій, що поступово розвиваються і складаються в нову наукову дисципліну; методологія дослідження психіки; метод практичної психологічної допомоги дорослим пацієнтам у лікуванні неврозів (медичний аспект); методологія навчання і виховання (педагогічний аспект). Центральним поняттям психоаналізу є уявлення про несвідомі психічні процеси та методи, що використовуються для їх аналізу.

Несвідоме – у загальному методологічному сенсі, поняття, що означає комплекс утворень, механізмів і процесів у психіці людини, які не усвідомлюється. Несвідоме експлікується в 5 проявах.

1. Установки й мотиви, які не усвідомлюються через конфлікт із наявними в суспільстві правилами або власними смисловими установками, які знаходяться у сфері свідомості. Неусвідомлювані установки й мотиви є причиною дезадаптації особистості, невротичних і психічних розладів. Усунення негативних наслідків внутрішньопсихічного конфлікту здійснюється за допомогою психотерапевтичної роботи, головним завданням якої є переведення несвідомих детермінант у сферу свідомості й подальшого їх контролю.

2. Неусвідомлювані психічні механізми, що знаходяться в основі функціонування поведінкових автоматизмів і стереотипних дій, швидке застосування наявних у людини умінь та навичок. Спочатку операції, які складають основу цих механізмів, усвідомлюються, але згодом витісняються в несвідоме.

3. Процеси підпорогового сприйняття об'єктивної реальності. Об'єкти сприймаються людиною не у вигляді образу (не можуть бути усвідомленими людиною), проте вони впливають на неї та регулюють її діяльність.

4. Надсвідомі феномени (неусвідомлювані механізми процесів творчості, які у сфері свідомості репрезентуються у вигляді художніх образів, проявах інтуїції, інсайту, натхнення, творчого піднесення тощо).

5. Зміст соціального несвідомого – міфи, несвідомі лінгвістичні, соціокультурні, політико-ідеологічні схематизми, загальноприйняті моральні стандарти, які обумовлюють світосприйняття людей, що належать до певної культури (Вертель, 2015d).

З моменту своєї появи й дотепер психоаналіз зазнав низки трансформацій. На підґрунті класичного психоаналізу З. Фройда сформувалася дуже складна система теоретичних і практичних підходів. Оскільки предметом дослідження сучасного психоаналізу є несвідомі детермінанти психічного функціонування людини, то незалежно від напряму психоаналітичної теорії, головне завдання психоаналізу – звільнити людину від обмежень і страждань, які мають несвідомий характер і заважають нормальному розвитку особистості. Психоаналіз необхідно розглядати не як однорідну (цілісну) систему, а як сукупність поєднаних у межах загальної методології підсистем. Можна виділити 23 версії сучасного психоаналізу (без класичного психоаналізу і «перших» психоаналітиків (див. рис. 1.1.).

Психоаналітики «першої хвилі» – це представники європейського психоаналітичного руху, які поділяли всі постулати класичного психоаналізу, уточнюючи й поглиблюючи психоаналітичну теорію в межах запропонованих З. Фройдом. Найбільш відомі послідовники класичної теорії: Карл Абрахам (1877-1925) (Abraham, 1921), Ернест Джонс (1879-1958) (Jones, 1959), Макс Ейтінгон (1881-1943) (Eitingon, 1923), Ганс Закс (1881-1947) (Sachs, 1942). Теодор Райк (Reik, 1937), Отто Ранк (Rank, 1924), Пауль Федерн (1871-1950) (Federn, 1926), Шандор Ференці (1873-1933) (Ferenczi, 1987), Вільгельм Штекель (1868-1940) (Stekel, 1911).

Індивідуальна психологія – це напрям психоаналізу, цілісна система розвитку особистості, засновником якого є австрійський психоаналітик і психіатр Альфред Адлер (1870-1937). На відміну від класичного психоаналізу, індивідуальна психологія вважає основою розвитку вроджене «соціальне почуття», яке потребує виховання (Slavik & Carlson, 2006). Головну роль у структурі та динаміці поведінки особистості відіграє не несвідоме, а свідомість людини, не біологічні, а соціальні мотиви (Ansbacher & Ansbacher, 1964).

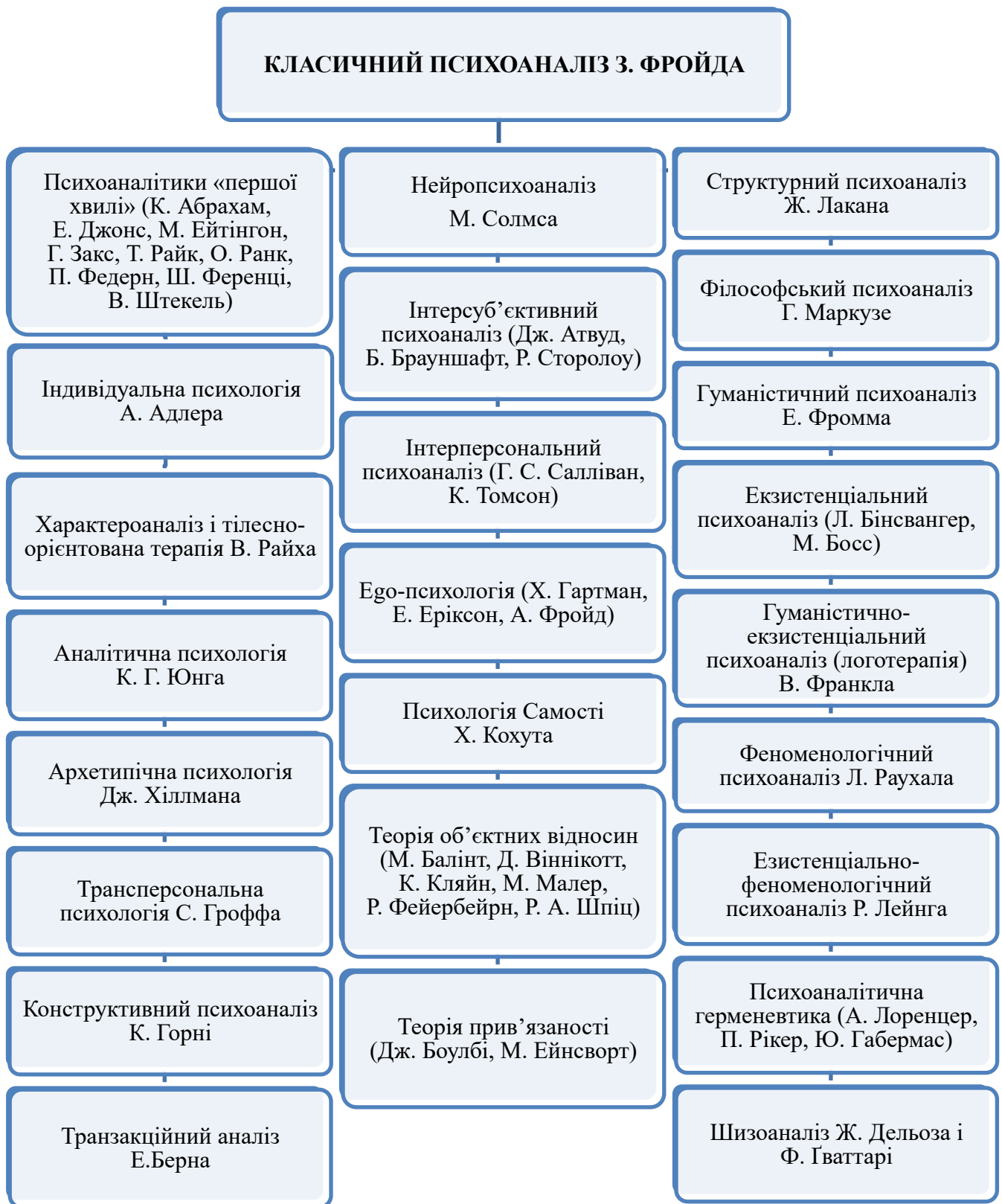


Рис.1.1. Сучасні напрями психоаналітичної теорії і практики

Характероаналіз і тілесно-орієнтована терапія – напрям у психоаналізі, розроблений австро-американським психоаналітиком Вільгельмом Райхом (1897-

1957), який, на відміну від К. Г. Юнга та А. Адлера, помістив сексуальність у центр своєї теоретичної, практичної та політичної діяльності. Він переглянув деякі положення вчення З. Фрейда і намагався поєднати психоаналітичні погляди на людину та суспільство зі своєрідно інтерпретованою ним соціально-економічною теорією марксизму. Якщо послідовники В. Райха, такі як Е. Фромм і К. Горні, зосередили увагу головним чином на аналізі культурних і соціальних детермінант людської діяльності, то сам він ніколи не відмовлявся від дослідження внутрішньопсихічних і біологічних чинників розвитку. В. Райх активно звертався до соціальної проблематики, критикуючи репресивні інститути сучасного суспільства, особливо у сфері сексуальності (Anthi, 2020).

Аналітична психологія – напрям психоаналізу, засновником якого є швейцарський психіатр, філософ, культуролог і психоаналітик Карл Густав Юнг (1875-1961). В аналітичній психології психіка розглядається як автономна саморегулююча система, заснована на взаємній компенсації свідомості та несвідомого, інтеграція яких – шлях до досягнення цілісності особистості, її індивідуалізації. Учення К. Г. Юнга вплинуло на психопатологію та психотерапію, а також філософську антропологію, теорію культури, етнологію (Finn, 2011).

Архетипічна психологія була заснована Джеймсом Хіллманом (1926-2011) у Цюриху наприкінці 1960 – напочатку 1970-х років XX століття. Дж. Хіллман вважав за краще розглядати архетипічну психологію не в якості «школи», а в якості «напрямку» або «підходу» (Hillman, 1997). Архетипічна психологія – це постюнганський напрям, який сформулював критичну «ревізійністську» точку зору на юнганський аналіз. Можливо, найбільш значущим внеском архетипічної психології виявився акцент на значенні образів як у культурі загалом, так і в практичній діяльності психоаналітика зокрема. У цьому сенсі архетипічна психологія змінила весь вигляд традиційного юнганського аналізу (Hillman, 1975).

Трансперсональна психологія – це напрям у психоаналізі, розроблений Станіславом Грофом (нар. 1931), що фокусує увагу на глибинних рівнях психіки, процесах розвитку особистості та динаміки свідомості (змінені стани), філософськи переосмислюючи та науково обґрунтовуючи (через нейрофізіологію) уявлення,

досвід та психотехнології світових духовних традицій (філософські системи Сходу) (Hartelius & Ferrer, 2013).

Конструктивний психоаналіз – напрям у психоаналітичній теорії, розроблений Карен Горні (1985-1952) – американською дослідницею норвезько-датського походження. Поділяючи основні положення психоаналізу про вирішальну роль несвідомого та антагонізм природного й соціального, К. Горні акцентувала значення впливу навколишнього соціального середовища на формування особистості. Як і З. Фройд, вона надавала великого значення пережитому в дитинстві та дитячим переживанням. К. Горні не тільки переосмислила основні психоаналітичні концепти З. Фрейда, але й розробила власну концепцію «невротичної особистості» (Horney, 1937). За К. Горні невротизація людини співвідноситься не з інстинктивними потягами, а з соціокультурними умовами життя. Основу мотивації людини вона вбачала в почутті занепокоєння, яке є основою потреби в самореалізації (Horney, 1950).

Транзакційний аналіз – сучасний психотерапевтичний напрям, заснований на філософії класичного психоаналізу, засновником якого є Ерік Берн (1910-1970), який вважав, що життя людини залежить від програми, закладеної дитині батьками в ранньому дитинстві. Тобто життєвий цикл особистості, його внутрішні переживання, пізнавальні інтенції, погляди на життя, відносини з іншими людьми, поведінка тощо обумовлені початковою запрограмованістю. Саме наявність цього «програмного забезпечення» і створює психологічний дискомфорт, особистісні проблеми та конфлікти з іншими людьми (Berne, 1977). Практичне завдання транзакційного аналізу – зміна системи несвідомих установок особистості на конструктивну, відповідну дорослим потребам, поведінкову інтенцію шляхом зміни системи цінностей, сформованої в дитинстві (Berne, 1961).

Нейропсихоаналіз – це напрям у сучасному психоаналізі, який поєднує психоаналітичні концепції зі знаннями про нейробиологію та нейронауку (Solms, 1997). Нейропсихоаналіз сфокусований на розумінні того, як працює мозок і які процеси в ньому є основою психічних станів людини. Найбільш відомим нейропсихоаналітиком є Марк Солмс, який у своїх працях наголошує на важливості

взаємодії між мозком та психікою, а також на впливі дитячих травм та ранніх переживань на формування особистості та психічних розладів. Нейропсихоаналіз також цікавиться феноменом чуттєвого сприйняття та його зв'язком із емоціями та поведінкою (Solms, 2021).

Інтерсуб'єктивний психоаналіз – це напрям у сучасному психоаналізі, що виник у 1970-х рр. XX століття. Головними представниками інтерсуб'єктивного підходу в психоаналізі є Роберт Стolorоу (нар. 1942), Бернард Брандшафт (1916-2013) та Джордж Атвуд (нар. 1944) (Stolorow et al., 2000). Вони обґрунтували якісно новий погляд на розуміння психічних феноменів та на основі концепції інтерсуб'єктивного поля розробили новий концептуальний апарат у психоаналізі. Для ітерсуб'єктивного психоаналізу характерно загальне прагнення знайти нову, засновану на досвіді переживань мову психоаналізу, критичне переосмислення основних психоаналітичних концепцій, уникнення метапсихології з її механістичними, кількісними і просторовими метафорами (Stolorow et al., 1994).

Інтерперсональний психоаналіз – альтернативний напрям американського психоаналізу Г. С. Саллівана і К. Томсон, які звернули увагу на значення інтерперсональної (міжособистісної) взаємодії в психічному розвитку та патогенезі, а також переосмислили роль психоаналітика як включеного спостерігача та фахівця з комунікації. Інтерес до комунікації та ситуації інтерперсональної взаємодії, підкріплені сучасними уявленнями з лінгвістики та культурної антропології, а також розуміння необхідності переорієнтації психіатрії на принципи соціальних наук, дозволили Г. С. Саллівану розробити інтерперсональну теорію психіатрії та психоаналізу. Центральним компонентом інтерперсонального психоаналізу є визнання умовності такого утворення, як особистість, одиницею аналізу стає не особистість, а міжособистісна ситуація.

Ego-психологія – сучасний психоаналітичний напрям, прихильники якого (на відміну від більшості психоаналітичних концепцій, у яких центральна роль відводиться несвідомій частині психіки) вважають що центральним компонентом психіки є «Ego», яке здійснює боротьбу з потягами, регулює взаємини особистості із середовищем і водночас є автономним утворенням з певними структурами та

захисними механізмами. Головними представниками егопсихології є А. Фройд, Х. Гартманн, Е. Еріксон. Для *Ego*-психології характерне прагнення до самостійності та стабільності особистості. Її прихильники намагаються подолати розколотість людської індивідуальності, характерну для теорії З. Фрейда (Wallerstein, 2002).

Психологія Самості – один із сучасних напрямів психоаналізу, розроблений у 1960-1980-ті роки ХХ століття австро-американським психоаналітиком Хайнцем Кохутом (1913-1981), який орієнтується на дослідження проблем нарцисизму та лікування нарцисичних розладів особистості, невротичних станів (Kohut, 1971). Психологія Самості розглядає феномени внутрішньої «спустошеності», де на перший план виступає відчуття відсутності сенсу життя, надійних спрямовуючих цінностей, внутрішній сумнів у своїй цінності та нестійкість самоповаги (Kohut & Goldberg, 1978).

Теорія об'єктних відносин – психоаналітична теорія, яка наголошує на тому, що відносини дитини з членами сім'ї (особливо з матір'ю) мають значний вплив на все подальше життя. Теорія об'єктних відносин була розроблена групою англійських психоаналітиків (М. Балінт, Д. Віннікотт, К. Кляйн, М. Малер, Р. Фейербейрн, Р. А. Шпіц) у 1940-1950-х роках ХХ століття. Теорія об'єктних відносин збагатила психоаналіз, наголосивши на значущості відносин як таких і відійшовши від уявлення про те, що дитина використовує близьких до неї людей задля власного задоволення. Теорія справила сильний вплив на розвиток соціальних підходів і була домінуючою у другій половині ХХ століття. У результаті робота з дорослими людьми була зосереджена на пошуку вад у їхніх ранніх (дитячих) відносинах та подальшому впливі цих відносин на доросле життя, зокрема за рахунок створення стереотипів, які важко піддаються корекції та змінам (Greenberg & Mitchell, 1983).

Теорія прив'язаності зародилася в 60-х роках ХХ століття в межах психоаналітичної теорії об'єктних відносин. Як і психоаналіз, вона була розвинена із клінічної практики (Cassidy & Shaver, 2008). Засновником теорії прив'язаності вважається Дж. Боулбі (1907-1990) і М. Ейнсворт (1913-1999), які вивчали взаємодію дитини з матір'ю та іншими дорослими, яка позначається терміном

«прив'язаність». У межах цього підходу прив'язаність до дорослих розглядається як основний фактор розвитку дитини в перші роки її життя. Відмінності між психоаналітично орієнтованими школами і теорією прив'язаності полягає в тому, що психоаналіз спирається на теорію потягів, а теорія прив'язаності – на теорію мотиваційних систем (Rholes & Simpson, 2004).

Структурний психоаналіз – найскладніший напрям у сучасному психоаналізі, заснований на використанні ідей З. Фрейда про особливе значення мови для характеристики свідомості та несвідомого, а також на низці положень структурної лінгвістики, антропології та філософії. Його засновник, французький психіатр та психоаналітик Жан Лакан (1901-1981), надавав великого значення ідеї нерозривності зв'язку різних проявів культури з функціями мови та символікою (Ragland-Sullivan, 1986).

Філософський психоаналіз. Німецько-американський філософ, соціолог Герберт Маркузе (1898-1979) надав соціально-критичну інтерпретацію основним ідеям психоаналізу З. Фрейда, активно застосовуючи категоріально-понятійний апарат та деякі гіпотези найбільш суперечливої частини фрейдівського вчення (зокрема ідеї про непереборний конфлікт між природою людини та її суспільною формою існування) як методологічний фундамент для критичного розгляду та діагностики сучасного суспільства, що визначається ним як «репресивна цивілізація», що придушує чуттєву та вітальну сторони людського існування (Marcuse, 1955). Пропонуючи сучасне філософське тлумачення поглядів З. Фрейда, Г. Маркузе визнав психоаналітичну ідею про детермінацію культури архаїчною спадщиною, але стверджував, що прогрес людства і культури все ж таки можливий (Marcuse, 1964).

Гуманістичний психоаналіз – самоназва психоаналітичного вчення Еріха Фромма (1900-1980), у якому особлива увага приділяється гуманітарним, культурним та соціальним факторам при одночасному визнанні пріоритетності проблем людини в організації суспільної життєдіяльності та побудові «здорового суспільства» (Cortina, 2015). Е. Фромм створив діалектично та гуманістично-орієнтований психоаналіз, що синтезує марксистські та психоаналітичні теорії

особистості, суспільства та культури, в основі якого знаходиться ідея про соціальну обумовленість психіки, розуміння людини в контексті соціальних умов її існування. Мета цього виду психоаналізу – пізнання людиною своєї внутрішньої природи, сприяння розкриттю потреб, сенсу життя та ціннісних аспектів людського буття (Merkur, 2010).

Екзистенціальний психоаналіз (Л. Бінсвангер, М. Босс) – сучасний напрям у психоаналізі, засновниками якого є швейцарські психіатри Людвіг Бінсвангер (1881-1966) та Медард Босс (1903-1990). Фройдівська концепція людини піддається Л. Бінсвангером ґрунтовному критичного аналізу. На думку дослідника, вся теорія З. Фрейда ґрунтується на клінічній психіатрії, тобто за своїм змістом та напрямом є біологічною (Binswanger, 1956). На відміну від класичної психоаналітичної теорії, екзистенціальний психоаналіз Л. Бінсвангера та М. Босса синкретичний по суті: у ньому органічно поєдналися психоаналіз З. Фрейда, феноменологія Е. Гуссерля (Husserl, 1970), екзистенціалізм М. Гайдеггера (Heidegger, 1996), вчення про світопроект Ж.-П. Сартра (Sartre, 2022), а також трансцендентальна аналітика І. Канта. Екзистенціальний психоаналіз Л. Бінсвангера і М. Босса переконливо показує, як на початку XX століття (при переході до некласичної раціональності) формується «феноменологічна психіатрія», що у своїй суті спирається на філософські концепції (Boss, 1963).

Гуманістично-екзистенціальний психоаналіз (логотерапія) Віктора Франкла (1905-1997) – напрям психоаналітичної теорії і практики, основна ідея якого полягає в тому, що відсутність сенсу є головним джерелом стресу та занепокоєння, а логотерапія допомагає людині досягти сенсу життя (Frankl, 1959). Логотерапія також тісно пов'язана з екзистенціальним аналізом (Frankl, 1967). Цей напрям вважається третьою школою віденської психотерапії, поряд із психоаналізом З. Фрейда та індивідуальною психологією А. Адлера. Логотерапія визначається ідеєю, згідно з якою люди мотивовані «волею до значення», а не «волею до задоволення» та «волею до сили», постульованих З. Фрейдом та А. Адлером. Гуманістично-екзистенціальний психоаналіз виник через розчарування В. Франкла

цими та іншими психоаналітичними школами, через те, що їм притаманний редуccionізм.

Феноменологічний психоаналіз – сукупність психоаналітично орієнтованих поглядів та концепцій, спрямованих на розширювальну інтерпретацію феноменологічних компонентів психоаналізу та переосмислення його на основі феноменологічної концепції свідомості (Вертель, 2017с). У другій половині ХХ століття найбільшу популярність серед спроб ревізії психоаналізу з урахуванням феноменологічного вчення Е. Гуссерля набули ідеї фінського дослідника Лаурі Раухала (1914-1916) (Rauhala, 1970, 1972).

Езистенціально-феноменологічний психоаналіз Р. Лейнга. Рональд Лейнг (1927-1989) – шотландський психіатр, психоаналітик і критик класичної психіатрії, засновник соціального руху «Антипсихіатрія» (Burston, 2020). У розроблену ним версію клінічного психоаналізу були інтегровані екзистенціалізм і феноменологія. Основний лейтмотив езистенціально-феноменологічний психоаналізу полягає в тому, що психічне захворювання слід розглядати з точки зору індивідуального досвіду в соціальному контексті, зокрема, у сімейному, тобто так, як його сприймає людина (Laing, 1960). Радикальні погляди на психічні захворювання і лікування, а також відмова навішувати на людей ярлики «психічно здоровий» або «психічно хворий» суттєво вплинули на гуманізацію ортодоксальної європейської психіатрії (Laing, 1982).

Психоаналітична герменевтика – один із психоаналітично орієнтованих напрямів сучасної європейської філософії, певна сукупність модифікованих ідей З. Фрейда та філософської герменевтики. Основні представники цього напрямку Альфред Лоренцер (1922-2002) (Lorenzer, 1970), Поль Рікер (1913-2005) (Ricoeur et al, 1962), Юнгер Габермас (нар. 1929) (Habermas, 1975), які прагнули розвинути герменевтичні функції психоаналізу. Основний лейтмотив психоаналітичної герменевтики – формування символів відбувається не в несвідомому, а в свідомості. При цьому слід чітко розрізняти символи, що співвідносяться зі свідомими уявленнями, та стереотипи, що співвідносяться з несвідомими уявленнями. У психоаналітичній герменевтиці також досліджуються проблеми лінгвістичної

комунікації та процеси соціалізації, у яких, як передбачається, формується символіка.

Шизоаналіз – сучасна альтернативна теорія в межах психоаналітичної традиції. Шизоаналіз сформувався на стику метапсихології З. Фрейда, психіатрії та філософії у Франції, за часів вільнодумних лівих політичних рухів 60-70х років XX століття. Теорія шизоаналізу здебільшого належить до філософії постмодернізму та психоаналізу Ж. Лакана, тому в академічному співтоваристві їй приділяють особливу увагу (Deleuze & Guattari, 1991). Засновники шизоаналізу – філософ Жиль Делез (1925-1995) та психіатр Фелікс Гваттарі (1930-1992). Головні теми шизоаналізу – критика Едіпового комплексу, панбіологізму та пансексуалізму З. Фрейда, теми бажання, свободи та несвободи (Deleuze & Guattari, 1972).

Як для класичного психоаналізу, так і для його всіх його модифікацій завжди була актуальна проблема наукового статусу (питання про статус психоаналізу піднімалося неодноразово), оскільки до кінця невизначеною залишається його приналежність до якоїсь із сфер пізнання: природничих (медицина) або гуманітарних (психологія) дисциплін, прикладних (психотерапія) або філософсько-світоглядних досліджень. Така «складна» природа психоаналітичного вчення багато в чому визначила тривалий та неоднозначний процес його інтеграції у корпус наукового знання (Вертель & Пасько, 2017). Психоаналіз – це не філософія, а ні наука в чистому вигляді. У нього свій унікальний ідейний базис та понятійний апарат, який може виступати методологічним інструментом в міждисциплінарних дослідженнях (Vertel, 2023j).

Можна з упевненістю стверджувати, що психоаналіз не може запропонувати будь-якої універсальної методології соціально-гуманітарного пізнання, загального принципу чи підходу до всіх феноменів у рамках тріади «людина – суспільство – культура». Однак, використання психоаналітичних інновацій на концептуальному та методологічному рівнях під час аналізу високоорганізованих надскладних систем, які включають у себе людину як структурний елемент, дає змогу розширити горизонт їх опису, пояснення та розуміння. Психоаналіз здатен інтерпретувати складну структуру і організацію існування людини, наголошує на унікальності

об'єкта пізнання та його внутрішньо психологічних характеристик (Вертель & Мотрук, 2019).

Уже З. Фройд та психоаналітики «першої хвилі» звернули увагу на проблемне поле сучасної їм педагогіки, яка полягає в тому, що вона орієнтована на свідомість особистості учня, а відповідно до теоретичних положень психоаналізу дана сфера має обмежені можливості. Отже, необхідно задіяти інші більш глибинні рівні психіки. Але про них європейські педагоги початку XX століття не мали ніякого уявлення. Незалежно від напрямку та модифікації психоаналізу, усі аналітики однакові в тому, щоб вирішити цю проблему необхідно: з одного боку, розширити поле свідомості особистості, а з іншого боку, звернутись до несвідомої діяльності, розкрити невичерпні можливості її розвитку та саморозвитку. Але для цього потрібна нова педагогіка, що базується на основних ідеях психоаналітичного вчення. Такою педагогікою, на думку як апологетів класичного психоаналізу, так і її ревізіоністів, має стати психоаналітична педагогіка. Концепт «психоаналітична педагогіка» було експліковано Ш. Ференці на Міжнародному психоаналітичному конгресі в Зальцбурзі в 1908 році. Метою виховання у психоаналітичній педагогіці є розкриття природного потенціалу особистості, реалізація її задатків та здібностей у процесі виконання системи соціальних ролей. Під такою метою розуміється:

1) розвиток та формування особистості пов'язані не тільки зі свідомістю, а й включенням у цей процес несвідомого;

2) сфера несвідомого активізує діяльність особистості з оволодіння та якісного виконання нею системи соціальних ролей;

3) у глибинних рівнях несвідомого зосереджений величезний потенціал, що сприяє розкриттю задатків і здібностей особистості та схильності до певного виду діяльності;

4) опановуючи найбільш значущі соціальні ролі, особистість задовольняє головну потребу у самоактуалізації (Вертель, 2015f).

Перші педагоги-психоаналітики прагнули повного перегляду процесу шкільного навчання початку XX століття. Педагогічно орієнтовані психоаналітики поділяли ідеї «вільного виховання», підтримували загальну демократизацію

навчального процесу, проте виступали проти наділення дітей абсолютною свободою через їх недосвідченість та несформованість особистості. До того ж однією з першорядних установок психоаналітичної педагогіки було прагнення навчити дитину існувати в гармонії з собою, тобто зі своїми інстинктами, бажаннями і пристрастями, які є продуктом несвідомої частини психіки, з метою виховання здорової особистості, яка не страждає від внутрішньоособистісних конфліктів. З позицій психоаналітичної педагогіки дитина повинна опанувати свої потяги, оскільки надати їй повну свободу, щоб вона слідувала всім своїм несвідомим імпульсам, неможливо, оскільки це призведе до негативних наслідків (Петренко, 2017).

Представникам психоаналітичної педагогіки властива переконаність у цьому, що з раннього віку слід формувати особистість, здатну обмежувати потреби в задоволенні, максимально стримувати силу вроджених, первісних інстинктів. Проте надмірна заборона, гальмування та придушення бажань, що практикується традиційним, авторитарним вихованням, сприяє деформації спонтанної, індивідуальної особистості. У контексті цього негативно оформленого ефекту дитина почувається безпорадною й беззахисною, що призводить до небезпеки формування та розвитку невротичних схильностей та захворювань. Тому необхідно знайти оптимальний варіант для виховання, шлях між наданням повної свободи дій і заборони, а також ті засоби, які завдають найменшої шкоди розвитку дитини. Педагоги-психоаналітики, таким чином, схильні вважати необхідністю, починаючи з раннього віку, особливо в сенситивний період розвитку, направляти всі пристрасті та емоційні пориви в соціально-позитивне, конструктивне русло, убезпечуючи дитину від внутрішньоособистісних конфліктів, що призводять до невротичних нахилів (Вертель, 2015а).

Відповідно до психоаналітичної концепції, виховання впливає на незрілу особистість, якій властива пластичність, динамічність, гнучкість, податливість до соціально-виховних впливів. Тому є підстави стверджувати, що в дитячий період розвитку особистості до неї краще застосовувати виховні впливи, а в зрілому віці – розвивати, підтримувати, видозмінювати. З. Фройд розглядав психоаналітичну

практику як своєрідне «перевиховання» дорослої людини, продовження її виховання з метою мінімізації впливу травматичного досвіду дитинства. Даний факт наголошує на тому, що проблема виховання не може залишатися поза увагою психоаналізу. Послідовники З. Фрейда дійшли висновку, що відкритий підхід до виховання дитини, розрахований на просвітництво, дозволить мінімізувати ризики прояву невротичних розладів особистості в зрілому віці. З появою й інституалізацією психоаналізу почали з'являтися наукові роботи, автори яких прагнули розкрити прогресивну роль психоаналізу у вихованні дітей, батьків та вчителів. Психоаналітики висунули принцип «виховання вихователів» як необхідну умову позитивного впливу на дітей. Психоаналітична педагогіка поступово набувала соціально-психологічної компетентності, завдяки чому певна частина виховних теорій та стилів були офіційно визнані як фактори невротичного розвитку особистості. З позицій психоаналітичної педагогіки, психоаналіз має відігравати важливу роль у сфері індивідуальної профілактики, а й у сфері загальної педагогіки як «позитивної виховної системи» (Вертель, 2015f).

Сучасний психоаналіз поширив свій вплив і на сферу педагогічної науки, де основну увагу приділяє особливостям психічного розвитку дитини з метою надання їй допомоги в подоланні своїх інстинктивних потреб, а також усунути невротичні стани, що виникають у процесі виховання в сім'ї та навчання в закладах дошкільної й загальної середньої освіти. Психоаналіз сприяв розвитку більш глибокого розуміння функціонування психіки дитини, процесів виховання та навчання. Психоаналіз допомагає педагогам краще адаптувати свої методи та стратегії для підтримки індивідуальних потреб та розвитку кожного учня. Вплив психоаналізу на педагогіку став відчутним у різних аспектах педагогічної практики та теорії:

1. Розуміння дитячої психології. Психоаналіз допоміг розвинути більш глибоке розуміння дитячої психології та мотивації. Він виявив важливість дитячих несвідомих процесів та внутрішніх конфліктів, які можуть впливати на поведінку та навчальні успіхи. Це знання дозволяє педагогам краще адаптувати свій підхід до навчання та виховання.

2. *Роль вихователя.* Психоеаналіз підкреслює важливість ролі вихователя чи вчителя у формуванні дитини. Педагоги можуть використовувати психоеаналітичні методи, щоб зрозуміти потреби та емоційний стан своїх вихованців, а також допомогти їм долати емоційні труднощі.

3. *Розвиток особистості.* Психоеаналіз допомагає зрозуміти, як розвивається особистість дитини та які чинники впливають на формування індивідуальних характеристик. Це розуміння дозволяє педагогам створювати умови різнобічного розвитку особистості кожної дитини.

4. *Подолання труднощів.* Психоеаналітичний підхід може бути корисним у роботі з дітьми, які мають труднощі в навчанні чи поведінці. Розуміння несвідомих детермінант цих труднощів може допомогти в розробці індивідуальних стратегій та підходів психолого-педагогічної допомоги.

5. *Виховання та соціалізація.* Психоеаналіз також впливає на уявлення про процес виховання та соціалізацію дітей. Він наголошує на важливості взаємодії з навколишнім середовищем, сім'єю та школою, а також їх впливі на формування особистості та світогляду.

6. *Психологічна підтримка.* У разі виникнення в дитини серйозних психологічних проблем, психоеаналіз може використовуватися як метод психологічної підтримки та терапії. Це особливо важливо для дітей, які переживають травматичні події чи емоційні труднощі.

7. *Емоційне благополуччя та мотивація.* Психоеаналіз наголошує на важливості емоційного благополуччя учнів для успішного навчання. Розуміння емоційних аспектів, що впливають на мотивацію та інтерес до навчання, допомагає педагогам створювати підтримувальне навчальне середовище.

8. *Адаптація до змін.* Освітні процеси постійно змінюються, і психоеаналіз допомагає зрозуміти, як діти адаптуються до нових умов та вимог. Це важливо в сучасній освіті, де навчання стає більш гнучким та індивідуальним.

9. *Соціальна адаптація.* Психоеаналіз також аналізує процеси соціальної адаптації дітей та підлітків. Розуміння того, як несвідомі процеси можуть впливати

на відносини з оточуючими та соціалізацію, допомагає в розробці ефективних методів підтримки.

10. Роль сім'ї. Психоаналітичний підхід включає аналіз впливу сімейних відносин та динаміки на розвиток дитини. Це допомагає педагогам працювати з сім'ями та підтримувати здорові взаємини в освітньому середовищі.

11. Саморозвиток учителя. Психоаналіз також застосовується до розуміння та розвитку професійних навичок педагогів. Учителі можуть використовувати психоаналітичний аналіз для саморефлексії та кращого розуміння своєї ролі в навчанні і вихованні дітей.

12. Психоаналітична діагностика. Психоаналітичні методи застосовуються в освітній практиці. Наприклад, психоаналітична педагогіка може включати проєктивну психодіагностику, роботу зі сновидіннями і аналіз символів, щоб допомогти учням розвивати свою самосвідомість і розуміння себе.

У сучасній психоаналітичній педагогіці увага акцентується на ролі міжособистісних відносин та соціокультурних факторах у процесі становлення особистості. Представники психоаналітичної педагогіки визнають уродженість потягу, указуючи на те, що конкретні мотивації людини є не простим проявом інстинктів, а результатом перетворення цих потягів, що залежать, у свою чергу, від реакцій інших людей на запити дитини. Психоаналітична педагогіка привертає увагу західних педагогів тим, що вона звертається до вивчення глибинних механізмів формування та функціонування психіки дітей, до розкриття внутрішнього світу дитини з усіма її емоційними переживаннями та психічними колізіями. Психоаналітичній педагогіці властиво загострення уваги на найважливіших проблемах раннього розвитку дітей, соціальної адаптації, проблемах виховання.

Отже, психоаналітичний напрям у педагогіці дозволяє під іншим кутом поглянути на процес виховання особистості. Основним завданням психоаналітичної педагогіки є привернення уваги педагогів та батьків до проблеми вивчення глибинних механізмів формування та функціонування психіки дитини, розкриття внутрішнього світу дитини з її емоційними особливостями. Психоаналіз загострює

увагу на питаннях навчання й виховання, проте шляхи їх вирішення вимагають подальшого дослідження. Представлений матеріал свідчить, що психоаналітичні концепції мають як методологічний базис, так і методичний інструментарій для розв'язання сучасних проблем розвитку та виховання і навчання особистості.

1.2. Психоаналітична педагогіка як предмет наукового дискурсу

Нами було проаналізовано 66 авторефератів дисертацій, захищених в Україні в період з 1991-2023 рр., тематика яких була пов'язаною з теоретичними і практичними аспектами психоаналітичної традиції. Можна виділити 6 основних напрямів досліджень: «Філологія», «Філософія», «Психологія», «Педагогіка», «Культурологія», «Мистецтвознавство».

Аналіз засвідчив, що найбільша кількість психоаналітично спрямованих досліджень у галузі філології – 31 дисертація, що становить майже половину всіх дотичних до психоаналізу досліджень. Психоаналітичному аналізу текстів присвячені дисертаційні дослідження О. Бідюк (Бідюк, 2009), М. Войни (Война, 2017), О. Піскун (Піскун, 2008), М. Томченко (Томченко, 2015). Аналіз архетипів з застосуванням методології аналітичної психології К. Г. Юнга відображено в дисертаціях Н. Бондар (Бондар, 2010), К. Воїнської (Воїнська, 2017), Ю. Ганошенка (Ганошенко, 2006), Л. Дербеньової (Дербеньова, 2008), Т. Доній (Доній, 2019), О. Дубрової (Дуброва, 2010), І. Кейван (Кейван, 2003), Т. Клименко (Клименко, 2019), В. Кметь (Кметь, 2017), О. Когут (Когут, 2013), Н. Лебединцевої (Лебединцева, 2003), Ю. Орловаої (Орлова, 2019), С. Помирчи (Помирча, 2009), І. Процик (Процик, 2012), С. Ревуцької (Ревуцька, 2011), Х. Старовойтової (Старовойтова, 2008), О. Тиховської (Тиховська, 2009), А. Шестак (Шестак, 2009), І. Яковенко (Яковенко, 2003). Психоаналітичному аналізу сновидінь у літературних текстах присвячені дисертації Х. Ворох (Ворох, 2017). Вплив засобів масової інформації на підсвідомість експліковано в дисертації В. Германова (Германов, 2003). Проблема нарцисизму відображена в дисертаційному дослідженні Н. Гладкої (Гладка, 2012). Психоаналітична проблематика інстинктивної природи людини

(Еросу і Танатосу) присвячені дисертації У. Жорнокуй (Жорнокуй, 2013), Л. Майстренко (Майстренко, 2016), А. Михайлової (Михайлова, 2004), М. Нестелєєва (Нестелєєв, 2010), Л. Суворової (Суворова, 2017).

Аналіз 20 дисертаційних досліджень у галузі філософських наук засвідчує те, що загальнометодологічні проблеми психоаналізу відображено в дисертаційних дослідженнях А. Вертеля (Вертель, 2015b), Л. Сторіжко (Сторіжко, 2007), А. Фоменко (Фоменко, 2005). Філософському осмисленню гуманістичного психоаналізу Е. Фромма присвячені дисертаційні дослідження Р. Гречкосій (Гречкосій, 2017), І.-Р. Литвин (Литвин, 2013), І. Матвієнко (Матвієнко, 2012). Релігійно-культурологічним аспектам концепції К. Г. Юнга та Е. Фромма присвячено дослідження С. Бичатіна (Бичатін, 2002), Н. Буряк-Стефанової (Буряк-Стефанова, 2019), А. Габрієлян (Габрієлян, 2021). Теоретичні та методологічні аспекти структурного психоаналізу Ж. Лакана експліковано в дисертаціях О. Брюховецької (Брюховецька, 2006), І. Жеребкіної (Жеребкіна, 2002), О. Кирилової (Кирилова, 2005), О. Колотової (Колотова, 2012). Філософське осмислення архетипів колективного несвідомого знайшло своє відображення в дисертаційних дослідженнях О. Демури (Демура, 2015), Л. Забеліної (Забеліна, 2004), В. Закревського (Закревський, 2002), Н. Ковтун (Ковтун, 2008), О. Колеснік (Колеснік, 2008), Г. Суріної (Суріна, 2013), Л. Усанової (Усанова, 2002).

Аналіз 10 дисертаційних досліджень у галузі психологічних наук засвідчує те, що психологічним характеристикам несвідомих детермінант психіки присвячено дисертаційні дослідження Л. Бондаревської (Бондаревська, 2007), І. Калашник (Калашник, 2008), Ю. Мединської (Мединська, 2005), І. Сірик (Сірик, 2013). Особливості психоаналітичної діагностики і корекції розкрито в дисертаціях Н. Гриньової (Гриньова, 2013), О. Святки (Святка, 2009), Л. Туз (Туз, 2010), Н. Шавровської (Шавровська, 2007). Загальнометодологічні аспекти аналітичної психології К. Г. Юнга експліковані в дисертаціях Д. Дроздової (Дроздова, 2013), В. Колеснікової (Колеснікова, 2003).

Аналіз 2 дисертаційних досліджень у галузі культурології засвідчує те, що в культурологічних дослідженнях використовується юнгіанська методологія

(Босик, 2010; Дружиніна, 2013). У галузі мистецтвознавства психоаналітична проблематика відображена в одному дисертаційному дослідженні М. Севериної (Северінова, 2013), присвяченому юнгіанській проблемі архетипів.

Галузь педагогічних наук представлена двома дисертаційними дослідженнями за спеціальністю «Загальна педагогіка та історія педагогіки», які безпосередньо присвячені психоаналітичній педагогіці. Це дисертації С. Муравської «Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. Нілла (1883-1973)» (Муравська, 2008) та О. Некрутенко «Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. Нілла» (Некрутенко, 2010).

Отже, аналіз дисертаційних досліджень переконливо засвідчує, що психоаналітична проблематика в сучасних українських фундаментальних дослідженнях знаходиться переважно у фокусі філологів, які вдало застосовують психоаналітичну методологію. Філософські, культурологічні та мистецтвознавчі аспекти психоаналізу зосереджені на проблемах загальної психоаналітичної методології, психоаналізу релігії та теорії архетипів. Серед персоналій психоаналітичного руху найбільш цікавими для філософів, які займаються осмисленням феномену психоаналізу, є Ж. Лакан (структурний психоаналіз), Е. Фромм (гуманістичний психоаналіз) та К. Г. Юнг (аналітична психологія). Слід зазначити, що дисертаційних досліджень психоаналітичної спрямованості в галузі психології дуже мало, хоча психоаналіз вважається традиційно психологічною сферою знань. Увага психологів зосереджена на загальних проблемах психоаналізу, психоаналітичній діагностиці та корекції. Найбільш цікавим для психологів є аналітична психологія К. Г. Юнга. Цікавим є той факт, що відсутні дисертаційні дослідження в галузі медичних наук, хоча психоаналіз є основою психотерапії і найвпливовішим і найскладнішим її напрямом. У педагогічному дискурсі експліковано лише діяльність О. Нілла і його школи «Саммерхілл». Усе це вказує на те, що психоаналітична педагогіка знаходиться поза увагою українського наукового педагогічного співтовариства.

Важливо зазначити, що лише у 2023 році був заснований «Український психоаналітичний журнал», фахове видання категорії «Б», у якому публікуються

переклади класиків психоаналітичного руху і сучасні психоаналітичні дослідження, включаючи наукові розвідки з психоаналітичної педагогіки.

Нами було проаналізовано 26 фундаментальних праць З. Фрейда, найбільш цінним для дисертаційного дослідження є праці: «Три нариси з теорії сексуальності» (Фрейд, 2008), «Я і Воно» (Фрейд, 2019d), «Статева просвіта (виховання) дітей» (Freud, 1906), «Про сексуальні теорії дітей» (Freud, 1908b), «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика» (Freud, 1909), «Деякі міркування про психологію школяра» (Freud, 1914), Інфантильна статеві організація (Freud, 1923). Проблеми психосексуального розвитку дитини в класичному психоаналізі, зокрема стадіальна послідовність, Едипів комплекс і комплекс Електри розкриті в дослідженнях Е. Ерман (Ehrmann, 2005), Д. Феллюга (Felluga, 2016), С. Фрош (Frosh, 1994), Н. Хеслем (Haslam, 2011), Е. Джоунс (Jones, 1950), Р. Найт (Knight, 2005), С. С. Левайн (Levine, 2009), К. Левіс С. А. Левіс (Lewis, 1993), Г. Лихтенштейн (Lichtenstein, 1970), Г. Нагера (Nagera, 2014), Л. Е. Пеллер (Peller, 1965), Дж. Скотт (Scott, 2005), Дж. Штайнер, Р. Бріттон, М. Фельдман, Е. О'Шонессі (Steiner et al., 1989), Дж. Ялоф (Yalof, 2011).

Для розуміння методологічних принципів класичного психоаналізу важливим було звернення до його фундаторів – психоаналітиків «першої хвилі», серед яких 5 праць К. Абрахама присвячених ранньому розвитку дитини (Abraham, 1907, 1919, 1921, 1991, 2014) та його листування із З. Фрейдом (Lieberman, 2004). Важливою є праця Ш. Ференці «Психоаналіз і педагогіка» (Ferenczi, 1987) та його листування із З. Фрейдом у трьох томах (Freud & Ferenczi, 1992, 1996, 2000). Науковий інтерес становлять праці А. П. Олмейда, А. Наффат Нето «Психоаналіз і шкільна освіта: резонанси Шандора Ференці для педагогіки догляду» (Almeida & Naffan Neto, 2019) та А. Херас «Перегляд Шандора Ференці у світлі поточної освітньої практики» (Heras, 2018). Проаналізовано повне зібрання творів В. Райха у 4-х томах (Reich, 1988, 1994, 1999, 2012). Діяльність В. Райха щодо сексуального виховання і сексуальної просвіти молоді відображена у працях С. Хейк (Hake, 2017), А. Г. Ребінбех (Rabinbach, 1973).

Особливий інтерес становить біографічне дослідження П. Гая, присвячене З. Фройдю (Gay, 2006), біографія В. Райха за авторством М. Шарафа (Sharaf, 1983) та дослідження М. Пластова присвячене діяльності однієї з перших дитячих психоаналітиків Р. Хуг-Хельмут (Plastow, 2011).

Нами була проаналізована 21 фундаментальна праця А. Адлера, найбільш цінним для дисертаційного дослідження є праці: «Виховання дитини на засадах індивідуальної психології» (Adler, 1930a), «Виховання дітей» (Adler, 1930b), «Структура та профілактика правопорушень» (Adler, 1935), «Виховання особистості» (Adler, 1958), «Проблемна дитина: спосіб життя важкої дитини, проаналізований у конкретних випадках» (Adler, 1963).

Методологічні проблеми вчення А. Адлера висвітлені в наукових працях М. С. МакКласкі (McCluskey, 2022), Г. К. Лік, К. С. Лік (Leak & Leak, 2006), Р. В. Ландін (Lundin, 1989), К. Д. Меддокс (Maddox, 2004), Х. Орглер (Orgler, 1973). Загальним психотерапевтичним питанням індивідуальної психології присвячені праці Дж. Карлсон (Carlson, 2006), М. Меньяччі (Maniacci, 2006), Ю. Е. Оберст (Oberst, 2003), А. Е. Стюарт (Stewart, 2003), Р. Е. Уаттс (Watts, 2003). Освітні (виховні) аспекти індивідуальної психології А. Адлера знайшли своє відображення в науковому доробку У. Б. Арранц-Фрейо, Ф. Баррето-Зарза (Arranz-Freijo & Barreto-Zarza, 2021), Е. М. ДеРобертис (DeRobertis, 2010), А. Камінської (Kaminska, 2019), Ю. Г. Уільямс (Williams, 1990).

Питанню порядку народження дітей в сім'ї і його впливу на розвиток особистості та процес виховання присвячені праці Р. Б. Андевег, С. Берг (Andeweg & Berg, 2003), Л. Бельмон (Belmont, 1997), Т. Фальбо (Falbo, 2012), Т. Фальбо, Д. Політ (Falbo & Polit, 1986), Н. Херрера, Р. Б. Зайонц, Г. Вічорковської Б. Цихомської (Herrera et al., 2003), Г. Е. Кенніді (Kennedy, 1989), К. Марано-Фреца (Marano-Frezza, 2017), Л. Робертс, П. Блентон (Roberts & Blanton, 2001), Дж. М. Рорер, Б. Еглоф, С. Штефан (Rohrer et al., 2015), К. А. Селмон, М. Дейлі (Salmon & Daly, 1998), А. Стюарт, Е. Стюарт, Л. Кемдел (Stewart et al., 2001), Ф. Дж. Салловей (Sulloway, 2007), Р. Тревіс, В. Колі (Travis & Kohli, 1995), М. Вагнер, Х. Шуберт (Wagner & Schubert, 1985), Дж. Ян, К. Хой, Д. Вей, К. Ванг,

Ю. Лі, Дж. Кью (Yang et al., 2017), Р. В. Зайонц, Г. В. Маркус (Zajonc & Marcus, 1975).

Нами було проаналізовано 26 фундаментальних праць К. Г. Юнга, найбільш цінними для дисертаційного дослідження є праці, які були об'єднані в 17 томів повного зібрання його творів, який має назву «Розвиток особистості» (1954), а саме: «Аналітична психологія і виховання» (Jung, 1954a), «Розвиток і виховання дитини» (Jung, 1954b), «Шлюб як психологічні стосунки» (Jung, 1954d), «Психічні конфлікти в дитини» (Jung, 1954e), «Розвиток особистості» (Jung, 1954f), «Обдарована дитина» (Jung, 1954g), «Значення несвідомого в індивідуальному вихованні» (Jung, 1954h). Стадіальний розвиток дитини в контексті аналітичної психології К. Г. Юнга експліковано в науковому доробку Е. Нойманна (Neumann, 1949, 1956, 1963). Особливий інтерес становлять праці біографів К. Г. Юнга Д. Беір (Bair, 2003), Ф. МакЛін (McLynn, 1996), Д. Тейсі (Tasey, 2012) та листування К. Г. Юнга з З. Фройдом (McGuire et al., 1974) і Е. Нойманном (Neumann, 2016). Вплив К. Г. Юнга на європейську педагогіку відображено в роботі Д. Лукаса (Lucas, 2006).

Серед проаналізованих 11 фундаментальних праць О. Ранка найбільш цінними для дисертаційного дослідження є праці: «Родова травма та її значення для психоаналізу» (Rank, 1924), «Вольова терапія: правда і реальність» (Rank, 1945), «Сучасна освіта: критика її фундаментальних ідей» (Rank, 1932). Теоретичні аспекти концепції психічної родової травми і її впливу на розвиток особистості дитини висвітлені в працях Н. Фодора (Fodor, 1946, 1949), В. Ведлінгтон (Wadlington, 2005).

Концепції волі, вольової терапії та вольового виховання О. Ранка експліковані в науковому доробку Дж. Амундсон (Amundson, 1981). Ф. Б. Карпф (Karpf, 1970), Р. Креймер (Kramer, 2019), Е. Менакер (Menaker, 1996, 1998), В. Ведлінгтон (Wadlington, 2012). Порівняння концепції О. Ранка із психоаналітичними концепціями З. Фрейда та К. Г. Юнга знайшли відображення в публікаціях К. Свод (Sward, 1980), Е. П. Карі (Curry, 2002). Проблеми перинатального виховання присвячені наукові праці К. Дольто-Толіч (Dolto-Tolitch, 1991, 2001), Ф. Вельдман (Veldman, 1991, 2001). Особливий інтерес представляють праці біографів О. Ранка Ф. Х. Еллен (Allen, 1958), Дж. Джоунс (Jones, 1960, 1968), Ф. Б. Карпф (Karpf, 1969).

Е. Менакер (Menaker, 1982), Дж. Тафт (Taft, 1958). В. Ведлінгтон (Wadlington, 2011) і листування О. Ранка з З. Фройдом (Freud et al., 2012).

Нами було проаналізовано праці С. Грофа, у яких експлікована психоаналітична концепція перинатальних матриць та перинатального розвитку дитини (Grof, 1970, 1985, 2000, 2021) і наукова література апологетів трансперсонального напрямку в психоаналізі С. М. Бахе (Bache, 1996), Р. Єнсен, Д. Драєр (Yensen & Dryer, 1996).

Серед проаналізованих 16 фундаментальних праць Е. Фромма найбільш цінним для дисертаційного дослідження є праці: «Вплив соціальних факторів на розвиток дитини» (Fromm, 1992), «Здорове суспільство» (Fromm, 1955), «Місія Зигмунда Фрейда: аналіз його особистості та впливу» (Fromm, 1959), Анатомія людської деструктивності (Fromm, 1959), «Втеча від свободи» (Фромм, 2022а), «Мати або бути?» (Фромм, 2023b), «Мистецтво любові» (Фромм, 2023с). Вплив Е. Фромма на сучасну педагогіку відображено в праці Д. Рісмана «Еріх Фромм і реформа освіти» (Riesman, 1971).

Аналіз концепту «любов» Е. Фромма як головний принцип гуманізації людського життя відображено в дослідженні українських учених І. Литвин (Литвин, 2010), концепція радикального гуманізму Е. Фромма експлікована в дослідженні М. Лабач (Лабач, 2020). Соціально-філософським питанням, зокрема діалектиці свободи та історії діяльності Франкфуртської школи, присвячені дослідження І. Матвієнко (Матвієнко, 2014), А. Соловйової (Соловйова, 2011), Л. Сподіна, Ю. Генсіцького (Сподін & Генсіцький, 2012).

Особливу цінність для дисертаційного дослідження становлять наукові праці Ж. Лакана, опубліковані у вигляді семінарів, а саме: «Чотири фундаментальні концепції психоаналізу» (Lacan, 1977), «Его в теорії Фрейда та в техніці психоаналізу» (Lacan, 1988b), «Етика психоаналізу» (Lacan, 1992), «Стадія дзеркала як така, що утворює функцію Я, якою вона розкрилася нам у психоаналітичному досвіді» (Lacan, 2006), «Тривога» (Lacan, 2014), «Утворення несвідомого» (Lacan, 2017). Порівнянню концепцій Ж. Лакана і М. Кляйн присвячено працю Б. Бургойне та М. Саліван (Burgoyne & Sullivan, 1997), вплив класичного психоаналізу З. Фрейда

на формування лаканівського психоаналізу відображено в науковому доробку Е. Джеллі (Jalley, 1998a, 1998b).

Для розуміння концептуальної моделі структурного психоаналізу Ж. Лакана, його теорії дискурсу, структури суб'єкта, клінічних та культурологічних аспектів теорії важливим було звернення до праць Л. Бейлі (Bailly, 2009), Б. Бенвенуто, Р. Кеннеді (Benvenuto & Kennedy, 1986), М. Боуві (Bowie, 1991), М. Брахер (Bracher, 1994), Б. Фінк (Fink, 1995, 1997), Р. Якобсон (Jacobson, 1980), Б. Джазані (Jazani, 2020), Д. Лідер (Leader, 1995), К. Леві-Строс (Levi-Strauss, 1958), Дж. М. Ребейт (Rabate, 2001), Ф. Сосюр (Saussure, 2011), А. Валлон (Wallon, 2012). Вплив на розвиток дитини батька та його роль у вихованні розкрито в науковому доробку К. Мелман (Melman, 2005), Е. Пордж (Porge, 2006). Ураховуючи складність теорії Ж. Лакана і її понятійного апарату, важливим було звернення до словників лаканівського психоаналізу Д. Еванс (Evans, 1996), Д. Нобус (Nobus, 1998).

Питанням методології об'єктних відносин присвячені наукові праці В. Р. Д. Фейрбейрн (Fairbairn, 1952), Е. Г. Гольдштайн (Goldstein, 2001), Л. Гомез (Gomez, 1997), Дж. Грінберг, С. Мітчел (Greenberg & Mitchell, 1983), О. Ф. Кернберг (Kernberg, 1976), С. Мітчел, М. Дж. Блек (Mitchell & Black, 1995), Л. Нормандін, А. Вейнер, К. Енсінк (Normandin et al., 2023). У дослідженні проаналізований основний корпус наукових праць М. Кляйн у 4-х томах, а саме: «Любов, провина і репарація та інші твори 1921-1945» (Klein, 1975a), «Психоаналіз дітей» (Klein, 1975b), «Заздрість і вдячність та інші твори 1946-1963» (Klein, 1975c), «Розповідь про дитячий аналіз: проведення психоаналізу дітей, на прикладі десятирічного хлопчика» (Klein, 1975d). Виховання дітей засобами гри експліковано у працях «Персоніфікація дітей в грі» (Klein, 1929) та «Техніка психоаналітичної гри» (Klein, 1955). Метод гри в концепції М. Кляйн проаналізовано в дослідженні Г. Кларк (Clark, 2011). Методичні прийоми психоаналітичної педагогіки М. Кляйн розкрито в науковому доробку П. Барроус (Barrows, 2001), Р. Б. Блас (Blass, 2016), І. Бренмен-Пік (Brenman-Pick, 1988), А. Холдер (Holder, 2005).

Методологічним, клінічним і педагогічним аспектам психоаналітичної теорії ранніх об'єктних відносин у системі «мати – дитина» М. Кляйн присвячені праці

Дж. Агайо, Б. Саломонсон (Aguayo & Salomonsson, 2017), С. Бронштейн (Bronstein, 2001), Д. Карсті (Carstea, 2023), Дж. Чосет-Сміргель (Chasseguet-Smirgel, 1964, 1985, 1986, 2005), Дж. Чосет-Сміргель, Б. Грюнбергер (Chasseguet-Smirgel & Grunberger 1986), Дж. Чосет-Сміргель, С. Дж. Люквет-Парат (Chasseguet-Smirgel & Luquet-Parat, 1970), Г. Дональдсон (Donaldson, 1996, 2002), Е. Фремптон (Frampton, 2004), С. Френк, Х. Вайс (Frank & Weiss, 1996), Дж. С. Гротштейн (Grotstein, 1981, 1982), Р. Хіншельвуд, Т. Фортуна (Hinshelwood & Fortuna, 2017), С. Кавалер-Адлер (Kavaler-Adler, 1993), Р. Кейлор (Keylor, 2003), Ю. Крістева (Kristeva, 2001, 2004), М. Лікерман (Likierman, 2002), М. Мітшерліх, К. Роде-Даксер (Mitscherlich & Rohde-Dachser, 1996), М. Морріс (Morris, 2005), М. Ніксон (Nixon, 1995), Дж. М. Петот (Petot, 1991), К. Пронер (Proner, 1998), Д. Розенблут (Rosenbluth, 1965), М. Растін (Rustin, 2016), Дж. Саярс (Sayers, 2000), Дж. С. Сегал (Segal, 1979, 1991, 1998, 2003, 2004), Е. Шпілліус (Spillius, 2007), Р. Штайн (Stein, 1990), Дж. Штайнер (Steiner, 1992), Е. Штеєрман (Steuerman, 1999), Д. Стромберг (Stromberg, 2018).

Особливий інтерес представляють праці біографів М. Кляйн Г. Кларк (Clark, 2000), Г. Дональдсона (Donaldson, 2002), П. Гроскурт (Grosskurth, 1986) Ю. Крістевої (Kristeva, 2004), автобіографія М. Кляйн, за науковою редакцією Дж. Сайерс, Дж. Форрестер (Sayers & Forrester, 2013) та листування М. Кляйн з психоаналітиками Франції та Південної Америки, за науковою редакцією А. Дегфел (Dagfal, 2018) та листування з Д. Віннікоттом (Winnicott, 2016).

Нами було проаналізовано 13 фундаментальних праць М. Малер, найбільш цінними для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Аутизм і симбіоз, два крайніх порушення ідентичності» (Mahler, 1958a), «Думки про розвиток та індивідуальність» (Mahler, 1963), «Про перші три підфази процесу сепарації – індивідуації» (Mahler, 1972), «Симбіоз та індивідуація – психологічне народження немовляти» (Mahler, 1974), «Взаємодія мати – дитина під час сепарації – індивідуації» (Mahler & La Perriere, 1965). Особливий інтерес становлять дослідження біографії М. Малер за редакцією С. Бергнер (Bergner, 2009), А. Х. Бонд (Bond, 2008), С. Коатс (Coates, 2004).

Особливостям процесу «індивідуації – сепарації», стадіальній послідовності й динаміці процесу розвитку ранніх об'єктних відносин у діаді «мати – дитина» в концепції М. Малер присвячені дослідження С. Ахтар, С. Кремер (Akhtar & Kramer, 1997), Г. Бан (Bahn, 2021), Е. Балінт (Balint, 1949), А. Бергман (Bergman, 2000), М. Калатрава, М. Мартінс, М. Шевир-Колінз, С. Дах-Цебалос, М. Родрігез-Гонзалес (Calatrava et al., 2021), Г. Гергелі (Gergely, 2000), Х. Ловальд (Loewald, 1984), Ф. Пайн (Pine, 2004), Ф. Пайн, М. Фурер (Pine & Furer, 1963), Е. М. Сендлер (Sandler, 1976), Б. Вульфс (Wolfs, 2022), Ж. М. Кінодо (Quinodoz, 2010).

Процес сепарації підлітків від батьків та проблеми внутрішньосімейної сепарації експліковано у працях П. Блос (Blos, 1962, 1970), М. Боуен (Bowen, 1966a, 1978b), Дж. А. Гофман (Hoffman, 1984), Р. Джоссельсон (Josselson, 1995), М. Кер, Е. Боуен (Kerr & Bowen, 1988), Е. Кінз, В. Баєрс, Б. Соєненс (Kins et al., 2012), Г. МакКленехен, Г. Н. Холмбек (McClanahan & Holmbeck, 1992).

Нами було проаналізовано 15 фундаментальних праць Д. Віннікотта, найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Знайомство з дитиною» (Winnicott, 1945), «Дитина і сім'я» (Winnicott, 1957), «Дитина, сім'я і зовнішній світ» (Winnicott, 1964), «Сім'я та індивідуальний розвиток» (Winnicott, 1965), «Депривація та правопорушення» (Winnicott, 1984a), «Гра і реальність» (Winnicott, 2005), «Проблема безпритульних дітей» (Winnicott & Britton, 1944). Біографії Д. Віннікотта присвячені праці: Дж. А. Бурленд J. A. Burland (Burland, 1998), Л. Гартман (Hartmann, 2003), Б. Кар (Kahr, 1996), Р. Родман (Rodman, 2003). Особливий інтерес становить листування і кореспонденція Д. Віннікотта за науковою редакцією Р. Ейдіс, К. Пеарн (Ades & Pearn, 2016).

Особливості взаємодії в діаді «мати – дитина», особливості внутрішньосімейних відносин, концепти справжнього й хибного «*Ego*»/«*Self*», «перехідних об'єктів», «хорошої», «поганої» і «достатньо хорошої» матері експліковано в науковому доробку М. Ейчінг, Т. Гранато (Aching & Granato, 2016), В. Лебеу (Lebeau, 2022), К. МакКалоу (McCullough, 2009), Л. К. Борг (Borg, 2013), Л. Булама, Д. Куперман (Bulamah & Kupermann, 2020), А. Кароліна, Ф. Пінеа,

М. Бонафе-Сей (Carolina et al., 2015), Дж. Е. Драєр (Dryer, 2014), Р. Ерліх (Ehrlich, 2021), Е. М. Кан (Kahn, 1986), Т. Огден (Ogden, 2021).

Для дослідження важливими є праці присвячені психоаналітичній педагогіці Д. Віннікотта, а саме: А. Беінбрідж «Педагогіка визнання: Віннікотт, Хоннет і навчання в психосоціальних просторах» (Bainbridge, 2015), Д. П. Бріцман, Е. Дж. Піт «Педагогіка та клінічне знання: деякі психоаналітичні спостереження щодо втрати та відновлення значущості» (Britzman & Pitt, 2004), Т. Біббі «Творче Я. Психоаналіз, викладання та навчання в класі» (Bibby, 2017), Л. Крочані-Віндленд «Материнство, турбота та виховання: вивчення досвіду та психосоціальна педагогіка» (Crociani-Windland, 2022), Дж. Натол, Дж. Г. МакЕвой «Богословсько-реляційна педагогіка: Віннікотт, Ранер і розвиток теологічної перспективи реляційної педагогіки» (Nuttall & McEvoy, 2020), А. Н. Соїот «Педагогічні можливості перехідного простору» (Sojot, 2018).

Вплив психоаналізу Д. Віннікотта на соціальну роботу з дітьми і соціальну педагогіку відображено в дослідженнях Дж. С. Еппелагате (Appelagate, 1993), Дж. С. Еппелагате, Дж. Боновіц (Applegate & Bonowitz, 1995), Дж. Кантер (Kanter, 2000), Дж. Брод (Broad, 2021), А. Хорн, М. Ланіадо (Horn & Laniado, 2012). Питанням ранньої психолого-педагогічної діагностики дітей присвячені праці Л. Р. Бергер (Berger, 1980), Р. Г. Ціглер (Ziegler, 1976), Н. МакВільямс (McWilliams, 2020).

Нами було проаналізовано 11 фундаментальних праць Р. А. Шпіца найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Госпіталізм: дослідження генези психічних розладів у ранньому дитинстві» (Spitz, 1945), «Ні і так: про генезис людського спілкування» (Spitz, 1957), «Перший рік життя: психоаналітичне дослідження нормального та девіантного розвитку об'єктних відносин» (Spitz, 1965).

Психоаналітичній концепції раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца, стадіальній послідовності розвитку об'єктних відносин у діаді «мати – дитина» й стадіям розвитку «*Ego*»/«*Self*» дитини присвячені праці А. Олперт (Alpert, 1961), Р. Н. Емде (Emde, 1984), Л. Гондор (Gondor, 1858), Р. Вайценкорн (Weitzenkorn,

2020). Проблеми раннього сирітства, материнської депривації дітей і феномен «госпіталізму» в контексті концепції Р. А. Шпіца експліковані в науковому доробку М. Кірате, К. Маммад, Г. Ктабоу, О. Т. Ахамі, А. Мадагрі Алаоуї А. Гуденей (Chkirate et al., 2021), В. Дьюрісік (Djurisic, 2009), А. Грін (Green, 1986a, 1986b, 2001), Е. Помпа Гуйардо, М. Камперо Анхондо, В. Гарсія Канту (Pompa Guajardo et al., 2019), Л. Росмален, Ф. Ван дер Хорст, Р. Ван дер Веер (Rosmalen et al., 2012), К. Джоїс (Joice, 2022), С. Провенсе, Р. Ліптон (Provence & Lipton, 1962), С. Райс, Б. Грінер (Reis & Grenyer, 2002), К. Роволд (Rowold, 2019), М. Раттер (Rutter, 1972), М. Раттер, Дж. Креппнер, Т. О'Коннор (Rutter et al., 2001), А. Вільсон (Wilson, 1986).

Нами було проаналізовано 11 фундаментальних праць Дж. Боулбі, серед яких найбільш цінним для дисертаційного дослідження є праці: «Сорок чотири неповнолітніх злодії: їхні характери та домашнє життя» (Bowlby, 1944), «Природа зв'язку дитини з матір'ю» (Bowlby, 1958), «Прив'язаність і втрата» (Bowlby, 1969), «Розлука: тривога і гнів» (Bowlby, 1973), «Надійна основа: прив'язаність батьків і дітей і здоровий розвиток людини» (Bowlby, 1988), «Реакція маленьких дітей на розлуку з матір'ю» (Robertson & Bowlby, 1952). Для розуміння перегляду психоаналізу в теорії прив'язаності Дж. Боулбі важливим було звернення до праць фундатора етології К. Лоренца (Lorenz, 1966, 1982, 1987). Особливий інтерес становить біографія Дж. Боулбі С. Вандійкена (Van Dijken, 1998).

Загальним методологічним, психологічним, та соціально-педагогічним питанням теорії прив'язаності Дж. Боулбі присвячені праці Дж. П. Алєн, К. Б. МакЕлханей, Г. П. Купермінк, К. М. Йодл (Allen et al., 2004), Л. Альсоп-Шілдс, Г. Мохей (Alsop-Shields & Mohay, 2001), М. Дель Гіудайс (Del Giudice, 2015), Т. Айн-Дор, М. Мікулінсер, Г. Дорон, П. Шейвер (Ein-Dor et al., 2010), К. А. Кернс, (Kerns, 2008), М. Мікулінсер, П. Шейвер (Mikulincer & Shaver, 2007), П. П'єтромако, Л. Баррет (Pietromonaco & Barrett, 2000), Р. Томпсон (Thompson, 2000), Р. Л. Тайсон (Tyson, 1990), Ф. Ван дер Хорст (Van der Horst, 2011), Ф. Ван дер Хорст, Ван дер Веер (Van der Horst & Van der Veer, 2009), Х. С. Ватерс, Е. Ватерс (Waters & Waters, 2006), Н. С. Вайнфільд, Л. А. Сроуфе, Б. Егелєнд (Weinfield et al., 2000).

Нами було проаналізовано 8 фундаментальних праць (3 у співавторстві) М. Ейнсворт найбільш цінним для дисертаційного дослідження є праці: «Прив'язаність, яка пов'язана зі взаємодією матері та дитини. Досягнення у вивченні поведінки» (Ainsworth, 1979a), «Прив'язаність дитини до матері» (Ainsworth, 1979b), «Автобіографічний нарис. Прив'язаність і людський розвиток» (Ainsworth, 2013) та праця «Наслідки розлуки матері та дитини: подальше дослідження» опублікована спільно з Дж. Боулбі, М. Бостон, Д. Розенблут (Bowlby et al., 1956).

Феномену прив'язаності дитини до матері і її впливу на подальший розвиток дитини присвячена низка наукових публікацій українських учених Л. Балецької (Балецька, 2016), С. Галушко (Галушко, 2019), З. Крижановської, К. Бабак, (Крижановська & Бабак, 2021), Н. Литвинової (Литвинова, 2021), А. Норинчак (Норинчак, 2019), Є. Підчасова, С. Галушко (Підчасов & Галушко, 2021), М. Ростальної (Ростальна, 2013), Д. Савенко (Савенко, 2016), Г. Чайки (Чайка, 2019, 2021), О. Юркова, Е. Литко (Юрков & Литко, 2016).

Проблемі верифікації теорії прив'язаності, класифікації типів прив'язаності та експерименту М. Ейнсворт «Незнайома ситуація» присвячені публікації закордонних учених: І. Брезертон (Bretherton, 1992), П. Кріттенден (Crittenden, 2006, 2016, 2017), Г. Денілс (Daniels, 2005), М. Мейн, Дж. Соломон (Main & Solomon, 1986, 1990), Е. Мейнз (Meins, 2013), Л. Росмален, Ф. Ван дер Хорст, Ван дер Веер (Rosmalen et al., 2015, 2016), Р. Шпіс, Р. Душинські (Spies & Duschinsky, 2021), Е. Ватерс, Д. Петтерс, С. Факомпре (Waters et al., 2013).

Нами було проаналізовано 12 фундаментальних одноосібних праць А. Фройд і 2 у співавторстві з Д. Барлінгем, серед яких найбільш цінними для дисертаційного дослідження є праці: «Психоаналіз для вчителів і батьків: вступні лекції» (Freud, 1935), «Відповідаючи на запитання вчителів» (Freud, 1952), «Емоційний і соціальний розвиток дітей раннього віку» (Freud, 1962b), «Психоаналітичні знання та їх застосування в службах у справах дітей» (Freud, 1964), «Норма і патологія в дитячому віці: оцінки розвитку» (Freud, 1965), «Дитячий садок з психоаналітичної точки зору» (1981d), «Війна і діти» (Freud & Burlingham, 1943), «Немовлята без

сімей і звіти про діяльність Хемпстедського дитячого будинку 1939-1945 рр.» (Freud & Burlingham, 1974). Особливий інтерес становлять дослідження біографії А. Фройд за редакцією Ф. Хоусієр, С. Ікіз (Houssier & Ikiz, 2017), У. Петерс (Peters, 1985), А. Дж. Солніт (Solnit, 1996), Р. С. Валлерштейн (Wallerstein, 1984), Е. Янг-Бруел (Young-Bruehl, 2008).

Необхідно виокремити наукові праці, які безпосередньо присвячені психоаналітичній педагогіці А. Фройд, зокрема публікації Дж. Олдрідж, Дж. Кілго, Г. Джекембой «До і поза межами психоаналізу: Анна Фройд як педагог» (Aldridge et al., 2014), Д. П. Бріцман «Далі після: Анна Фройд, Мелані Кляйн та психоаналітичні історії навчання» (Britzman, 2003), Б. Дж. Колер «Аналіз і виховання дитини» (Cohler, 2008), Н. Мідглей «Школа сірникових коробок» (1927-1932): Анна Фройд та ідея «психоаналітично інформованої освіти» (Midgley, 2008).

Методологічні аспекти теорії А. Фройд, зокрема техніку дитячого аналізу, методи виховання, концепцію стадіального розвитку «*Ego*»/«*Self*» дитини, концепцію механізмів психологічного захисту експліковано в дослідженнях Р. Ф. Бауммайстер, К. Дейл, К. Л. Соммер (Baumeister et al., 1998), М. Блейзек (Blazek, 2013), Р. Еджкумбе (Edgcumbe, 2000, 2004), П. Хеллер (Heller, 1990), В. Хоффер (Hoffer, 1952), С. Лаубендер (Laubender, 2017), О. Лемпен, Н. Мідглей (Lempen & Midgley, 2006), Н. Т. Мальберг, Дж. Рафаель-Лефф (Malberg & Raphael-Leff, 2012), Н. Мідглей (Midgley, 2011), Г. Перрота (Perrotta, 2020).

Аналізу методологічних суперечок А. Фройд і М. Кляйн щодо раннього розвитку дитини, методів навчання і виховання присвячені публікації Дж. Агайо (Aguayo, 2000), Д. Бріцман (Britzman, 2016b), Г. Дональдсон (Donaldson, 1996), П. Кінг, П. Штайнер (King & Steiner, 1991), М. Морріс (Morris, 2005), Л. Прадо де Олівейра (Prado de Oliveira, 1995, 2001), Р. Вайнер (Viner, 1996). Різниця в застосуванні ігрових технологій А. Фройд і М. Кляйн відображена в дослідженні С. Литвиненко, В. Ямницького (Литвиненко & Ямницький, 2020).

Нами було проаналізовано 16 фундаментальних праць Е. Еріксона, найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Конфігурації в грі – клінічні примітки» (Erikson, 1937), «Дитинство і суспільство» (Erikson, 1963a),

«Молодь: зміни та виклик» (Erikson, 1963b), «Ідентичність: молодість і криза» (Erikson, 1968a), «Життєвий цикл» (Erikson, 1968b), «Історія життя та історичний момент» (Erikson, 1975), «Іграшки та причини: етапи ритуалізації» (Erikson, 1977). На особливу увагу заслуговує публікація П. Роацен «Ерік Еріксон як учитель» (Roazen, 1993) та біографія Е. Еріксона за редакцією К. Вельхман (Welchman, 2000).

Феномену ідентичності присвячена низка наукових публікацій українських учених М. Жиліна (Жилін, 2020), О. Зорич (Зорич, 2013), А. Османової (Османова, 2020), О. Поджинської (Поджинська, 2012). Порівняння концепцій З. Фрейда і Е. Еріксона відображено в публікації І. Кононова (Кононов, 2013). Порівнянню концепції Л. Виготського та Е. Еріксона присвячена публікація С. Гузенко (Гузенко, 2007).

Епігенетичній концепції ego-ідентичності й концепції стадіального психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона в контексті психоаналітичної педагогіки присвячена низка публікацій закордонних дослідників М. Бренман-Гібсон (Brenman-Gibson, 1997), Р. Коулз, Дж. Дж. Фіцпатрік (Coles & Fitzpatrick, 1976), Р. М. Круден (Crunden, 1973), Е. Доувен (Douvan, 1997), М. Ігл (Eagle, 1997), Дж. Дж. Фіцпатрік (Fitzpatrick, 1976), Х. Гартман (Hartmann, 1958, 1964), Л. Х'єле, Д. Ціглер (Hjelle & Ziegler, 1976), Р. Д. Логен (Logan, 1983), Дж. С. Мелоун, С. Р. Ліу, Г. Е. Вейлент, Д. М. Рентц, Р. Дж. Вальдінгер (Malone et al., 2016), Д. Марсія (1980, 1993a, 1993b), П. А. Штарк, А. Дж. Трекслер (Stark & Traxler, 1974), А. Ватерман (Waterman, 1982, 1992, 1999a, 1999b).

Для дисертаційного дослідження важливими є 2 праці А. Айхорна, а саме «Норовлива молодь» (Aichhorn, 1935) та «Про технологію управління дитиною» (Aichhorn, 1964). На особливу увагу заслуговує листування А. Айхорна з К. Р. Ейслером (Aichhorn & Schröter, 2007), Х. Кохутом (Aichhorn & Schröter, 2016) і біографія А. Айхорна за науковою редакцією Т. Айхорна (Aichhorn, 1976).

Педагогічна діяльність А. Айхорна та особливості його соціально-педагогічної роботи з делінквентними дітьми у «Виховних центрах» відображені в науковому доробку Т. Айхорн (Aichhorn, 2003), Е. Федерн (Federn, 1962, 1999), І. Р. Галатцер-Леві, Р. М. Галатцер-Леві (Galatzer-Levy & Galatzer-Levy, 2007), Б. Горовіц,

М. А. Павел, П. О'Коннор (Horowitz et al., 2001), Ф. Хусі, Ф. Марті (Houssier & Marty, 2009), А. Пернер (Perner, 2000, 2005), Дж. Е. Шовальтер (Schowalter, 2000).

Проблемі делінквентної та антисоціальної поведінки дітей та підлітків, її особливостям і причинам виникнення присвячені праці українських науковців Т. Вашека, С. Тукаєва, Б. Паламар, О. Долгової, С. Федорчук (Вашека et al., 2019), В. Тимошенко (Тимошенко, 2019), І. Титаренко, І. Лісовської (Титаренко & Лісовська, 2010), Т. Федотової (Федотова, 2023), М. Чуносова (Чуносов, 2013).

Проблема делінквентності в контексті психоаналітичних досліджень висвітлена у наукових працях Л. Шерток, Р. Сосюр (Chertok & Saussurt, 1973), Дж. С. Коулмен (Coleman, 1980), Л. Дахуа (Dahua, 1986), К. Фрідлендер (Friedlander, 1947), Н. МакВільямс (McWilliams, 2011), В. С. Реклес (Reckless, 1961), В. С. Реклес, С. Дініц (Reckless & Dinitz, 1972), В. С. Реклес, М. Сміт (Reckless & Smith, 1932), М. Шмітберг (Schmideberg, 1953), С. Г. Шoenфельд (Schoenfeld, 1971), Г. Сайкс, Д. Матца (Sykes & Matza, 1957a, 1957b).

Нами було проаналізовано 11 фундаментальних праць Б. Беттельгейма, найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Індивідуальна та масова поведінка в екстремальних ситуаціях» (Bettelheim, 1943a), «Любові недостатньо: лікування емоційно хворих дітей» (Bettelheim, 1950), «Освічене серце» (Bettelheim, 1960), «Діалоги з мамами» (Bettelheim, 1962), «Порожня фортеця: дитячий аутизм і народження Я» (Bettelheim, 1967), «Дім для серця» (Bettelheim, 1974), «Застосування чар: значення та важливість казок» (Bettelheim, 1976), «Хороші батьки: книга про виховання дітей» (Bettelheim, 1987), «Про навчання читання: захоплення дитини змістом» (Bettelheim & Zelan, 1982). Особливий інтерес становлять дослідження біографії Б. Беттельгейма за редакцією Р. Поллак (Pollak, 1998), Н. Саттон (Sutton, 1996).

Психогенній теорії дитячого аутизму, яка сформувалася під впливом досвіду перебування Б. Беттельгейма в концентраційних таборах та діяльності ортогенічної школа імені Соні Шенкман Б. Беттельгейма присвячені праці А. Л. Адамчук (Adamczyk, 2005), Дж. Бріггс (Briggs, 2019), Е. Федерн (Federn, 1988), П. Гарнер (Garner, 2021), С. Флек, А. Мюллер (Fleck & Muller, 1997), Р. Кауфхольд (Kaufhold,

1993, 2003), П. Маркус (Marcus, 2000), Б. Дж. Шмідт (Schmidt, 2019), С. Сільверман (Silverman, 2021), Дж. К. Цайг (Zeig, 1987).

Нами було проаналізовано 11 фундаментальних праць О. Нілла, найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Проблемна дитина» (Neill, 1926), «Проблемні батьки» (Neill, 1926), «Ця жахлива школа» (Neill, 1937), «Проблемний учитель» (Neill, 1939), «Серця, а не голови в школі» (Neill, 1945), «Проблемна сім'я» (Neill, 1949), «Вільна дитина» (Neill, 1953), «Радикальний підхід до виховання дітей» з передмовою Е. Фромма (Neill, 1960), «Гомер Лейн» (Neill, 1965). Особливий інтерес становлять дослідження біографії О. Нілла за редакцією Р. Бейлі (Bailey, 2013) та листування О. Нілла з В. Райхом (Placzek, 1981).

Альтернативному навчанню і вихованій системі школи «Саммерхілл» та інтернаціональної школи-інтернату «Хеллерау» О. Нілла присвячені наукові праці закордонних дослідників, серед яких: В. Ейрс (Ayers, 2003), Л. Кремін (Cremin, 1978), Дж. Кроал (Croall, 1983), А. Фері (Ferriere, 1950), П. Жихіб (Geheeb, 1924), Х. Харт (Hart, 1970), Р. Хеммінгс (Hemmings, 1973), С. Айсекс (Isaacs, 1933), Б. Пурді (Purdy, 1997), М. Воген (Vaughan, 2006).

Важливим для дисертаційного дослідження є звернення до праці Г. Лейна «Розмова з батьками та вчителями» (1928). Інноваційна педагогічна діяльність виправного закладу інтернатного типу «Маленька Співдружність» Г. Лейна експлікована в науковому доробку Р. Бароу (Barrow, 1978), Е. Т. Бейзлі (Bazeley, 1948), К. Дж. Брехоні (Brehony, 2008), Л. Ніколь (Nichol, 1970), Дж. Шоттон (Shotton, 1993), Дж. Стінтон (Stinton, 2005).

Педагогічній діяльності О. Нілла і Г. Лейна присвячена низка публікацій українських науковців Л. Зязюн (Зязюн, 2010), С. Муравської (Муравська, 2008), О. Некрутенко (2008а, 2008б, 2010, 2011а, 2011б), О. Некрутенко, Ю. Орлової (Некрутенко & Орлова, 2015), Є. Неліна (Нелін, 2019, 2020).

Нами було проаналізовані програмні праці Ф. Дольто: «Психоаналіз і педіатрія» (Dolto, 1971), «Коли з'являється дитина» (Dolto, 1979), «Несвідомий образ тіла» (Dolto, 1984), «Зелений будинок – простір життя» (Dolto, 1986), «Усе є мова» (Dolto, 1988), «Автопортрет психоаналітика 1934-1988» (Dolto, 1989),

«Шляхи до освіти» (Dolto, 1994), «Дитина в дзеркалі» (Dolto, 2002), «Психоаналітик у місті: пригоди Зеленого будинку» (Dolto, 2009). «Боротьба за дитину: як уникнути стереотипів і штампів виховання» (Дольто, 2018). Особливий інтерес становить біографія Ф. Дольто у викладі Е. Біне (Binet, 1999) та кореспонденція Ф. Дольто (Bates, 2021).

Влив структурного психоаналізу Ж. Лакана на теорію і педагогічну практику Ф. Дольто висвітлено в науковому доробку Е. Мейтра (Maitra, 2017), М. Слеттері (Slattery, 2002). «Зеленим будинкам» – центрам ранньої соціалізації дітей від народження до трьох-чотирьох років, педагогічній та просвітницькій діяльності Ф. Дольто присвячені публікації Ф. Обург (Aubourg, 2009), Л. Чекотті Стівнард (Cecotti Stievenard, 2017), П. Деліон (Delion, 2021), М. Доллендер, С. де Тичі (Dollander & de Tychey, 2002), П. Лангнікель, Д. Ембес, П. С. Лінк (Langnickel et al., 2019), Ф. Ортолі, М. Емрем (Ortoli & Amram, 1990), М. Пегліа (Paglia, 2017), Дж. Судака-Бенацераф (Sudaka-Benazeraf, 1987), Б. Тіс, Е. Грісон (This & Grison, 2007).

Нами було проаналізовано 39 (3 у співавторстві) праць Г. Фігдора, присвячених теоретичним і практичним аспектам психоаналітичної педагогіки, найбільш цінним для дисертаційного дослідження з яких є праці: «Деякі аспекти важливості психоаналізу для лікарняної школи» (Figdor, 1986), «Чи може школа допомогти? До питання про догляд за молоддю, яка вчинила кримінальні правопорушення в рамках навчання» (Figdor, 1989a), «Чи можна дітей-невротиків «вилікувати вихованням?» (Figdor, 1989b), «Педагогічно прикладний психоаналіз» чи «психоаналітична педагогіка?» (1989c), «Діти від розлучених шлюбів: між травмою та надією» (Figdor, 1991), «Поглиблені психологічні аспекти виховної роботи з батьками в дитячому садку» (Figdor, 1993a), «Розвиток дошкільної освіти» (Figdor, 1995a), «Психоаналітично-педагогічні педагогічні поради» (Figdor, 2000), «Освітні консультації як «спеціальна та корекційна» сфера практики» (Figdor, 2004), «Практика психоаналітичної педагогіки» (Figdor, 2006, 2007c), «Шкільні проблеми чи проблемна школа?» (Figdor, 2007d), «Як педагоги стають «психоаналітичними педагогами?» (Figdor, 2012), «Чи допускаються вихователі до тестування? Про

співвідношення «клініко-психологічної діагностики» та «психоаналітично-педагогічної діагностики» (Figdor, 2017).

Таким чином можна констатувати, що попри значну кількість праць присвячених педагогічним аспектам психоаналітичної теорії і практики, сьогодні відсутні фундаментальні праці, присвячені ґрунтовному аналізу психоаналітичної методології для вирішення актуальних завдань навчання і виховання. Відсутні наукові розвідки, які розкривають генезу та еволюцію педагогічних поглядів в межах психоаналітичної традиції й екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику. Існує невідповідність теоретичної і практичної значущості дослідження проблеми взаємодії, взаємовпливу психоаналізу і педагогіки, з одного боку, і відсутності фундаментальних наукових розробок у межах педагогіки, присвячених об'єктивному і цілісному аналізу феномену «психоаналітична педагогіка» – з іншої, що й обґрунтовує актуальність дисертаційного дослідження.

1.3. Методологічна модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки

Цілісність розгляду феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки забезпечується комплексним застосуванням сукупності філософсько-методологічних підходів, які будуть детальніше розглянуті нами нижче.

Концепція цілісного світового педагогічного процесу і своєрідності його прояву в різні історичні епохи та в різних регіонах дозволила нам розглянути психоаналітичну педагогіку, з одного боку, як атрибут свого часу, що несе в собі відбитки історичної епохи та національної своєрідності; з іншого боку, ми змогли звернутися до внутрішньої логіки, до сутнісних характеристик та інваріантних ознак психоаналітичного руху як явища, що втратив жорсткі просторово-часові та національні рамки, що здійснює загальнопланетарний, кроссцивілізаційний ідейно-педагогічний вплив. Ця методологічна установка допомогла нам визначити концептуально-теоретичні підходи до розгляду особливо значимих історико-педагогічних феноменів. Ці підходи враховують історичний та соціокультурний

контекст, особливості менталітету, що породили ті чи інші феномени і, водночас, передбачають високий ступінь абстрагування від історико-культурологічних деталей, що дозволяє на основі аналітико-синтетичного узагальнення прогнозувати тенденції розвитку історико-педагогічного явища.

Аксіологічний підхід до вивчення педагогічної реальності дав нам можливість розглядати психоаналітичну педагогіку в Центральній, Західній Європі та США XX століття як своєрідну аксіологічну революцію, адже представники психоаналітичного руху не тільки критикували стару педагогічну систему, а й пропонували педагогічну альтернативу, здійснювали повну переоцінку ціннісних орієнтацій в освіті. Психоаналітична педагогіка як своєрідна ціннісна революція проходить етапи виникнення, розквіту та трансформації (або зникнення) ціннісних систем. Притаманна психоаналітичній педагогіці переоцінка цінностей стала конверсією педагогічних традицій, які існували в зарубіжній педагогіці досліджуваного періоду.

Теорія альтернативних методів у науці, згідно з якою пізнання не є процесом наближення до певного ідеалу, а є множиною альтернатив, що постійно збільшується, дозволяє розглядати альтернативні теорії як рівноцінно можливі «картини світу». Теоретичні уявлення представників психоаналітичного руху про психічну реальність та онтологічні детермінанти (буття) утворюють власну психоаналітичну філософію, яка впливає як на науку, так і на суспільну свідомість не менше ніж інші філософські і науково-світоглядні напрями й течії. Визнання теоретичного плюралізму як істотної риси будь-якого пізнання наблизило нас до осмислення сутності психоаналітичної педагогіки як педагогічної альтернативи, яку не можна розглядати як щось завершене, абсолютно істинне, що не викликає сумнівів. Педагогічна альтернатива обґрунтовує множинність виховних ідеалів та стандартів, що наочно демонструє досліджуване нами історико-педагогічне явище.

Синергетична концепція соціальних систем, яка фіксує суперечність між хаосом і впорядкованістю, допомогла нам осмислити внутрішній рух педагогічної альтернативи, яка на певному етапі стимулює, активізує «детермінований хаос» усередині системи, що відкидається. Вивчення протиріччя між деструктивно-

руйнівною, хаосо-збуджувальною функцією педагогічної альтернативи та посиленням її конструктивно-творчих потенцій дозволило нам виявити важливе джерело саморозвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки як педагогічної альтернативи.

Антропологічний підхід дав можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку як теорію та практику навчання й виховання, які базуються на специфічному розумінні природи людини та законів її розвитку.

Феноменологічний підхід дозволив визначити головні ознаки феномену психоаналітичної педагогіки, її впливу на розвиток зарубіжної педагогічної думки ХХ століття.

Цивілізаційний підхід дозволив простежити в генезі передумови зародження психоаналітичної педагогіки в ході історико-культурного розвитку Західної цивілізації та перейти до аналізу її конкретних модифікацій (напрямів) у межах досліджуваного періоду.

Культурологічний підхід дав можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку як специфічне та неоднорідне соціокультурне явище, проаналізувати й синтезувати різні культурологічні та наукові аспекти психоаналізу та педагогіки, показавши їх єдність та різноманітність.

Герменевтичний підхід дав можливість простежити історію розвитку психоаналітичної педагогіки як неперервного процесу накопичення досвіду інтерпретації психічних феноменів та досвіду психоаналітично орієнтованої педагогічної діяльності.

Дисертаційне дослідження ґрунтується на *діалектичних принципах об'єктивності дослідження та конкретно-історичного аналізу* досліджуваних явищ, що виключають однозначність та односторонність оцінок і висновків та передбачають системний, багатовимірний підхід до досліджуваних феноменів і процесів. Ідея діалектики про зв'язок загального особливого та одиничного, під час побудови логіки дослідження, дозволила рухатися від історико-культурної та загальнонаукової сутності психоаналітичної педагогіки до її конкретних авторських моделей.

Застосування комплексу окреслених вище філософсько-методологічних підходів пояснюється міждисциплінарним характером історико-педагогічного дослідження теоретико-методологічних засад та досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті, а також умовою отримання об'єктивних даних і формулювання релевантних висновків.

Для реалізації завдань історико-педагогічного дослідження використано авторську методологічну модель, що стала орієнтиром під час аналізу теоретико-методологічних засад та досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки. Запропонована модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях і врахуванні політичних та соціально-економічних умов, на тлі яких розвивається психоаналітична педагогіка (рис. 1.2).

У методологічній моделі дисертаційного дослідження ми виокремили п'ять блоків (цільовий, теоретико-методологічний, загальнопсихоаналітичний, контекстуально-психоаналітичний, екстраполяційно-імплементаційний), у яких сукупність знань, набутих у процесі виконання завдань кожного попереднього блоку, є основою для дослідження в наступному.

У своїй єдності означені блоки формують концептуальну канву дослідження та створюють підґрунтя для практичного втілення його основних здобутків.

Цільовий блок містить мету дослідження – окреслити теоретико-методологічні засади та досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки задля його творчої імплементації на національному ґрунті. Ця мета послідовно реалізується в завданнях, сформульованих у наступних блоках.

Завдання *теоретико-методологічного блоку* полягало у виявленні теоретико-методологічних засад дослідження розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

Для його реалізації використано такі загальнонаукові методи: систематизація, узагальнення, зіставлення, аналіз, синтез, абстрагування, формалізація, гіпотетичний і аксіоматичний методи.

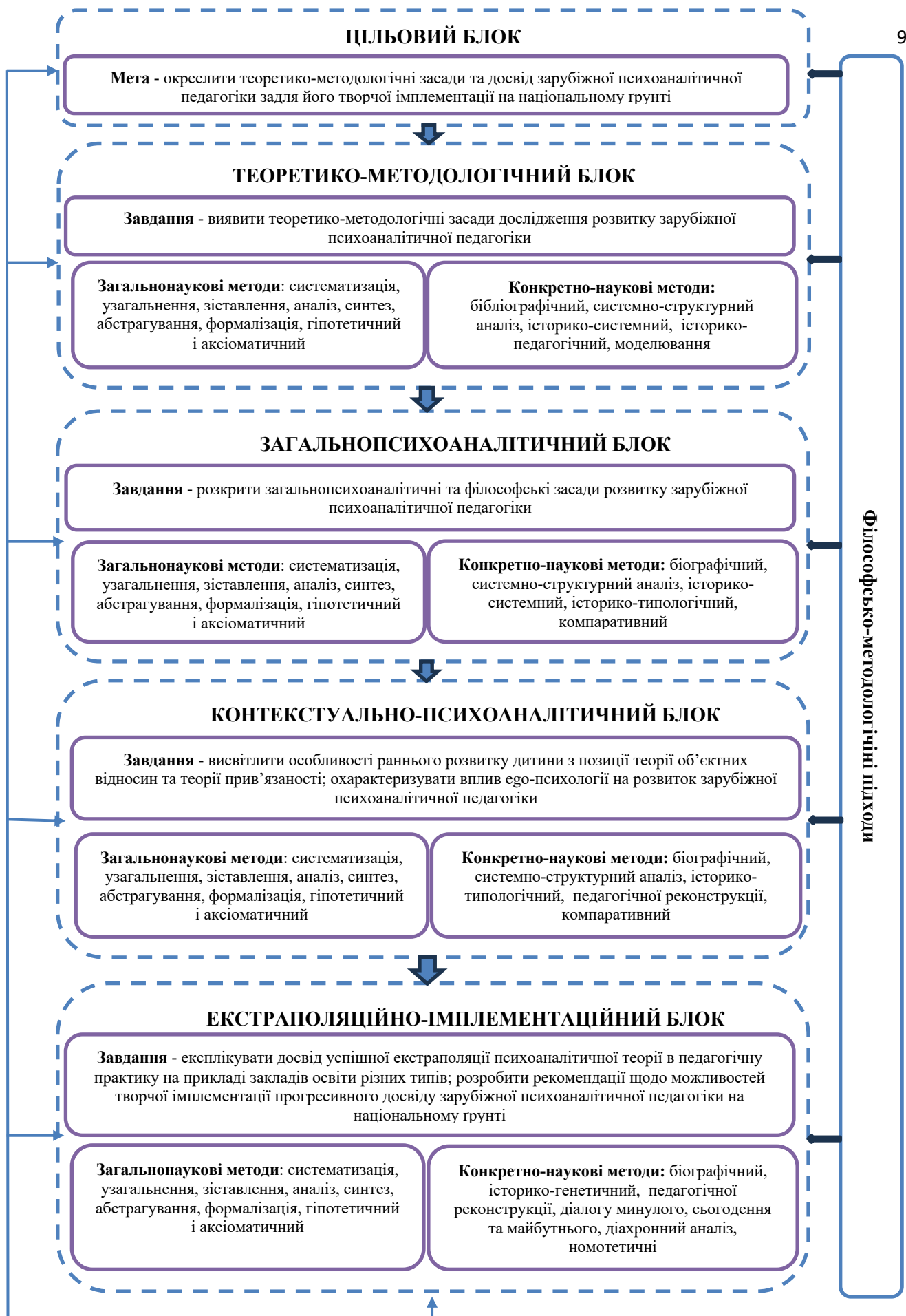


Рис. 1.2. Методологічна модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки

Серед масиву конкретно-наукових методів для реалізації завдання теоретико-методологічного блоку використано: бібліографічний метод, що дозволив узагальнити й систематизувати джерельну базу дисертаційного дослідження; системно-структурний аналіз, який допоміг виявити зв'язки та залежності, що становлять сутність зарубіжної психоаналітичної педагогіки як системи; історико-системний – дозволив експлікувати теоретико-методологічні засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття; історико-педагогічний – дозволив обґрунтувати концептуальні засади дослідження феномену «психоаналітична педагогіка», уточнити особливості генези, динаміки розвитку ідей у межах зарубіжної психоаналітичної педагогіки у хронологічній послідовності; метод моделювання – дозволив розробити методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену психоаналітичної педагогіки на теренах Західної, Центральної Європи та США у XX столітті.

Завданням *загальнопсихоаналітичного блоку* стало розкриття загальнопсихоаналітичних та філософських засад розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки. З цією метою нами було застосовано такі загальнонаукові методи, як систематизація, узагальнення, зіставлення, аналіз, синтез, абстрагування, формалізація, гіпотетичний і аксіоматичний методи.

З конкретно-наукових методів у межах загальнопсихоаналітичного блоку нами було застосовано: біографічний метод – був використаний для виявлення внеску представників психоаналітичної традиції в становлення та розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки; системно-структурний аналіз, який допоміг виявити зв'язки та залежності, що становлять сутність зарубіжної психоаналітичної педагогіки як системи; історико-системний – дозволив експлікувати загальнопсихоаналітичні та філософські засади розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття; історико-типологічний – дозволив виокремити загальні ознаки зарубіжної психоаналітичної педагогіки, проаналізувати етапи її становлення як невід'ємної складової зарубіжної педагогічної думки XX століття; компаративні методи, які забезпечують порівняльний аналіз різноманіття

напрямів у межах психоаналітичної педагогіки Центральної, Західної Європи та США.

У межах *контекстуально-психоаналітичного блоку* передбачалося розв'язання таких завдань: висвітлити особливості раннього розвитку дитини з позиції теорії об'єктних відносин та теорії прив'язаності; охарактеризувати вплив его-психології на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

З цією метою використано комплекс загальнонаукових (систематизація, узагальнення, зіставлення, аналіз, синтез, абстрагування, формалізація, гіпотетичний і аксіоматичний методи) та конкретно-наукових (біографічний, системно-структурний аналіз, історико-типологічний, педагогічної реконструкції, порівняльно-зіставний, історико-ретроспективний, історико-генетичний, діалогу минулого, сьогодення та майбутнього) методів. Зокрема, метод педагогічної реконструкції допоміг відтворити історико-педагогічні реалії розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття; історико-ретроспективний метод дозволив осмислити динаміку розвитку напрямів у межах психоаналітичної педагогіки, що мають парадигмальний характер; історико-генетичний метод уможливив розгляд зарубіжної психоаналітичної педагогіки на основі аналізу умов її походження та подальшого розвитку в межах досліджуваного періоду; метод діалогу минулого, сьогодення та майбутнього був використаний задля осмислення зарубіжної психоаналітичної педагогіки як особливо значущого феномену, що вийшов за просторові та темпоральні (часові) межі; порівняльно-зіставний метод дозволив зіставити погляди представників зарубіжної психоаналітичної педагогіки, виявити в них загальне та особливе.

Розв'язання завдань *екстраполяційно-імплементацийного блоку* передбачало експлікацію досвіду успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі закладів освіти різних типів; розроблення рекомендацій щодо можливостей творчої імплементції прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

Використання загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення, зіставлення) дало можливість перевірити сформульовані у процесі наукового пошуку

припущення і скоригувати висновки.

У дослідженні було використано такі конкретно-наукові методи: біографічний метод – для виявлення внеску представників психоаналітичної традиції в становлення та розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки; метод педагогічної реконструкції – допоміг відтворити історико-педагогічні реалії розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки ХХ століття; історико-генетичний метод, що дає можливість розглянути зарубіжну психоаналітичну педагогіку на основі аналізу умов її походження та подальшого розвитку в межах досліджуваного періоду; діалогу минулого, сьогодення та майбутнього, що сприяє осмисленню зарубіжної психоаналітичної педагогіки як особливо значущого феномену, що вийшов за просторові та темпоральні (часові) межі; діахронний аналіз, що дозволив визначити вплив психоаналізу на розвиток зарубіжної педагогічної думки; екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику; особливості інституалізації західної психоаналітичної педагогіки, що дало змогу окреслити перспективи творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті; номотетичні (узагальнюючі) методи, що дозволили створити цілісне уявлення про предмет дослідження.

Таким чином, застосування методологічної моделі як концептуальної рамки уможливило порівняння педагогічних ідей та поглядів представників зарубіжної психоаналітичної педагогіки ХХ століття, дає змогу описувати й аналізувати факти, визначати і характеризувати тенденції й перспективи розвитку досліджуваного феномену.

З огляду на потужний інноваційний потенціал досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки, метою нашого дослідження є його творча імплементація на національному ґрунті в закладах освіти різних рівнів, а також інституційного догляду та соціального захисту.

Висновки до розділу 1

У першому розділі схарактеризовано концептуальні засади, джерельну базу та напрями дослідження обраної проблеми, розроблено модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

Уточнено визначення психоаналізу, центральні поняття психоаналітичної теорії, науковий статус психоаналізу, його зв'язок із філософією. Схарактеризовано 23 версії сучасного психоаналізу (без класичного психоаналізу і «перших» психоаналітиків). Доведено, що психоаналіз поширив свій вплив на сферу педагогічної науки, де основну увагу приділено особливостям психічного розвитку дитини з метою надання їй допомоги в подоланні своїх інстинктивних потреб, а також усунення невротичних станів, що виникають у процесі виховання в сім'ї та навчання в закладах дошкільної й загальної середньої освіти. Аргументовано, що психоаналіз сприяв розвитку глибшого розуміння функціонування психіки дитини, процесів виховання та навчання. Психоаналіз допомагає педагогам краще адаптувати свої методи та стратегії для підтримки індивідуальних потреб та розвитку кожного учня. Доведено, що вплив психоаналізу на педагогіку став відчутним у різних аспектах педагогічної теорії та практики: розуміння дитячої психології, роль вихователя, розвиток особистості, подолання труднощів, виховання та соціалізація, психологічна підтримка, емоційне благополуччя та мотивація, адаптація до змін, соціальна адаптація, роль сім'ї, саморозвиток учителя, психоаналітична діагностика. Доведено, що психоаналітичні концепції мають як методологічний базис, так і методичний інструментарій для розв'язання сучасних проблем розвитку навчання і виховання дитини.

Нами було проаналізовано 66 авторефератів дисертацій, захищених в Україні в період з 1991-2023 рр., тематика яких була пов'язана з теоретичними і практичними аспектами психоаналітичної традиції. Галузь педагогічних наук представлена 2 дисертаційними дослідженнями за спеціальністю «Загальна педагогіка та історія педагогіки», які безпосередньо присвячені психоаналітичній педагогіці. Це дисертації С. Муравської «Реалізація принципу ненасилля в

педагогічній концепції О. Нілла (1883-1973) та О. Некрутенко «Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. Нілла». У педагогічному дискурсі експліковано лише діяльність О. Нілла і його школи «Саммерхілл». Усе це вказує на те, що психоаналітична педагогіка знаходиться поза увагою українського наукового педагогічного співтовариства.

Проаналізовано автентичні першоджерела представників психоаналітичного руху ХХ століття (англійською, німецькою, французькою мовами), а саме: 26 фундаментальних праць З. Фрейда, 5 праць К. Абрахама, повне зібрання творів В. Райха в 4-х томах, 21 праця А. Адлера, 26 фундаментальних праць К. Г. Юнга, 11 праць О. Ранка, 4 праці С. Грофа, 16 фундаментальних праць Е. Фромма, 8 праць Ж. Лакана. У дослідженні проаналізований основний корпус наукових праць М. Кляйн у 4-х томах, 13 фундаментальних праць М. Малер, 15 Д. Віннікотта, 11 програмних праць Р. А. Шпіца, 11 праць Дж. Боулбі, 8 фундаментальних праць (3 у співавторстві) М. Ейнсворт, 12 одноосібних праць (2 у співавторстві) А. Фрейд, 16 праць Е. Еріксона, 11 фундаментальних праць Б. Беттельгейма, 2 праці А. Айхорна, 12 праць Ф. Дольто, 11 праць О. Нілла, 39 (3 у співавторстві) праць Г. Фігдора. Особливий інтерес становлять біографічні дослідження присвячені З. Фрейду, В. Райху, К. Г. Юнгу, О. Ранку, М. Кляйн, М. Малер, Дж. Боулбі, А. Фрейд, Б. Беттельгейму, О. Ніллу, Ф. Дольто.

Важливим стало дослідження листування З. Фрейда з К. Абрахамом, Ш. Ференці, К. Г. Юнгом, О. Ранком, листування М. Кляйн з психоаналітиками Франції та Південної Америки, М. Кляйн з Д. Віннікоттом, А. Айхорна з К. Р. Ейслером та Х. Кохутом, О. Нілла з В. Райхом. Особливий інтерес становить кореспонденція Д. Віннікотта та Ф. Дольто. Проаналізовано корпус наукової та філософської літератури: періодичні видання, монографії, розділи колективних монографій, матеріали конференцій, симпозіумів, конгресів дотичних до проблеми становлення і розвитку зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

Аргументовано, що попри значну кількість праць, присвячених педагогічним аспектам психоаналітичної теорії і практики, сьогодні відсутні фундаментальні праці, присвячені ґрунтовному аналізу психоаналітичної методології для вирішення

актуальних завдань навчання й виховання. Відсутні наукові розвідки, які розкривають генезу та еволюцію педагогічних поглядів у межах психоаналітичної традиції й екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику.

Застосування методу моделювання дозволило розробити методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки, що являє собою систему елементів, які в сукупності дозволяють з певною точністю відтворити процес дослідження. Запропонована модель включає цільовий, теоретико-методологічний, загальнопсихоаналітичний, контекстуально-психоаналітичний, екстраполяційно-імплементацийний блоки. У межах кожного блоку визначено завдання історико-педагогічного дослідження, для реалізації яких було використано низку теоретичних методів (загальнонаукових та конкретно-наукових).

Використання моделі як концептуальної рамки уможливило порівняння педагогічних поглядів представників зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття з метою викоремлення позитивних концептуальних ідей зарубіжного психоаналітичного досвіду, які можуть бути творчо імплементовані на національному ґрунті.

Зміст першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Вертель, 2015a, 2015d, 2015f, 2016, 2017c, 2018, 2019a, 2019b; Вертель & Мотрук, 2019; Вертель & Пасько, 2017; Вертель et al., 2019; Vertel, 2023j).

РОЗДІЛ 2

ЗАГАЛЬНОПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

2.1. Класичний психоаналіз про розвиток дитини: педагогічні ідеї Зігмунда Фройда, Карла Абрахама, Шандора Ференці, Вільгельма Райха

Зігмунд Фройд (1856-1939) – доктор медицини (1891), професор Віденського університету (1902), австрійський невролог, психолог, психіатр і філософ, засновник психоаналізу (див. Додаток В, рис. В.1, В.2) – нового напрямку в психології (психотерапія) та філософії (фройдизм), який вплинув на психологію, медицину, соціологію, антропологію, педагогіку, літературу і мистецтво XX століття (Gay, 2006).

Психоаналіз як філософський науково-дослідницький і науково-практичний напрям почав розвиватися на межі XIX-XX ст. У 1896 році З. Фройд уперше використав термін «психоаналіз». Першу фундаментальну наукову працю з психоаналізу «Тлумачення сновидінь» було опубліковано в 1900 році (Freud, 1900). Протягом наступних десятиліть З. Фройд та його послідовники розробили теорію і методологію класичного психоаналізу, і, починаючи з першої третини XX століття, психоаналіз міцно увійшов у науковий і філософський дискурс (Vertel, 2023j).

Концептуальні положення класичного психоаналізу З. Фройда виражаються в таких положеннях:

1. Поведінка людини, її досвід і пізнання, визначені внутрішніми та ірраціональними потягами. Ці потяги переважно несвідомі.
2. Спроби усвідомлення цих потягів призводять до психологічного опору у формі захисних механізмів (Burgo, 2012).
3. Окрім структури особистості, індивідуальний розвиток визначається подіями раннього дитинства.

4. Конфлікти між усвідомленим сприйняттям реальності та несвідомим (витісненим) матеріалом можуть призводити до таких ментальних порушень, як невроз, невротичні риси характеру, страх, депресія тощо (Pick, 2015).

5. Звільнення від впливу несвідомого матеріалу може бути досягнуто через його усвідомлення (за допомогою відповідної професійної підтримки) (Kernberg, 2016).

Основні методи класичного психоаналізу – метод «вільних асоціацій» та метод «тлумачення сновидінь».

Метод вільних асоціацій. Головне правило цього методу – інструкція, яка дається пацієнту для здійснення психоаналізу: «говорити все, що спадає на думку». У цій інструкції підкреслюється необхідність уникати будь-якої «фільтрації» висловлювань, навіть якщо думки, що виникають, здаються безглуздими, неважливими, що не належать до теми обговорення, і навіть якщо вони здатні викликати почуття незручності або сорому. Виконання основного аналітичного правила нерідко викликає опір через незвичність ситуації (відсутність теми розмови та видимої підтримки співрозмовника, вимога правдивості в розкритті думок), а також через специфічні опори аналітичному процесу. Однак, ці труднощі переборні за допомогою практики, що повторюється пацієнтом, і за допомогою спеціальних психоаналітичних методів (опрацювання опорів) (Freud & Breuer, 1895).

Тлумачення сновидінь. З. Фройд виділяє два змісти сновидінь:

1. *Явний зміст* – це те, про що людина розповідає, згадуючи свій сон.

2. *Прихований зміст* – галюцинаторне виконання певного бажання сновидця, що маскується певними візуальними картинами за активної участі «*Ego*»/«*Self*», яке прагне обійти цензурні обмеження «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», що пригнічує це бажання.

Тлумачення сновидінь, за З. Фройдом, полягає в тому, що на підставі вільних асоціацій, які знаходяться в окремих частинах сновидінь, можна викликати певні уявлення, що відкривають шлях до істинного (прихованого) змісту сну. Завдяки тлумаченню фрагментів сновидіння відтворюється його загальний зміст. Процес

тлумачення є «переведенням» явного змісту сну на ті приховані думки, що його ініціювали (Freud, 1900).

Психоаналітичний підхід до вивчення особистості, сформований З. Фройдом, вплинув на розвиток уявлень про природу людини. На думку засновника психоаналізу, людина завжди перебуває в конфлікті з суспільством, а її біологічні спонукання суперечать соціальним нормам. У цій постійній боротьбі між задоволенням інстинктивних потреб та соціально-нормативними обмеженнями суспільства і формується структура особистості, що складається з трьох компонентів (Vertel, 2023q):

1) «*Id*»/«*It*» – сфера несвідомого, де панують несвідомі імпульси, зумовлені сексуальною енергією (лібідо), та агресивні спонукання (Сторіжко, 2007).

2) «*Ego*»/«*Self*» – сфера самосвідомості, яка прагне контролювати спонукання несвідомого компонента у прийнятній суспільству формі (Вертель, 2015b).

3) «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» – сфера надсвідомого, що включає моральні норми, прийняті суспільстві.

Психоаналітична теорія особистості З. Фрейда спирається на уявлення про те, що людина – це складна енергетична система. Ґрунтуючись на досягненнях фізики та фізіології XIX століття, З. Фройд вважав, що поведінка людини активується єдиною енергією, згідно із законом збереження енергії (тобто вона може переходити з одного виду в інший, кількість її залишається незмінною). Він постулював, що кількість цієї енергії, яка є основою функціонування психіки, у кожної людини різна. На думку З. Фрейда, усі соціально-психологічні феномени можна пояснити, користуючись принципом зміщення поведінкової активності інстинктів: сексуального і агресивного. Тобто будь-який сексуальний або агресивний потяг може трансформуватися, зміщуючись від сексуального об'єкта або об'єкта агресії до іншого об'єкта. Зазвичай це відбувається лише на рівні зміни поведінкової спрямованості як розрядки напруги (Sterba, 1947).

Тому в процесі еволюції в людини з'являється «*Ego*»/«*Self*» як свідома (раціональна) частина психіки, функціонує з урахуванням принципу реальності, виконуючи посередницьку функцію між несвідомими (ірраціональними) бажаннями

та прагненнями «*Id*»/«*It*» й вимогами людської спільноти (Freud, 1912). «*Ego*»/«*Self*», як сфера раціонального, порівнює вимоги ірраціонального «*Id*»/«*It*» з об'єктивною реальністю, перевіряє доцільність та необхідність цих вимог. «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» – це інстанція, що уособлює собою суспільні цінності, норми та настанови. ««*Super-Ego*»/«*Super-Self*» втілює в собі інтерналізовані індивідом «батьківські образи», моральні заборони та норми, нав'язані в дитинстві, образи перших учителів та значущих для дитини дорослих. У певному сенсі – це результат «дресирування» індивіда суспільством. «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» – це моральна цензура, яка покликана нівелювати приборкати несвідомі бажання та прагнення людини й підпорядкувати їх вимогам соціально-культурної реальності конкретного суспільства. У процесі еволюції інстанція «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» стала невід'ємною частиною, внутрішнім елементом особистості.

Людина і людство, за З. Фройдом, підпорядковані двом головним інстинктам: інстинкту життя (Еросу) та інстинкту смерті (Танатосу). Інстинкт життя підпорядкований інстинкту смерті за З. Фройдом, життя – окремий випадок неживої матерії. Усе живе прагне повернутися до свого первісного стану, тобто до смерті. Ерос і Танатос хоча і протистоять один одному, але існують у єдності та взаємозв'язку. Ерос і Танатос есплікуються у принципі задоволення та принципі реальності, які керують психічним життям людини. Принцип задоволення виявляється в несвідомому прагненні індивіда отримати задоволення. Згідно з З. Фройдом, вища насолода, доступна людині, – сексуальне задоволення (оргазм), всі інші види та форми задоволення – лише сурогат цього головного задоволення. Вся поведінка людини підпорядкована досягненню сексуального задоволення, хоча сама вона може про це і не знати. Сексуальний інстинкт – прояв більш загального інстинкту життя, який протистоїть інстинкту смерті. Разом із тим, сексуальний інстинкт є окремим випадком інстинкту смерті, розвиваючись до свого логічного кінця, він несе із собою смерть: біологічний організм, реалізуючи свій сексуальний інстинкт, виконує програму продовження роду та закладену в ній загибель індивіда. Принцип задоволення (сексуальний інстинкт) може призвести до загибелі індивіда, якщо останній не керується принципом реальності, тобто не виконує вимог

зовнішнього світу. Таким чином, сексуальний інстинкт амбівалентний – одночасно прагне життя і смерті (Freud, 1915).

Для З. Фрейда сексуальний інстинкт має універсальний і тотальний характер, він вважав його основою індивідуального та соціального буття. Своєрідна онтологія сексуального виражається в його понятті лібідо (бажання, потяг, прагнення) – енергії сексуального потягу. Енергія лібідо – це і є енергія життя, завдяки якій люди здійснюють свою діяльність, створюють цінності, організовуються в соціальні інститути (Peller, 1965). З. Фрейд розрізняє об'єкт-лібідо (об'єктне лібідо; орієнтоване на зовнішній об'єкт і прив'язане до нього) та суб'єкт-лібідо, «*Ego*-лібідо», нарцисичне лібідо; спрямоване на власне «*Ego*»/«*Self*» і прив'язане до нього). Поведінка людини залежить від співвідношення цих двох форм лібідо (Freud, 1932).

Сексуальність дитини. Комплекс Едіпа та комплекс кастрації. Тему дитячої сексуальності З. Фрейд вважає принципово важливою, як мінімум, з двох причин. По-перше, дитяча сексуальність мала довести вирішальне значення сексуального інстинкту в житті людей. Саме в ранньому дитинстві, згідно з З. Фрейдом, енергія лібідо постає в незамаскованому вигляді і виявляє свій всеосяжний характер. Теорія дитячої сексуальності мала на меті показати тваринну природу людини, її всепоглинаючу залежність від інстинктів. По-друге, дитяча сексуальність доводила єдність онтогенезу та філогенезу: розвиток індивіда від народження до смерті повторює етапи еволюції людства. Спостерігаючи дитину, можна висувати гіпотези про первісну людську історію. Оскільки сексуальність – головна властивість людини та основа культури, аналіз дитячої сексуальності дозволяє зрозуміти витoki цінностей та соціальних інституцій (Вертель & Михайличенко, 2018).

Згідно з З. Фрейдом, з народження сексуальне життя дитини яскраво виражене і дуже насичене, хоча і протікає в інфантильній (прихованій, неусвідомленій) формі (Lichtenstein, 1970). Дорослі одночасно намагаються і не помічати, і боротися з цими проявами. Вони намагаються зробити життя дитини повністю асексуальним. Принциповою відмінністю дитячої сексуальності від дорослої є відсутність норми, під якою розуміється: 1) заборона сексуального контакту з твариною;

2) установлення меж огиди; 3) заборона інцесту; 4) заборона гомосексуальних відносин; 5) заборона на перенесення функцій геніталій на інші органи та ділянки тіла (Freud, 1923).

З. Фройд підкреслює, що для людини сексуальний інстинкт – це не засіб розмноження та продовження роду, а спосіб отримання насолоди. Природа міцно поєднала механізм продовження роду та задоволення. Незалежно від віку людина прагне отримати задоволення, підпорядковуючись вимогам сексуального інстинкту. Сексуальність дитини проявляється в комплексі Едіпа і комплексі кастрації, який є похідним від нього. У певному сенсі можна стверджувати, що Едіпів комплекс є ядром вчення З. Фрейда, його заперечення підриває всю теоретичну конструкцію теорії несвідомого. Справжній психоаналіз, стверджував З. Фройд, можливий лише з урахуванням визнання Едіпова комплексу. Едіпів комплекс та комплекс кастрації – основа психічного життя людини, їх дисбаланс народжує психічну патологію (Freud, 1924a).

Едіпів комплекс – несвідомий сексуальний потяг дитини до батьків протилежної статі. Едіпів комплекс амбівалентний: дитина відчуває до батьків однієї з нею статі одночасно любов та ненависть. Хлопчик, з одного боку, несвідомо бачить у батькові сексуального суперника і тому бажає йому смерті, з іншого – любить і обожнює його. Ті самі амбівалентні почуття відчуває дівчинка до матері. Бажання смерті батька, витіснене в несвідоме, трансформується в почуття провини, яке, за З. Фрейдом, стає джерелом культури. Витіснення сексуального потягу сина до матері відбувається під загрозою кастрації з боку батька. У хлопчика комплекс кастрації первинний, у дівчинки – вторинний і проявляється в тому, що вона заздрить своєму братові через відсутність пеніса (фалоса). Крім страху, комплекс кастрації викликає у хлопчика гордість за свій пеніс та «фалоцентричні орієнтації» в поведінці (домінування активності та агресії), дівчинка відчуває відсутність у неї пеніса як несправедливість (Freud, 1908b).

Для того, щоб сексуальне і соціальне життя дитини складалося нормально, Едіпів комплекс, за З. Фрейдом, має бути подоланий, але він не може бути подоланий остаточно. Заборона інцесту – один із наслідків появи почуття провини.

Подолання Едіпового комплексу – частина процесу соціалізації: дитина, перекладаючи свій сексуальний інтерес з батьків на інших осіб, звільняється від авторитету батьків і стає самостійною. У хлопчика Едіпів комплекс пригнічується страхом кастрації, інцестуальний потяг сублімується у творчість, соціально корисну діяльність (Freud, 1924b).

У дівчинки Едіпів комплекс, який у психоаналізі має назву Комплекс Електри, долається повільніше. Дівчинка, оскільки вона не має пеніса, сприймає кастрацію як факт, що відбувся. Прагнення інцесту пригнічується в неї загрозою втрати батьківську любов. Едіповий комплекс долається в дівчинки з народженням дитини, яка на несвідомому рівні сприймається нею як компенсація за відсутній пеніс. Процес подолання Едіпового комплексу дуже складний і може призвести до психічної патології (Steiner et al., 1989). Так, фригідність жінки може бути викликана тим, що її сексуальний партнер (чоловік) сприймається нею лише як заміна батька. Свідченням непереборного інцесту може стати закоханість юнака чи дівчини в жінку чи чоловіка набагато старше за себе, оскільки останні нагадують йому (їй) своїх матерів чи батька. Але навіть ніби подоланий інцест ретранслюється у фантазіях (Сірик, 2013).

Для вчення З. Фрейда велике значення має раннє дитинство дитини, оскільки наріжним каменем психоаналітичної теорії є несвідоме та його специфічна динаміка; основною рисою несвідомого є його зв'язок із інфантильним – несвідоме і є інфантильне. Відкривши несвідоме, З. Фрейд зробив революцію в уявленні про психічне життя, яке існувало у філософії та класичній психології кінця XIX – початку XX ст. Це відкриття було не гіпотезою, а результатом систематичних клінічних спостережень, і саме відкриття динамічного несвідомого З. Фрейдом призвело до тотального перегляду філософсько-психологічних уявлень про людину. Тільки з визнанням несвідомого як динамічного феномену, увагу науковців привертає питання про розвиток дитини. Психоаналіз не може сказати про дорослого нічого такого, що зрештою не торкалося б дитини. З. Фрейд у всіх своїх працях головну роль у психічних конфліктах відводить природі та долі сексуального потягу.

Основні поняття психоаналізу були міцно інтегровані в культуру наукової спільноти, у перші десятиліття XX століття починає зароджуватися науково-практичний напрям психологічної допомоги дітям – дитячий психоаналіз, а разом із ним – психоаналітична педагогіка. Дитячий психоаналіз зародився в межах дорослого психоаналізу, і, починаючи з 1909 року (з моменту появи класичної психоаналітичної роботи З. Фрейда «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика», широко відомої серед фахівців як «випадок маленького Ганса»), розвивався протягом наступного століття, поступово перетворюючись на науково-практичний напрям сучасної психології і педагогіки (Freud, 1909). Спочатку дитячий психоаналіз розумівся фахівцями як «психоаналіз дитячих неврозів» – метод лікування психічних розладів у дітей шляхом з'ясування взаємодії свідомих та несвідомих елементів психіки та переведення пригнічених почуттів та конфліктів у свідомість.

У класичному психоаналізі виділяють низку стадій психосексуального розвитку: оральну, анальну, фалічну, латентну, генітальну, що відповідає безстатевому, нейтральностатевому, двостатевому та статевому дитинству. Оральну, анальну, фалічну стадії називають також предгенітальними стадіями. За ними слідує фаза латентності, що займає місце між 6 і 12 роками. Потім настає пубертат і, нарешті, генітальна стадія, яка сягає свого розквіту до 17-18 років. Саме аналіз проходження цих стадій допомагає зрозуміти основи подальшої поведінки не тільки індивідів, які умовно кваліфікуються як нормальні, а й також тих, хто представляє аномалії, починаючи з простих диваків аж до тяжких порушень адаптації до суспільства (Vertel, 2022a).

I. Оральна стадія (від 0 до 1,5 років). Основні потреби дитини від народження до вісімнадцяти місяців – це задоволення базових фізіологічних потреб: почуття голоду, спраги тощо. Саме за допомогою рота дитина просить про допомогу, всі основні атрибути її самовираження пов'язані із зоною рота, язика та губ. Від моменту народження до 1,5 років – перший етап дитячої сексуальності, у якій рот дитини виступає як первинне джерело задоволення основної органічної потреби, що виявляється в процесах смоктання, кусання й ковтання. Характеризується катекцією (зосередженням) більшої частини енергії лібідо у сфері рота. На самому початку

життя, після народження, статевий потяг невід’ємний від інстинкту самозбереження. Рот є першою областю організму, якою дитина може управляти (Yalof, 2011).

Таким чином, оральна стадія триває від народження до відлучення від грудей, і для неї первинною є ротова зона. Першим об’єктом орального компонента є материнські груди, що задовольняють потребу немовляти в їжі. Під час годування дитину втішають пестощами, похитуванням, умовляннями. Ці ритуали допомагають зменшити напругу і можуть асоціюватись дитиною з процесом годування (задоволення). Яскравим прикладом орального задоволення може бути те, що дитина заспокоюється після прийому їжі. Цей стан дитини може бути розглянутий у термінах оральної тріади: бажання їсти, спати, відчувати розслаблення після годівлі й безпосередньо перед сном.

Дитина любить так само, як саму себе, те, що їй кладуть до рота (груди, соску), і екстенсивно (бо дитина ще не засвоїла поняття меж свого власного тіла) – і завжди ідентифікує свою матір або годувальницю з пов’язаною із задоволенням смоктання необхідністю. Поступово дитина ідентифікує себе таким чином із матір’ю – це, відповідно, перший тип відносин, який буде існувати все життя, навіть тоді, коли з’являться інші: якщо мати посміхається, говорить з немовлям – дитина розвивається, запам’ятовуючи пасивні слова, звуки, образи, відчуття. Формуються установки щодо навколишнього світу: довіра – недовіра, залежність – незалежність, почуття опори або фатальної відсутності допомоги ззовні. Формуються навички кохання (Levine, 2009).

Це перша пасивна фаза оральної стадії. З появою зубів з’являється біль, який потрібно заспокоювати покусуванням. З цього періоду починається активна фаза оральної стадії (орально-садистська). Дитина кусає все, що потрапляє їй до рота – соску чи груди матері. Саме укус виступає першим агресивним потягом (Samberg, Auchincloss, 2012).

У цей період починається активне відлучення від годування грудьми, з позицій психоаналізу воно розглядається як наслідок агресивних дій, тобто як покарання. Якщо процес відлучення від грудей затягується, це може призвести до того, що в дорослому житті людина не може повною мірою застосовувати свою

здатність до агресивності. У цей період дитина має задовольнити потребу в кусанні. Для цього необхідні безпечні предмети, які будуть знаходитись у полі досяжності дитини. Якщо раптове відлучення від грудей позбавляє дитину несподівано материнських грудей і при цьому вона ще не перенесла на інші предмети інвестування свого лібідо, дитина ризикує залишитися зафіксованою на пасивному оральному способі (запізнілі любителі смоктати великий палець). Ця зміна посилює аутоеротизм, втрачається інтерес до зовнішнього світу, дитина концентрується на своїх фантазіях, уявних конструктах, послідовності репрезентативних образів переживань.

Отже, у дорослої людини може зберегтись ядро фіксації, що може в майбутньому сприяти появі неврозу. І саме домінування часткових оральних складових залежно від їхнього подальшого використання створить ораторів, співаків, курців, п'яниць, «великих шанувальників їжі», токсикоманів. У перші шість місяців надмірна чи недостатня стимуляція може призвести до подальшої пасивності людини і згодом проявитися в адаптаційних способах, пов'язаних із демонстрацією безпорадності, надмірної довірливості, розпеченості та пошуку постійного схвалення. У другій половині фази акцент зміщується на дії кусання та жування. Залежно від проходження може виражатися в любові до суперечок, цинічності та песимізму. Ділянка рота, на думку З. Фрейда, залишається важливою зоною впродовж всього онтогенезу й виражається «залишковою оральною поведінкою» (Felluga, 2016).

Якщо оральний потяг буде заблоковано механізмами психологічного захисту, це може призвести до орального конфлікту. Наслідками такого конфлікту будуть часткова чи повна втрата апетиту, зміна ставлення до їжі, блювання, спазми жувальної мускулатури, дефекти мови. Оральні конфлікти в період розвитку дитини згодом можуть проявитися в патологічних змінах характеру. Яскраво виражений оптимізм або песимізм у дорослих можуть бути наслідком надмірного орального задоволення або, навпаки, оральної депривації дитини на цьому етапі розвитку. Людина з оральним типом характеру (оральною фіксацією) зазвичай нездатна накопичувати гроші, інфантильна і аморальна, це «утриманки» і «утриманці». Саме

до оральної стадії належить формування егоїстичних характерів агресивного типу, де людина, незалежно від статі, шукає у своєму житті особливе кохання. Неважливо, хто це буде, чоловік чи жінка, об'єкт кохання повинен буде зіграти для неї роль турботливої, терплячої матері (Lewis, 1993).

Анальна стадія (від 1,5 до 3,5 років). Другий етап дитячої сексуальності, на якому дитина вчиться контролювати свої акти дефекації, відчуваючи задоволення від спорожнення та інтерес до виробленого процесу. У цей період дитина привчається до охайності і користування туалетом, уміння стримувати позиви до випорожнення. Формується «Ego»/«Self». У цей період основну роль починає відігравати анус (задній прохід). Дитина отримує задоволення від подразнення слизової оболонки ануса. Дитина не хоче очищати свій кишечник насильно, коли її садять на горщик, але відчуває приємні відчуття, коли випорожнюється за власним бажанням. Вона випорожнюється, коли сама цього захоче, і там, де хоче (Freud, 1917a).

Анальну фазу З. Фройд назвав ще садистською, чи садистсько-анальною організацією. Ця фаза включає насолоду дитини від затримок калу і звільнення кишечника в найневідповідніший для батьків або вихователів момент. У межах анальної фази розвитку виникає амбівалентне ставлення дитини до своєї власної діяльності, що пронизує собою все подальше життя (Freud, 1908a). Дитина проявляє активність щодо оволодіння продуктами своєї діяльності, які є частиною її самої і в той самий час стають чимось зовнішнім. Вони сприймаються дитиною як приємний «подарунок» батькам і вихователям, але виявляються чимось таким, що викликає гидливість і асоціюється із брудом в очах останніх (Ehrmann, 2005).

Догляд за чистотою після випорожнення дитини здійснюється матір'ю. Якщо вона задоволена малюком, туалет проходить у приємній атмосфері; якщо він забруднив підгузки і забруднився сам – навпаки, його сварять, він плаче. У будь-якому разі, через задоволення фізіологічних потреб, цей туалет приємний, суперечливий, амбівалентний переживання асоціюються з матір'ю, це перше відкриття ситуації амбівалентності. Випорожнитися в потрібний момент, коли дорослий просить, стає тоді також способом винагороди (з боку дитини стосовно до матері),

знаком порозуміння та доброї згоди з матір'ю, у той час як відмова підкоритися її бажанням еквівалентна покаранню або відсутності згоди з нею. Оволодінням дисципліною сфінктера дитина відкриває також поняття своєї влади, афективної влади над матір'ю, яку вона може винагородити чи ні. У праці «Я і Воно» (1923) З. Фройд розмірковує про амбівалентність почуттів дитини: «... можемо вказати на полярність любові та ненависті [...] ненависть не тільки виступає несподіваною, але постійною супутницею любові (амбівалентність), не тільки буває частою її попередницею в людських стосунках, але також ненависть, за різних умов, перетворюється на любов, а любов на ненависть (Фройд, 2019d, с. 88).

Подібна амбівалентність призводить до того, що в дитини можуть виникати зародки внутрішніх конфліктів між задоволенням і соромом, садистсько-анальною діяльністю та страхом. У свою чергу, все це може призвести до кишкових розладів, що впливають на характер подальших симптомів невротичних захворювань. Тимчасовий період анальної фази дитини може затягнутися до п'яти років (Haslam, 2011).

Спосіб привчання до туалету та реакції батьків визначають форми самоконтролю та саморегуляції дитини. У разі неадекватних чи підвищених вимог батьків формуються реакції протесту – «утримування» (запори) чи «виштовхування» (погане травлення, проноси). Ці реакції надалі трансформуються у форми характеру: анально-утримуючий (упертий, скупий, жадібний, педантичний, перфекціоністичний); анально-виштовхуючий (неспокійний, імпульсивний, схильний до руйнування). Анальний тип характеру (анальна фіксація) притаманний художникам, скульпторам, любителям прикрас, колекціонерам і людям, які цікавляться різного роду операціями з грошима (гроші уособлюють екскременти для несвідомого на анальній стадії). Нарешті, садистичні та мазохістичні складові цього періоду пояснюють перверсії (статеві збочення) в дорослих (Jones, 1950).

Фалічна стадія (від 3,5 до 6 років). Це третій етап дитячої сексуальності. На цьому етапі відбувається статева ідентифікація: дитина починає порівнювати себе з батьками своєї статі, виникає інтерес до батьків протилежної статі, дітей протилежної статі, а також інтерес до появи дітей. У роботі «Дитячий спогад

Леонардо да Вінчі» (1910) З. Фройд пише: «У дітей цього віку прокидається допитливість – але не спонтанно, а під враженням важливого досвіду – через появу малих братика чи сестрички, або через страх перед ймовірністю такої події [...]». Дослідження спрямовуються на питання, звідки беруться братики і сестрички – так, якби дитина шукала засобів від небажаної події. Ми дивуємося тому, що дитина відмовляється вірити в запропоновану їй інформацію, рішуче відкидаючи, наприклад, геніальну побрехеньку про лелеку» (Фройд, 2019 а, с. 32). Важливо зазначити, що саме на цьому етапі починає формуватися статево-рольова поведінка.

Формується «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» як контролююча частина особистості, що відповідає за дотримання норм поведінки та слідування образу правильної поведінки. Підвищення інтересу до геніталій може виражатися в початку мастурбації саме в цьому віці. Головне завдання фалічної стадії – статева самоідентифікація. У хлопчика починає проявлятися Едіпів комплекс – бажання оволодіти своєю матір'ю. Перешкодою бажанню є сильніший чоловік – його батько, або інший дорослий чоловік, який символізує батька. Інтерес до геніталій призводить до інфантильної генітальної організації. Вона відрізняється від дорослої тим, що для дітей, як хлопчиків, так і дівчаток, важливого значення набувають лише геніталії хлопчиків. При цьому існує примат не геніталій як таких, а фалоса, як символу чоловічого статевому органу. Саме тому інфантильну генітальну організацію сексуального життя дітей З. Фройд назвав фалічною (Nagera, 2015).

На цій стадії виразно проявляється сексуальна цікавість дитини, спостерігаються експібіціоністські, тобто пов'язані з розгляданням та підгляданням, тенденції, а також агресивні дії. Якщо в межах анальної фази розвитку спостерігається протилежність між активним та пасивним, то в період фалічної фази розвитку протилежність зводиться до наявності/відсутності пеніса, тобто до кастрації. Саме фалічна фаза розвитку пов'язана з кастраційним комплексом і саме в цей період у дитини виникають різноманітні переживання, що супроводжуються почуттям страху, що згодом може призвести до виникнення невротичних симптомів.

Усі діти грають у сім'ю, у процесі гри вони обирають ролі батька та матері, пізніше ці ролі будуть такими в дорослому житті. У праці «По той бік принципу

задоволення» (1920) З. Фройд пише: «Часто можна бачити, що діти повторюють у своїй грі все, що в житті справляє на них сильне враження, що будь-яка їхня гра відбувається під впливом бажання – панівного в їхньому віці – стати дорослими і робити все і так, як роблять дорослі» (Фройд, 2019 b, с. 13).

Хлопчики, звичайно, обирають роль батька, а дівчинка – матері (зворотна тенденція вказує на симптом невротичної реакції). До чотирьох років, найпізніше – до чотирьох з половиною, хлопчик вступає у відкриту емоційну боротьбу з батьком, намагається заволодіти всією ніжністю матері. Починає розвиватися Едипів комплекс. Дівчинка проходить аналогічний період. До трьох з половиною – чотирьох років, трохи раніше, ніж хлопчик, дівчинка поводить до батька як маленька закохана, кокетка і центрує весь інтерес на батькові. Вона ревнує його, намагається заволодіти всією його увагою, його любов'ю. У віці близько 5-6 років амбівалентні почуття дитини, з одного боку любов до матері, а з іншого суперництво з батьком, долаються. Одночасно у хлопців починається процес ідентифікації з батьком: наслідування жестів, міміки, переймання звичок, установок та норм поведінки. Люди з фалічним типом характеру (фалічною фіксацією) зазвичай поводяться зухвало, яскраво, буквально «встромляють» себе в реальність. Така характерна орієнтація може межувати з істеричною психопатією через схожість у поведінці (Scott, 2005).

Латентна стадія (від 6 до 12 років). У віці приблизно з шести до восьми років у дитини спостерігається спад сексуального розвитку. Цей період розвитку дітей З. Фройд називає латентним (прихованим). Перед настанням латентного періоду, протягом якого сексуальне життя дитини не переривається, а характеризується деяким затишшям, більшість переживань піддається інфантильній амнезії (забуванню), унаслідок чого перші роки життя ніби випадають із пам'яті. Упродовж усього латентного періоду дитина навчається любити інших осіб, які допомагають задовольнити її потреби. Нестача ніжності з боку батьків, особливо матері, позначається на чутливості дитини до інших людей. Надлишок батьківської ніжності робить дитину розпещеною, нездатною в подальшому житті відмовитися

від батьківського кохання. Гіперболізована потреба в батьківській увазі та ніжності стають однією з ознак проблем у майбутньому (Knight, 2005).

Латентна стадія цікава в тому сенсі, що в цей час у дитини спостерігається приєднання сексуальних компонентів до соціальних почуттів: у її життя включаються моральні вимоги, які пізніше впливають на утворення сексуальних обмежень (заборон). У праці «Тотем і табу» (1913) З. Фройд пише: «... ми надали вирішального значення втручання заборони в ранньому дитинстві; у подальшому формуванні неврозу ця роль випадає механізму витіснення в дитячому віці. Унаслідок витіснення, пов'язаного із забуванням (амнезією), мотив усвідомленої заборони залишається несвідомим, і всі спроби подолати заборону зазнають невдачі, не знаходячи точки, на яку вони мають бути спрямовані. Заборона завдячує своєю силою і компульсивним характером саме зв'язку з несвідомою своєю протилежністю – незнищеною прихованою насолодою, тобто внутрішньою потребою, недоступною свідомості (Фройд, 2019с, с. 127).

Упродовж цього періоду у психіці дитини накопичуються сили, призначені для стримування сексуального потягу. Їх накопичення здійснюється за допомогою специфічних переживань та завдяки вихованню дитини. У латентний період сексуальне життя дитини, хоча і в ослабленому вигляді, все ж таки проявляється. Унаслідок цього наростає напруга між обмеженнями, які почали формуватися, і чуттєвими збудженнями, виникають душевні переживання, що мають ознаки невротичної поведінки.

Під час стадії латентності в нормі відбувається накопичування знань, необхідних для нормального функціонування в соціумі, це дозволяє особистості використати всю свою свідому та несвідому активність на завоювання зовнішнього світу. Це культурний аспект стадії латентності, стадії не тільки пасивної, а й активної, оскільки в цей час здійснюється синтез отриманих таким чином знань та їх інтеграція в особистість. Енергія дитини переноситься на несексуальні цілі: навчання, освоєння культурного досвіду.

Генітальна стадія (від 12 до 18 років). Це п'ятий, підсумковий етап психосексуальної концепції З. Фрейда. Ця стадія обумовлюється біологічним

дозріванням у пубертатний період і завершенням психосексуального розвитку. Відбувається приплив сексуальних сил та агресивних спонукань. На цьому етапі формуються зрілі сексуальні стосунки. Стає важливим пошук свого місця в суспільстві, вибір статевого партнера, створення сім'ї. Відбувається звільнення від авторитету батьків та від прихильності до них (Colman, 2015).

З настанням статевої зрілості відбувається інтенсифікація сексуального розвитку та підпорядкування всіх джерел сексуального збудження примату геніталій. У праці «Три нариси з теорії сексуальності» (1905) З. Фройд зазначає: «... на кульмінаційному етапі розвитку інфантильної сексуальності інтерес до геніталій та їх використання набувають домінуючого характеру і мало чим відрізняються від цих самих процесів у період статевої зрілості. Сутність же цієї «інфантильної генітальної організації» відмінна від завершальної генітальної організації дорослих» (Фройд, 2008, с. 59).

У цій фазі сексуального розвитку статеві органи починають відігравати провідну роль у сексуальному житті людини. На відміну від інфантильної генітальної організації, де пануючу роль відіграє фалос як символ чоловічого статевого органу, генітальна фаза сексуального розвитку характеризується остаточним приматом статевих органів. При цьому рання сексуальна полярність, пов'язана з активністю та пасивністю (анальна стадія), наявністю пеніса і каструванням (фалічна стадія), набуває зрілих рис відмінності між чоловічим і жіночим (Frosh, 1994).

Дослідження найближчого друга і послідовника З. Фрейда Карла Абрахама (1877-1925) дозволили розширити та узагальнити уявлення про ранні прегенітальні стадії розвитку дитини та показати їх вплив на становлення особистості (Abraham, 1907). Класифікація К. Абрахама відрізняється від класифікації З. Фрейда. К. Абрахам (див. Додаток В, рис. В.4) виділяв шість стадій розвитку дитини, кожній із яких відповідає форма прояву лібідо:

1. Рання оральна (смоктальна) стадія, форма прояву лібідо – безоб'єктний еротизм.

2. Пізня оральна (канібалістична) стадія, форма прояву лібідо – нарцисизм, тотальне приєднання об'єкта (Abraham, 1991).

3. Рання анально-садистична (анально-виштовхуюча) стадія, форма прояву лібідо – парціальна любов із приєднанням об'єкта (Abraham, 1919, 1921).

4. Пізня садистична (анально-утримуюча) стадія, форма прояву лібідо – парціальна любов.

5. Рання генітальна (фалічна) стадія, форма прояву лібідо – об'єктна любов із генітальним виключенням.

6. Кінцева генітальна стадія, форма прояву лібідо – об'єктна любов (Abraham, 2014).

Дослідження К. Абрахама у сфері розвитку дитини є найбільшим його внеском у психоаналітичну теорію розвитку дитини. Експлікація стадій розвитку та характерологічних особливостей орального, анального та генітального типів характеризуються своєю ґрунтовністю, скрупульозністю підбору фактів, систематичністю викладу. У концепції К. Абрахама нарцисизм є первинним станом немовляти. Зокрема, він виявив, що оральна та анальна фази представлені помітною дією інтроекції (орального поглинання) та проекції (анального виштовхування). К. Абрахам підтвердив, що ці стадії мають виражений агресивний і садистичний характер. У результаті він запропонував детальну класифікацію стадій розвитку. Уявлення про садистичні форми інтроекції та проекції пізніше були суттєво розвинені М. Кляйн (Vertel, 2023q).

Таким чином, увага К. Абрахама була спрямована на різноманітні маніфестації садизму та агресивності. К. Абрахам вважав, що досліджує фазу первинного нарцисизму (він, як і З. Фройд, на той час вважав, що ця фаза триває від народження дитини приблизно до двох років) (Lieberman, 2004), насправді він описував інкорпорацію та викидання об'єктів чи фрагментів об'єктів. Розбіжності в поглядах на характер об'єктних відносин протягом періоду первинного нарцисизму зберігається і досі. Нехай дещо схематично, але К. Абрахам описав установлення немовлям на цій первинній стадії відносин із об'єктами, причому дуже дивними,

яким він дав назву часткових об'єктів (partial, or part-objects). К. Абрахам докладно описав ранню генітальну (фалічну) та кінцеву геніальну стадії розвитку.

Цей теоретичний матеріал став основою уявлень про депресивну позицію в теорії об'єктних відносин М. Кляйн. М. Кляйн багато чим завдячує К. Абрахаму: він був її вчителем, більше того – особистим психоаналітиком. А діяльність М. Кляйн була, у свою чергу, важливою для К. Абрахама, оскільки її робота з дітьми підтверджувала його припущення щодо садизму на ранніх прегенітальних стадіях та важливу роль інтроекції та проекції (Aronson, 2023).

Таким є уявлення про розвиток дитини в класичному психоаналізі З. Фрейда та К. Абрахама, яке, по суті, є психосексуальним. У процесі цього розвитку не виключені різноманітні фіксації, тобто затримки на тій чи іншій стадії, що в дорослому житті призводить до проблем. Можлива також регресія, тобто повернення до інфантильних форм поведінки, які відповідають різним фазам розвитку дитини. Усе це може призвести до відхилення від нормальної життєдіяльності діяльності дорослих (не тільки сексуальної). Роздуми З. Фрейда та К. Абрахама про сексуальний розвиток дитини викликали різку критику з боку тих, хто побачив у них якийсь пасквіль на невинне дитинство. Психоаналітичні уявлення про фази розвитку дитини викликали неоднозначне ставлення серед учених, які виявили інші вікові періоди розвитку дітей. Наукові дослідження та психоаналітична практика показують, що далеко не всі уявлення про відповідні стадії й особливості психосексуального розвитку дітей є саме такими, як вони вбачалися засновнику психоаналізу. Однак, якщо перші реакції на відповідні погляди З. Фрейда та К. Абрахама характеризувалися різким їх неприйняттям, що супроводжувалося моральним засудженням, особливо з боку педагогів, то згодом ставлення до психоаналітичної теорії сексуального розвитку змінилося (Vertel, 2024с).

Не можна недооцінювати внесок З. Фрейда та К. Абрахама в розуміння інфантильного сексуального розвитку. У всякому разі, напевно сьогодні доводиться сумніватися в тому, що сексуальність дитини проявляється лише в період її статевого дозрівання. З. Фрейд привернув увагу до раннього прояву сексуальності дітей. Тим самим він дав можливість батькам і вихователям по-новому поглянути на перші роки

життя дитини і переглянути раніше поширені уявлення про те, коли діти починають цікавитися сексуальними питаннями і в якому напрямку здійснюється їх психосексуальний розвиток. З іншого боку, З. Фройд переконливо показав, що дитинство людини не є безтурботним. Багато дітей відчують такі глибокі переживання й душевні потрясіння, які серйозно впливають на подальшу долю дорослої людини і супроводжуються виникненням різноманітних психічних захворювань (Freud, 1906).

Намагаючись знайти підтвердження концепції З. Фрейда про психосексуальний розвиток у ранньому дитинстві, перші психоаналітики зібрали різні факти про ранній розвиток власних дітей, аналізували їх сновидіння та фантазії, проводили систематичні спостереження в повсякденному житті. Зібраний матеріал постійно обговорювався на тематичних секціях психоаналітичного товариства Відня. З 1919 по 1921 рік видавався міжнародний психоаналітичний журнал «Imago», у якому була рубрика присвячена проблемам психічного розвитку дітей. Керівником рубрики була Р. Хуг-Хельмут, яка першою почала застосовувати гру як метод психоаналізу. Деякі дослідники вважають її засновницею дитячого психоаналізу і психоаналітичної педагогіки. На жаль, науковий поступ Г. Хуг-Хельмут перервала передчасна смерть (Plastow, 2011). У цій рубриці фігурували різні статті щодо раннього розвитку дитини, а також спостереження психоаналітиків за дітьми. Серед перших психоаналітиків, які творили мозаїчну картину світу дітей, можна зустріти імена С. Шпільрейн, К. Абрахама, К. Г. Юнга, Ш. Ференці, М. Кляйн.

У період зародження дитячого психоаналізу і становлення психоаналітичної педагогіки тривала полеміка на тему «Чи можливо в принципі проводити психоаналіз дітей?». Психоаналітики обговорювали проблеми теорії і практики дитячого психоаналізу: опори дітей та батьків (Святка, 2009), організація сеттингу та психотехнічні прийоми роботи з дітьми, складності взаємодії з батьками, проблеми навчання і виховання дітей (Freud, 1914). Психоаналіз дітей був невід'ємною складовою дорослого психоаналізу. Цей період був емоційно важким для психоаналітиків «першої хвилі» і згодом вони відмовилися від застосування

психоаналізу до власних дітей. Результатом аналізу низки особистих трагедій у сім'ях психоаналітиків стало вироблення чітких правил, вимог до психоаналітика, прикладами яких може бути обов'язкове проходження особистої психотерапії (супервізія), а також психоаналітичне правило, яке забороняє проводити психоаналіз як власних дітей, так і дітей знайомих та родичів.

На рік випередивши З. Фрейда, у 1908 році на Міжнародному психоаналітичному конгресі, який проходив в Зальцбурзі, Шандор Ференці (1873-1933) виступив з доповіддю «Психоаналіз і педагогіка», у якій піддав нищівній критиці моралізаторське виховання, що призводить до невротизації дітей та «інтроспективної сліпоті» (див. Додаток В, рис. В.3). Спираючись на теорію психоаналізу З. Фрейда, він переконливо показав, що педагогічний вплив на людину, який полягає в нейтралізації асоціальних тенденцій, насправді є недоцільним та неекономічним. Одночасно Ш. Ференці закликав до необхідності здійснення педагогічних реформ, заміни «негативної педагогіки» психоаналітичною. Ш. Ференці наголошує на можливості вже не просто нової педагогіки, а саме «нового суспільства». У майбутньому, на думку Ш. Ференці, відбудеться корінна реформа психічного виховання людини, що призведе до формування нового покоління, яке навчиться свідомо керувати своїми інстинктами (Freud & Ferenczi, 1992).

Ш. Ференці зазначав, що навіть виховання, яке зумовлене добрими, гуманними намірами, яке здійснюється у сприятливих умовах може шкідливо впливати на розвиток дитини через невідповідність педагогічних методів та теорій. На переконання Ш. Ференці, виховання навантажує свідомість людини примусовістю, більше ніж вимагають обставини, посилюючи витіснення, яке спочатку було адекватним захисним механізмом, але в разі надмірності призводить до захворювання (неврозу). Виходячи з цього, метою реформи виховання має бути розвантаження дитини від тягара непотрібних витіснень.

Незнання глибинної психології людини та нехтування нею в ході виховання створює в суспільному житті численні патологічні явища. Невротичні розлади і лицемірний егоїзм – це наслідки догматичного виховання і незнання психології

дитини. Якщо егоїзм притаманний кожній людині, то лицемірство, на думку Ш. Ференці – симптом неврозу сучасної цивілізації (Freud & Ferenczi, 1996).

Ш. Ференці вказує на основні проблеми сучасної йому системи виховання:

1) традиційний для європейської педагогіки культ авторитету (процес навчання стає цікавішим, якщо педагог поводить з дітьми не як жорстокий тиран, а як батько, чиєю репрезентацією він, фактично, і є);

2) застарілі інститути громадянського суспільства;

3) патологічні явища простонародної свідомості та побутової психології (нав'язливі дії та ідеї колективної психіки) – їх мотиваційними витоками є витіснені бажання, зростання їх проявів пов'язане з помилками у вихованні (Ferenczi, 1987).

Ш. Ференці говорить про те, що батьки нездатні правильно виховувати власних дітей, через те, що вони самі не пам'ятають свого дитинства, а якщо і пам'ятають, то ці спогади викривлені і спотворені. Такі спогади можуть бути неусвідомленим самообманом (інфантильна амнезія). Це пояснює відсутність прогресивних тенденцій у системі виховання. Таким чином утворюється замкнуте коло. Несвідоме змушує батьків неправильно виховувати власних дітей, а неправильне виховання, у свою чергу, закладає в дітях несвідомі комплекси. Говорячи про реформування та трансформацію системи виховання, Ш. Ференці застерігав від кардинальних радикальних реформ, указуючи на те, що починати потрібно з психокорекції інфантильної амнезії та просвітництва дорослих (Vertel, 2024l).

Запорукою успішного реформування системи виховання Ш. Ференці вважав співпрацю педагогів з лікарями-педіатрами, до думки яких у суспільстві прислуховуються більше. На його думку паралельна імплементація психоаналітичних ідей у педіатрію і педагогіку дасть можливість отримати подальші докази для висновків щодо методів психоаналізу та розвитку дитини. Ш. Ференці вважав, що майбутня експериментальна психоаналітична педагогіка сприятиме формуванню характеру людини саме через правильні впливи і втручання саме в період раннього дитинства. У цьому аспекті проблеми Ш. Ференці був правий, уже після його смерті, саме через педіатрію (Д. Винникотт, Ф. Дольто,

М. Кляйн Р. Шпіц, та інші) психоаналітична педагогіка почала стрімко розвиватися. Показовим є те, що М. Кляйн була ученицею Ш. Ференці (проходила в нього психоаналіз).

У педагогіці, на думку Ш. Ференці, необхідно велику увагу приділяти розвитку символіки мови й вищим психічним системам. Він підкреслює, що розвиток вербального мислення є головним завданням педагогіки. Знання того, що вербальне мислення означає новий катексис інстинктивного життя, може показати педагогам, чому самоконтроль дитини збільшується паралельно зі збільшенням обсягу її знань (Freud & Ferenczi, 2000).

З. Фройд наголошував, що виховання дітей у ході аналізу є невіддільним від актуальних завдань педагогіки. З. Фройд називав психоаналіз способом перевиховання індивіда, на думку Ш. Ференці, швидше педагогіці знадобиться більше навчитися у психоаналізу, ніж навпаки (Almeida & Naffan Neto, 2019). Психоаналіз навчить педагогів та батьків так поводитися зі своїми дітьми, щоб відпала необхідність перевиховання. Педагогічні ідеї Ш. Ференці досить актуальні і реалізуються в педагогічній практиці (Heras, 2018).

Вільгельм Райх (1897-1957) – всесвітньо відомий австро-американський психіатр, психолог і психоаналітик (див. Додаток В, рис. В.5), який у 1922 році стає першим клінічним асистентом З. Фрейда у Віденській психоаналітичній клініці та екстраполює теоретичні напрацювання З. Фрейда, К. Абрахама та Ш. Ференці в педагогічну практику (Reich, 1988). Фактично В. Райх став провісником сексуальної революції, розробив тілесно-орієнтований психоаналіз (Reich, 1994, 1999, 2012).

В. Райх зазначив, що статеве просвітництво та виховання його часу вводило в оману, коли фокусувалося лише на біології, але в той же самий приховувало феномен статевого збудження та глибинні психологічні основи статевого інтересу, яким як дорослі, так і діти цікавився найбільше. Вважаючи сексуальну неосвіченість причиною багатьох проблем, як у психологічному, так і в соціальному контексті, В. Райх став ідеологом сексуальної просвіти. Широку популярність та поширення набули розроблені ним програми психічного здоров'я населення. Одним із найбільш яскравих проявів реалізації таких програм стала спроба створення в 1920-х роках

XX століття дискусійних аналітичних клубів, покликаних відучити молодь від відвідування публічних будинків (будинків розпусти) (Hake, 2017).

Будучи членом австрійської соціал-демократичної партії, він висунув ідею створення мережі «клінік сексуальної гігієни», де широкі маси під час індивідуальних прийомів та консультацій могли отримати особисті поради щодо інтимного життя. Це сприяло би усвідомленню необхідності сексуальних реформ, що мало би послужити важливою передумовою соціальної революції. Слід зазначити, що В. Райх брав активну участь у створенні перших клінік сексуальної гігієни для молодих робітників. У 1927-1930 роках у Відні було відкрито шість таких клінік, у тому числі і за власні кошти В. Райха. Справа скінчилася тим, що керівництво партії соціал-демократів розгледіло в існуванні цих клінік небезпеку, здатну відвернути маси від політичної боротьби, і в 1930-х роках вони були закриті. В. Райх, який став до цього часу став членом комуністичної партії і переїхав до Німеччини і вже в Берліні почав створювати нові клініки (Rabinbach, 1973).

Саме В. Райх експлікував і описав поняття «сексуальної революції», пропагуючи і намагаючись запровадити сексуальну просвіту. «Сексуальна революція», на думку В. Райха, повинна була покласти край будь-якій порнографії, збоченням, лихослів'ю, оскільки вона нівелювала би потребу спрямовувати пригнічені сексуальні імпульси в незаконний спосіб (Reich, 1936). В. Райх проголошував немислимі на той час принципи: 1. Контроль народжуваності. 2. Навчання лікарів та вчителів основам сексології. 3. Дозвіл на аборти. 4. Дозвіл на розлучення та цивільні шлюби (відмова від особливої значущості шлюбу та свобода розлучення). 5. Вільне надання контрацептивів усім жінкам. 6. Сексуальна свобода для дітей та підлітків, тобто можливість прояву природної дитячої сексуальності, яка з'являється в усіх дітей віком від 3 до 6 років і, як правило, жорстко припиняється батьками, а також прояви статевого інстинкту в підлітків (мастурбація). 7. Проходження психоаналізу замість покарання злочинців, які вчинили злочини сексуального характеру; лікування, корекція, а не покарання в разі виявлення сексуальних девіацій. 8. Боротьба з венеричними захворюваннями та

сексуальними розладами за допомогою організованого сексуального виховання та профілактики (Vertel, 2024m).

В. Райху свого часу не вдалося переконати європейських політиків включити сексуальні реформи до своїх програм. У 1932 році він був виключений із Комуністичної партії Німеччини. Комуністи та соціал-демократи заборонили поширювати серед своїх членів монографії та статті В. Райха і його прихильників. Незабаром В. Райха було виключено як із Комуністичної партії, так і з Міжнародної психоаналітичної асоціації. З приходом до влади А. Гітлера, В. Райх, перебравшись до Данії, намагався організувати нову політичну течію. Один із його послідовників балотувався до рейхстагу Данії від партії Соціалістичних сексуальних реформ. Однак невдовзі вся ця діяльність закінчилася висилкою В. Райха з країни, а пізніше імміграцією до США (Sharaf, 1983).

Ідеї В. Райха щодо сексуальної культури та статевого виховання набагато випереджали свій час, тому не знайшли підтримки в оточуючих. Незважаючи на це, В. Райх вважав, що в лікаря чи педагога є лише один обов'язок – безкомпромісно дотримуватися вимог своєї професії, не звертаючи уваги на сили, що пригнічують життя, працювати на користь тих, хто довірився йому. І лікарі, і педагоги не мають бути прибічниками ідеологій, які суперечать цілям лікування чи виховання.

Фахівці в галузі педагогіки стали ґрунтовніше підходити до питання про дитячу сексуальність. Це не означає, що ідеї З. Фрейда і психоаналітики «першої хвилі» отримали загальне визнання. Швидше навпаки, вони викликали потребу в їх переосмисленні. Однак під час їхнього переосмислення, часто досить критичного і продуктивного, багато дослідників підтвердили правомірність принаймні двох висунутих З. Фрейдом фундаментальних психоаналітичних положень.

По-перше, генітальне справді не покриває собою повністю сферу сексуального. По-друге, організація життя дорослих тісно пов'язана із психосексуальним розвитком дитини і, отже, для розуміння тих чи інших відхилень дорослої людини, а також відхилень її розвитку необхідно звернутися до вивчення її дитинства.

2.2. Концепція виховання в контексті індивідуальної психології Альфреда Адлера

Альфред Адлер (1870-1937) – доктор медицини (1895), психоаналітик і педагог, один із найвидатніших психологів ХХ століття. Історико-педагогічні та психологічні матеріали дозволяють стверджувати, що, будучи засновником особливого напрямку серед психоаналітичних теорій особистості – індивідуальної психології, А. Адлер зробив серйозний внесок у поєднання результатів психологічної та педагогічної науки (див. Додаток В, рис. В.6, В.7). Синтезувавши внутрішньо та зовнішньо орієнтовані підходи до виховання дитини, він став фундатором своєрідної концепції виховання та створив технологію реалізації цієї концепції. Фундаментальною основою концепції виховання А. Адлера є ідея гармонізації індивідуальних та спільних інтересів, що втілюється у виховному колективі. Тому у вихованні він здійснював синтез впливу дитячого колективу як гуманно організованого співтовариства та найтоншого індивідуального підходу.

Як показало дослідження цього питання, А. Адлер вбачав вищий гуманізм виховання в гармонізації соціального і природного в людині. Концепція виховання А. Адлера виходить із того, що абсолютизація лише одного фактора в розвитку особистості – соціального (зовнішнього) чи психоорганічного (внутрішнього) – не сприяє цілісному розвитку особистості. Виходячи з об'єктивного та глибокого аналізу теорії А. Адлера та її практичного значення, можна стверджувати те, що процеси індивідуалізації та соціалізації дитини у вихованні не є взаємовиключними та повинні здійснюватися в постійній взаємодії.

Результати вивчення генези концепції А. Адлера дозволяють зробити висновок про те, що, з одного боку, можна побачити вплив З. Фрейда, з іншого, – очевидною є абсолютна їх протилежність (McCluskey, 2022). Головна відмінність полягає в тому, що класичний психоаналіз З. Фрейда базується на принципі причинного пояснення поведінки людини, а індивідуальна психологія А. Адлера – на принципі фінального пояснення, згідно з яким, щоб зрозуміти особистість, необхідно розглядати всі думки, почуття та дії в світлі подумки поставленої мети, до якої всі вони

спрямовані. Розвиваючись науково як антагоністи, З. Фройд і А. Адлер зробили вагомий внесок у розвиток індивідуальної теорії особистості (Colby, 1951). Становлення концепції А. Адлера відбувалося за умов розпаду раннього психоаналітичного руху, коли учні З. Фрейда розробили власні психоаналітичні теорії, А. Адлер створив індивідуальну психологію (Adler, 1914), а К. Г. Юнг – аналітичну психологію.

Юнгіанська психологія більше ґрунтується на клінічному, історичному та міфологічному матеріалі, а не на експериментальних матеріалах, для А. Адлера завжди був важливий зв'язок теорії та практики. Проаналізувавши взаємозв'язок теорії А. Адлера із соціально-психологічними теоріями ХХ століття (Е. Фромм, Г. С. Салліван, К. Хорні, Е. Еріксон), можна побачити, що розвиток індивідуальної психології відбувався із привнесенням у психоаналіз соціальних ідей (Adler, 1938).

Основні ідеї, які пов'язують теорію А. Адлера і вищеназвані соціально-психологічні теорії, це: 1) визнання соціальної природи особистості (Adler, 1931); 2) визнання динамічності людської природи та структури суспільства; 3) ідея унікальності творчої індивідуальності людини (Adler, 1927).

Індивідуальна психологія орієнтована як на дослідницькі, терапевтичні, так і на освітні (виховні) цілі. Остання інтенція бере свій початок у ранніх статтях А. Адлера «Лікар як вихователь» (Williams, 1990), «Виховання батьків» (1912) і знаходить своє відтворення в пізніших його працях, таких як «Виховання дітей» (Adler, 1930b). Вона знайшла своє відображення і в його практичній діяльності з консультування дітей у виховних центрах та реформі шкільної освіти у Відні у 20-х рр. ХХ століття, створенні експериментальної школи індивідуальною психології, терапії дітей та батьків, школярів та вчителів, що здійснювалася під його керівництвом. З проведенням в Австрії реформи системи освіти А. Адлер розпочав реалізацію своїх ідей, які пов'язані з індивідуальною психологією. У 1920 році він почав створювати установи, у яких надавалися консультації для вчителів та батьків, а також сприяв організації нових дитячих садків та експериментальних шкіл, проводив семінари з психології маленьких дітей та підлітків. У 1923 році А. Адлер прочитав курс лекцій в Англії та зробив доповідь на Міжнародному конгресі

психологів в Оксфорді, у 1924-1928 рр. – читав курс лекцій із проблем школярів у Педагогічному інституті Відня (Adler, 1923).

А. Адлер називає свою психологію «ною галуззю людинознавства, яка набула великого поширення завдяки успіхам у корекційній роботі з важковиховуваними, педагогічно занедбаними дітьми та завдяки лікуванню неврозів (Adler, 2019). Важливо, що на перше місце А. Адлер ставить педагогічну занедбаність, а не невроз, як у класичному психоаналізі З. Фрейда. Педагогічна занедбаність має своїм витокom недостатнє чи неправильне виховання. Отже, А. Адлер вважає, що проблема полягає не в дитині, а в її батьках. Тут спостерігається дуже характерне для А. Адлера зміщення акцентів у психологічному розумінні та психотехнічній дії з дитини на дорослих, які її виховують. Тому не випадково, що А. Адлер підкреслює не психотерапевтичні, лікувальні завдання, а саме корекційні, ближчі за своєю спрямованістю педагогічному впливу.

Звісно, він не цурається терапії через усвідомлення (технік клінічного психоаналізу), але якщо мати справу із занедбаною дитиною, то, очевидно, спочатку треба організувати ті педагогічні впливи, які вона недоотримала, або скоригувати неправильні педагогічні впливи несприятливого середовища (Adler, 1913b). У З. Фрейда аналогічні впливи здійснювалися з урахуванням перенесення (механізму психологічного захисту), формування якого вимагало тривалого часу (Фройд, 2019). А. Адлер відмовився від концепції перенесення, як виявилось, у багатьох пацієнтів, у тому числі й у дітей, перенесення може взагалі не формуватися або формуватися важко, тому об'єктивно потрібно було шукати нові форми встановлення зв'язку з пацієнтами, а також інакші способи впливу на них. Згодом ці та інші проблеми виявили й інші психоаналітики, у тому числі й на матеріалі дитячої психотерапії (наприклад, Анна Фройд).

А. Адлер указував на нові можливості заявленої «нової галузі людинознавства» у профілактиці зазначених відхилень та в педагогіці. Таким чином А. Адлер робить перехід від власне психотерапії до профілактики психічних відхилень дітей та власне до педагогіки. Ця ідея була присутня й у психоаналізі З. Фрейда. Так, З. Фройд у праці «Три нариси з теорії сексуальності» пише про те,

що психоаналіз є засобом виправлення помилок виховання (Фройд, 2008). Однак З. Фройд все ж таки не висував виховні завдання на перший план, на те були свої причини. У тому числі – незавершеність психоаналітичної теорії особистості, що, мабуть, робило постановку проблем виховання передчасною. Крім того, провідна мотивація батьків має, згідно з З. Фройдом, несвідомий характер, що робить неефективним або, принаймні, нестійким будь-яке раціональне пояснення у зв'язку з їх виховними діями. Цим самим шляхом надалі пішла і його дочка Анна Фройд, а також Мелані Кляйн, яка відмовилася через зазначені причини від будь-яких терапевтичних контактів з рідними дитини.

А. Адлер починає активно працювати як із дитиною, так і з усією її сім'єю, що було на той час нетрадиційним. У момент розколу між З. Фройдом і А. Адлером питання можливості дитячої психотерапії залишалося відкритим (Adler, 1910). Ніхто з психоаналітиків не наважувався на таку роботу серйозно і систематично. Однією з причин такого настороженого ставлення до можливостей дитячої психотерапії була нова для педагогіки психоаналітична теорія мотивації. Якщо базовим потягом дитини є сексуальні імпульси, то гарантій, що, «випускаючи цього джина з пляшки», вдасться загнати його туди назад, немає. Потрібно було пройти низку етапів, для того, щоб виникла дитяча аналітична терапія (Carlson et al., 2006; Maddox, 2004; Oberst & Stewart, 2003).

А. Адлер із 1912 року вже активно працював з дітьми та їх сім'ями і набув певний досвід. І цей досвід був за своєю природою іншим, ніж досвід З. Фрейда. На відміну від З. Фрейда, А. Адлер висуває завдання виховання на перший план. Він мав і особисту схильність до педагогіки. Перш за все, він, як і З. Фройд, виходив у своєму розумінні особистісних проблем з дитячого досвіду, тому інтерес до дитинства був незмінним. Враження раннього дитинства пацієнта були одним із найбільш суттєвих джерел інформації для А. Адлера. Він цікавився педагогікою як лікар. А. Адлер сам пережив важке дитинство, часто хворіючи, що вплинуло на подальший вибір професії. Лікарська діяльність мала для А. Адлера і сенс соціальної допомоги, оскільки мала можливості впливати на соціальну ситуацію розвитку особистості. Саме тому А. Адлер незабаром починає особливо

наголошувати на соціальному аспекті розвитку дитини, аналізуючи структуру сім'ї, особливості впливу дорослих на дітей і причини, що призводять до появи тих чи інших втручань у дитячий розвиток (Adler, 1982).

На відміну від З. Фрейда, А. Адлер сформулював не пансексуалістську, а соціально-орієнтовану теорію особистості, яка в методологічному плані є дуже економічною, тому що в основі всієї теоретичної моделі знаходиться обмежена кількість ключових концепцій і принципів. Останні можна поділити на сім пунктів:

1. Комплекс неповноцінності та компенсація. А. Адлер наголошує на тому, що вся життєдіяльність людини підпорядкована меті подолання відчуття власної неповноцінності. Гіперболізоване відчуття неповноцінності (некомпетентності, незахищеності та неспроможності) може трансформуватися у комплекс неповноцінності. А. Адлером були виділені три основних фактора, які впливають на появу комплексу неповноцінності в дитини: 1) фізичні вади; 2) гіперопіка; 3) гіпоопіка (Orgler, 1973).

2. Прагнення до переваги (самоствердження домінування, першості). Незалежно від того, що є основою комплексу неповноцінності, як відповідь виникає гіперкомпенсація – комплекс переваги, який виражається в перебільшенні своїх фізичних, розумових чи соціальних здібностей. На думку А. Адлера, прагнення до переваги є рушійною силою розвитку людини (Adler, 1925).

3. Стиль життя. Стиль життя – це система показників, що визначається як почуттям неповноцінності, так і спробами компенсації, властивими людині. Але стиль життя – це не те саме, що ці почуття і компенсації, це швидше звички та особистісні риси, що сформувалися на їх основі. А. Адлер виділяє конструктивні стилі на противагу деструктивним. На розвиток конструктивних або деструктивних способів життя впливає сімейна атмосфера протягом перших років життя. Якщо батьки поважають та заохочують дитину, у неї сформується конструктивний стиль. Конструктивні стилі, що є найвищими формами життя, визначаються в термінах співробітництва та благородної взаємодії з людьми у процесі прагнення до досконалості. Деструктивний стиль є результатом неповаги та неуваги, що

виявляються батьками. Деструктивні стилі визначаються в термінах суперництва та заздрощів по відношенню до інших у прагненні до досконалості (Lundin, 1989).

4. *Соціальний інтерес*. Під соціальним інтересом А. Адлер розумів емпатійне ставлення до інших людей. На відміну від егоїстичного інтересу, соціальний інтерес проявляється в співпраці з іншими для досягнення спільної соціальної мети, а не для задоволення власних потреб. Психологічна зрілість індивіда визначається наявністю в людини сформованого і стійкого соціального інтересу (Adler, 1938).

5. *Творче «Ego»/«Self»*. А. Адлер виділяє також досить креативне «Ego»/«Self», що визначає здатність особистості до вільного самовираження, за допомогою якого можна подолати сили, що впливають на людину.

6. *Фікційний фіналізм*. За А. Адлером, всі головні життєві цілі людини є фіктивними і не піддаються об'єктивізації та верифікації. В основі прагнення до переваги знаходиться фіктивна ціль індивіда. Прагнення до переваги над іншими як фіктивна ціль є самостійним вибором людини і має важливе значення. Якщо людина орієнтується на якусь важливу особисто для неї фіктивну ціль, всі її дії наповнюються новим змістом, а існування набуває нового, додаткового пояснення (Adler, 1929).

7. *Порядок народження дитини в сім'ї*. Однією з найважливіших концепцій, запропонованих А. Адлером, є концепція порядку народження дитини в сім'ї і його вплив на розвиток дитини. Згідно з теорією, особистість формується в перші кілька років життя. У цей час визначається, наскільки психологічно благополучним буде подальше життя дитини. Труднощі та проблеми можна попередити, якщо навчити батьків вихованню дітей у дусі принципів школи А. Адлера. У ранньому дитинстві дитина набуває основні уявлення про себе та про життя в цілому. Через взаємовідносини в сім'ї вона пізнає співпрацю та конфлікти, відчуває підтримку та рівність, переживає розчарування та почуття неповноцінності. Дитина отримує можливість дізнатися, якою може бути довіра, і довірливі відносини, а також отримує уявлення про те, що означає бути з кимось у союзі чи у відносинах протистояння й боротьби.

На відміну від З. Фрейда А. Адлер розглядає сім'ю у цілому, її склад та внутрішні динамічні взаємодії. З. Фрейд вважав, що для розвитку особистості мають значення тільки стосунки в системі «мати – дитина» і «батько – дитина», і все залежить від того, як завершується Едипів комплекс для хлопчика та комплекс Електри для дівчинки. З. Фрейд не вважав, що стосунки з братом чи сестрою можуть бути теж важливі. Добре відомо, що А. Адлер звернув увагу на порядок народження дитини, тобто чи є вона старшою, молодшою, середньою чи єдиною в ній (Adler, 1927).

А. Адлер вважав, що у зв'язку з цим кожен із дітей займає серед інших членів сім'ї особливе місце, що формує перспективу їхнього розвитку. Усі члени сім'ї разом узяті становлять частку суспільства, і з об'єктивної точки зору вони живуть в одній і тій самій сім'ї. Однак, кожен член сім'ї сприймає події по-своєму, у нього формуються власні погляди, які не обов'язково поділяються іншими членами (Adler, 1923).

А. Адлер відомий тим, що звернув увагу на значення порядку народження. Однак, його часто інтерпретують неправильно. Становище дитини, пов'язане з її порядком народження, забезпечує лише ймовірність, але не гарантію, що вона отримає у зв'язку з цим той чи інший специфічний досвід. Ймовірно (але не обов'язково), що діти, які народилися першими, матимуть домінуючий тип. Це тому, що в нашій культурі в більшості сімей існує різне ставлення до старшої, середньої та молодшої дитини (Herrera et al., 2003).

Очевидно, що риси, які набуває старша дитина при появі в сім'ї другого малюка, і риси, які при цьому поступово набуває особистість молодшої дитини, безумовно, взаємопов'язані. Обидві дитини потрапляють у свою особливу, неповторну ситуацію, що характеризується сукупністю психологічних, соціальних, біологічних та інших факторів розвитку. Так, дослідники відзначають, що становище первістка можна вважати психологічно сприятливим, поки він є єдиною дитиною в сім'ї та оточений батьківською увагою й турботою. Народження другої дитини травмує первістка, що призводить до підвищення рівня тривожності та емоційної нестійкості. Старша дитина більш консервативна, орієнтована на сімейні

установки і моральні стандарти, готова піклуватися про молодших. Молодша дитина, як правило, є повною протилежністю старшій: вона незалежна, оптимістична, схильна до маніпуляцій, не прагне відповідати очікуванням оточуючих, емоційно стабільна. Положення останньої дитини в сім'ї унікальне: вона більше оточена турботою і увагою батьків, а також старших братів та сестер; вона відчуває сильне почуття неповноцінності, поряд із відсутністю почуття незалежності (Vertel, 2023o).

А. Адлером та його послідовниками описані психологічні риси, властиві дітям з різним порядком народження в сім'ї. Узагальнюючи результати досліджень у даному напрямі, можна виділити такі позиції: єдина дитина, перша дитина, середня дитина, молодша дитина (Adler & Fleisher, 1988).

Єдина дитина в сім'ї, як правило, несе своєрідний тягар відповідальності за соціальну реалізацію батьків, які бачать у ній своє продовження та потенційне втілення власних амбіцій. Єдину дитиною в сім'ї виховують усвідомлено і цілеспрямовано. У сім'ї спеціально організовуються її розвиток та дозволя (відвідування гуртків, секцій, студій, музеїв, кіно, театрів, організація поїздок, подорожей, свят тощо). Результатом, як правило, виступає досить високий інтелектуальний розвиток єдиних дітей. Батьки поділяють успіхи єдиної дитини, нею пишаються, на неї покладають великі надії. Сім'я активно бере участь у вирішенні проблемних ситуацій, пов'язаних із дитиною, надає всіляку допомогу та підтримку. У дитини, яка звикла до загальної уваги і задоволення всіх своїх потреб, може сформуватися неусвідомлений егоїзм на основі відсутності знань про інші моделі сімейних відносин. У результаті єдині діти не рідко відчувають труднощі у спілкуванні зі однолітками, особливо в ситуаціях, коли необхідно ділитися, допомагати, жертвувати власними інтересами. Єдиним дітям часто притаманні перфекціонізм, страх ситуацій ризику тощо (Falbo & Polit, 1986; Marano-Frezza, 2017).

Адлеріанці вказують на те, що більшість рис єдиної дитини відзначається і в *першій дитини в сім'ї*. Але є важливі відмінності: невпевненість у собі і нестійка (частіше занижена) самооцінка, викликана переключенням уваги з неї на іншу

дитину, що з'явилася в сім'ї. Велике значення в таких умовах розвитку має різниця у віці первістка і наступних дітей. Так, за різниці у віці 1-1,5 року діти ростуть фактично як близнюки, у 3,5 роки – це вже дві різні людини, стосунки між якими можуть складатися по-різному, залежно від цілої низки факторів та причин. Слід зазначити, що старші діти нерідко вдаються до такого механізму психологічного захисту, як регресія (повернення на більш ранній віковий рівень розвитку) з метою привернення уваги батьків та небажання брати на себе якусь відповідальність за молодших. Якщо різниця між дітьми становить 7 років, то старший, як правило, займає позицію «опікуна» по відношенню до молодшого, а якщо 10 – у молодшого з'являється практично третій батько. Перші по порядку народження в сім'ї діти в дитинстві відчують свою унікальність, що в подальшому може призводити до розвитку у них завищеної вимогливості. При цьому вони інтелектуально розвинені, схильні до саморозвитку та самовдосконалення. Результати деяких досліджень свідчать про зайву прихильність перших дітей до батьків, що може призводити до залежності та інфантилізму (Roberts & Blanton, 2001).

Для перших дітей характерні загострене почуття справедливості та розвинене почуття власної гідності. Поряд із цим відзначаються схильність до самотнього способу життя, низька потреба в афіліації. Вони відрізняються схильністю до досягнення успіху, але в разі виникнення труднощів та перешкод можуть кинути розчату справу. Перші по порядку народження в сім'ї діти йдуть назустріч людям, як правило, для того, щоб заслужити їх схвалення. Старші діти легко і охоче дотримуються правил, сумлінні, відповідальні, серйозні, вперті, консервативні, нетерпимі, залежні від чужої думки (Falbo, 2012).

Загальна характеристика сиблінгової позиції «середня дитина». Позиція середньої дитини (другої з трьох або однієї з середніх) є найбільшою складністю для психолого-педагогічного аналізу. Середня дитина виступає в ролі своєрідного буфера між старшою і молодшою дитиною.

Особливості сімейної ситуації розвитку середньої дитини.

1. *Маргінальність.* Втрата середньою дитиною становища молодшої в сім'ї та складності адаптації до нових умов у разі новонародженого брата чи сестри роблять її позицію «проміжною» між усіма членами сім'ї.

2. *Найменший «батьківський внесок».* До старших і молодших дітей завжди ставляться прихильніше. Середні діти отримують менше батьківських ресурсів, ніж найстарша і наймолодша дитина.

3. *Відсутність батьківської гіперопіки.* Завдяки відсутності зайвої батьківської опіки та очікувань середня дитина живе «своїм життям», робить те, що їй потрібно і те, що їй подобається. Причому не відчуваючи себе обділеною.

4. *Двостороння конкуренція.* Середня дитина змагається як із молодшими, так і зі старшими дітьми. У сім'ї їй складніше ніж іншим, а якщо всі діти однієї статі, то середня дитина перебуває в не вигідному становищі. Вона отримає найменше уваги і буде пригнічена необхідністю конкуренції (Kennedy, 1989).

Типові проблеми середньої дитини.

1. *Проблеми самовизначення,* як особистісного, так і професійного. Середня дитина має ускладнення у самовизначенні та формуванні особистості, тому що не має чітких орієнтирів.

2. *Слабка прихильність до батьків.* Відчуваючи недостатню підтримку і турботу в сім'ї, середня дитина прагне компенсувати цей дефіцит у спілкуванні поза сім'єю. Середні діти рідше згадують батьків як найближчих осіб, менше за інших дітей схильні звертатися до батьків за емоційною підтримкою.

3. *Вразливість і недовірливість.* Середні діти, не маючи ні прав старшої дитини, ні привілеїв наймолодшої, часто відчувають, що життя несправедливе.

4. *Використання негативних способів привернути увагу.* Для того, щоб відчувати свою значущість, середні діти можуть демонструвати саморуйнівну поведінку (багато їсти і пити) або асоціальну поведінку (участь у кримінальних угрупованнях тощо), але найчастіше вони використовують набридливі звички, що привертають увагу (Kennedy, 1989).

Особисті особливості середньої дитини. Неможливо скласти цілісний особистісний портрет середньої дитини, оскільки невідомо, який спосіб вирішення ситуації маргінальності буде обрано.

Перший спосіб. Якщо середня дитина намагатиметься зайняти проміжну позицію між усіма членами сім'ї, це сприятиме формуванню в неї умінь конструктивно взаємодіяти з людьми, домовлятися, вести переговори, пристосовуватися та терпіти. У цьому випадку, її особистість буде відрізнятися дипломатичністю, гнучкістю, послужливістю та нерішучістю.

Другий спосіб. Якщо середня дитина шукатиме свій власний, неповторний шлях та способи відзначитися, їй будуть притаманні такі якості, як відкритість усьому новому та авантюризм.

Третій спосіб. Якщо дитина вибере протест проти сімейної структури, їй будуть притаманні демонстративність і неприйняття влади.

Загальні характерні риси особистості середніх дітей – незалежність, уміння налагоджувати стосунки з людьми поза сім'єю. Якщо решта дітей у сім'ї протилежної статі, то користуючись винятковою увагою, середня дитина може мати виражені риси першої дитини (Salmon & Daly, 1998).

Загальна характеристика сиблінгової позиції «молодша дитина».

Особливості сімейної ситуації розвитку молодшої дитини.

1. Для всієї родини молодша дитина – *маленька*. Якщо єдині діти часто справляють враження маленьких дорослих, то молодші діти навіть у дорослому віці продовжують здаватися маленькими.

2. *Об'єкт турботи, опіки з боку всіх членів сім'ї.* Поруч із молодшою дитиною завжди є хтось, хто може захистити та швидко задовольнити її потреби. Зазвичай їх балують, як і єдиних дітей.

3. *Велика кількість вихователів.* Їх вихованням займаються як дорослі, так і старші діти, які стають їм «функціональними батьками», що може негативно вплинути на інтелектуальний розвиток молодших дітей.

4. *Менша кількість вимог із боку батьків,* якщо старші діти тієї самої статі. Молодшій дитині пробачають набагато більше, ніж свого часу пробачали старшій за

аналогічні провини. Старша дитина такої поблажливості по відношенню до молодшої не виявляє. Оскільки молодші часто ідеалізують старших дітей, їх вплив може бути сильнішим за авторитет батьків.

5. *Суперництво зі старшими дітьми.* Молодша дитина змушена конкурувати з тими, хто має більше сили, досвіду та знань.

6. *Відсутність травми детронізації.* У молодших немає гіркого досвіду втрати батьківської уваги та турботи через появу ще однієї дитини.

7. *Більш багатий та різноманітний досвід стосунків.* Життя молодшої дитини в сім'ї зосереджено на спілкуванні та стосунках, тому вона добре відчуває всі тонкощі спілкування і вміє привернути до себе увагу людей.

Типові проблеми молодшої дитини.

1. *Комплекс неповноцінності,* оскільки старші діти більш сильні та досвідчені. А. Адлер зазначав, що молодша дитина поводить себе так, ніби вона почувається неповноцінною. При цьому її відчуття не обов'язково відповідають дійсності. Це її власна інтерпретація свого становища.

2. *Використання маніпулятивних способів досягнення мети.* Молодші діти неспроможні застосувати силу і агресію стосовно старших, тому навчаються домагатися свого за допомогою маніпуляцій.

Особисті особливості молодшої дитини.

1. *Інфантильність, незрілість.* Молодші діти зберігають інфантильне ставлення до життя, тому що поряд завжди був старший, який був у змозі про неї подбати.

2. *Залежність.* Молодші діти не схильні до лідерства і прагнуть догодити лідеру, який їм подобається.

3. *Бунтівна поведінка.* Молодша дитина залишається залежною від інших, навіть якщо бунтує проти правил. Вона обирає старшого партнера і бореться проти його контролю (Sullo way, 2007).

4. *Спонтанність, відсутність самодисципліни.* Батьки менш вимогливі до молодших дітей, менше контролюють їхню поведінку, несвідомо порівнюючи

можливості старшої та молодшої дитини, батьки більш терпимо ставляться до молодшої дитини.

5. *Оптимізм*. Молодші діти найчастіше отримують від життя лише подарунки, тому виростають оптимістами.

6. *Чарівність*. Будучи «мазунчиком», молодша дитина вміє подобається оточуючим.

7. *Товариськість*. Молодші діти популярні серед однолітків, мають більше друзів і легко знаходять спільну мову з різними людьми.

8. *Безпорадність*. У молодших дітей менше побутових обов'язків, тому вони несвідомо впевнені, що всі труднощі мають вирішити інші.

Незважаючи на величезну різноманітність тем у цій галузі, усі дослідження порядку народження можна звести до певної категорії: 1) порядок народження та особливості розвитку особистості; 2) порядок народження та когнітивні характеристики; 3) порядок народження та інтелект; 4) порядок народження та академічна успішність; 5) порядок народження та професійна успішність; 6) порядок народження та біологічні відмінності; 7) порядок народження та психічні захворювання; 8) дослідження єдиних дітей та близнюків.

Розглянемо докладніше деякі галузі досліджень.

Порядок народження та особливості розвитку особистості. Саме ця проблема стояла першою, коли виник інтерес до вивчення порядку народження. А. Адлер робив свої висновки про вплив порядку народження саме на розвиток особистості, а не на розумовий її розвиток або на зв'язок із біологічними факторами. А. Адлер та представники його школи вивчали особливості розвитку особистості залежно від того, чи є дитина членом великої сім'ї чи маленької. Було виявлено, що в сім'ях із великою кількістю дітей спостерігається гірший контроль за здоров'ям, менша зацікавленість в академічних успіхах, складніші стосунки батьків з дітьми, переважає авторитарний стиль виховання, частіше використовуються фізичні покарання. Також вивчалася відмінність виховання і ставлення до дітей залежно від порядку їх народження. Так, було встановлено більша терпимість батьків по відношенню до молодших дітей, ніж до первістків, а заохочувати незалежність

батьки раніше починають у народжених першими. Старші діти отримують більше вербальної стимуляції, гнів і агресія з їхнього боку приймаються батьками легше, про їхнє здоров'я турбуються більше, ніж про здоров'я наступних дітей (перших дітей частіше ведуть до лікарів, ніж наступних) (Vertel, 2023o).

Основні висновки взаємозв'язку особливостей особистості від порядку народження.

1. Тривожність – первістки більш тривожні, ніж діти, народжені пізніше.

2. Потреба в досягненні – первісток виростає з вищим почуттям боргу, мотивацією досягнень (на успіх), тому що дитина народжується на стадії самоствердження батьків і є, таким чином, засобом їх самоствердження – їм треба пишатися. Дитину записують у спеціальні школи, секції, вихваляються нею і постійно контролюють.

3. Авторитарність – вищі показники з цього фактора у старших дітей.

4. Цінності та інтереси – молодші діти найчастіше обирають діяльність, пов'язану із соціальними контактами. Середні діти успішні в командних видах діяльності, вони найменше прив'язані до сім'ї. Старші ж діти, у більшості випадків, схильні до публічної діяльності, займають керівні посади (більшість лідерів у світі – це старші діти) (Andeweg & Berg, 2003).

5. Відповідальність – старші діти більш відповідальні (чужу допомогу приймають важко). У молодших та середніх дітей все навпаки.

6. Самооцінка – вищий рівень самооцінки в єдиних дітей.

7. Емпатія – пізніше народжені діти більш емпатичні.

Порядок народження та інтелект (IQ). Проведені дослідження виявили такі залежності когнітивних характеристик від порядку народження:

1) спостерігається зниження інтелекту в останніх дітей;

2) нижчий (середній) інтелектуальний рівень єдиних дітей, порівняно зі старшими дітьми у сім'ях де двоє, троє і більше дітей;

3) єдині і останні діти в сім'ї не мають можливості передавати свій досвід молодшим сиблінгам, тому вони перебувають у дещо гірших умовах для

когнітивного розвитку, ця модель одержала назву моделі взаємовпливу (Zajonc & Marcus, 1975).

Порядок народження та психічні захворювання. Дослідження охоплювали досить широкий діапазон психічних захворювань і саморуйнівної поведінки: шизофренія, епілепсія, неврози, депресії, аутизм, алкоголізм, куріння, делінквентна поведінка тощо.

1. Дітей із малих сімей відрізняє підвищена тривожність, що переростає в старшому віці в неврози.

2. Дітей з великих сімей відрізняє підвищена делінквентність, ставши дорослими, вони частіше скоюють тяжкі злочини, більше схильні до алкоголю і куріння.

3. Шизофренія зустрічається частіше серед пізньонароджених дітей із великих сімей. Причина цього криється в недостатньому спілкуванні з батьками, через що погіршується формування «*Ego*»/«*Self*» особистості.

4. Дітям з останніми номерами народження кількісно не вистачає спілкування з батьками, погіршується якість цього спілкування (Belmont, 1997; Wagner & Schubert, 1985).

Хоча представники школи А. Адлера вважають порядок народження важливим фактором розвитку особистості, тип характеру неможливо передбачити лише на цій підставі. Впливають не тільки культура та її норми, але в різних сім'ях можуть бути різні стосунки. Таким чином, становище старшого, середнього або молодшого в сім'ї може вплинути на формування особистості, але не є головним фактором і не визначає тип особистості.

Сім'я – це динамічне ціле. З народженням кожної дитини в сім'ї, як і в будь-якій групі при появі нового члена, устанавлюються нові типи відносин. Новий член сім'ї, що з'явився, змінює сформовану ситуацію та картину взаємодій. Так, перша дитина в сім'ї користується особливою увагою і батьківською турботою, чого не зможуть отримати діти, які народилися пізніше. Однак, слід урахувувати сімейну динаміку в цілому. Холістичний підхід А. Адлера можна однаково застосовувати до сімейної та групової динаміки, і так само, і до внутрішньоособистісної. Іншими

словами, процеси, що протікають у групі, сім'ї чи внутрішньому плані особистості, слід, за А. Адлером, розглядати в усій повноті їх єдності. Позиція, яку займає дитина у зв'язку з порядком свого народження, є складовою сім'ї, формує її сприйняття та стосунки з іншими членами сім'ї (Travis & Kohli, 1995).

У багатьох сім'ях дитина, яка з'явилася першою, хоче встановити панівне становище над молодшою дитиною, а вона, у свою чергу, прагне відвоювати собі вигідну позицію, користуючись тим, що всі її обожають і ставляться поблажливо. Іноді молодші діти дуже честолюбні та амбітні. Вони прагнуть високих досягнень, намагаючись «наздогнати» і перевершити старших. Багато середніх дітей відчують себе зі всіх боків затиснутими і вважають, що життя несправедливе. Вони намагаються знайти себе, обравши позицію справедливого третейського судді. У цьому плані порядок народження може зумовити особливості сприйняття, цілі та особистісні властивості. Однак, стосунки в окремо взятій сім'ї можуть у чомусь відрізнятися від загальнокультурних норм. Наприклад, у якійсь родині старшу дівчинку постійно кривдять і принижують, а хлопчику, який народився пізніше, надають повну свободу. Щоб зрозуміти, як формувалася особистість дитини в сім'ї, недостатньо знати порядок народження. Необхідно визначити сімейну динаміку та роль кожного члена сім'ї.

А. Адлер виявив, що поведінка дітей у сім'ї формується таким чином, щоб знайти собі місце серед інших членів, і це спрямовує їх особистісний розвиток. Оскільки дитина знаходиться в пошуках, вона набуває схильності та звички, які характерні для стосунків у сім'ї, і на цій основі формується її особистість. У неї з'являються ті властивості та якості, які, як вона вважає, допоможуть їй знайти місце серед інших. Якщо в сім'ї відбувається прихована боротьба, немає взаємної підтримки, немає соціальної зацікавленості та не цінується гідність, у дітей найімовірніше виявиться схильність до прихованої боротьби (протистояння). Це стає цілком очевидним, коли в дитини з'являються риси характеру, яких немає в інших членів сім'ї (Stewart et al., 2001).

Оскільки кожен член сім'ї прагне мати гідне місце серед інших, яке потрібно завоювати, «конкуренти» уважно стежать один за одним, щоб вивчити способи та

засоби, за допомогою яких кожен з них досягає успіху або зазнає поразки. Таким чином, відносини конкуренції між двома членами сім'ї завжди виражені у відмінностях характерів, темпераментів, інтересів і здібностей. І, навпаки, подібність рис характеру завжди вказує на загальні погляди та взаєморозуміння. Іноді у двох сильних конкурентів не помітно ознак відкритого суперництва, вони скоріше здаються дуже близькими один до одного; проте їх прагнення до конкуренції виражено в особистісних відмінностях.

Таким чином, подібність та відмінність у темпераменті і поведінці формуються в ранні роки в процесі взаємодії. Стосунки дітей у сім'ї відображаються в боротьбі чи союзі в пошуках свого місця в ній. Якщо діти не вважають, що кожен з них може знайти власне місце (статус), і якщо вони думають, що можна добути його, лише «відвоювавши» в іншого, тоді вони вдаються до суперництва і будуть боротися один із одним. Успіхи одного означають поразку для іншого, і навпаки. Переможців тут не буває. Рух «угору і вниз» нагадує гойдалку. Іноді двоє (або більше) дітей у сім'ї можуть утворити союз проти одного чи декількох спільних «ворогів». У цьому союзі загальні інтереси, устремління і згуртованість можуть призвести до подібності характеристик характеру. Такі «союзи» можуть утворюватися за участю дорослих членів сім'ї, наприклад, мати з молодшою дитиною об'єднуються проти батька та старшої дитини.

Дуже часто перша дитина інтерпретує народження другої дитини як загрозу своєму становищу. А. Адлер вдало назвав це «поваленням з престолу». Так відбувається у випадку, якщо в сім'ї короля народжується принц, який у прямому сенсі може скинути з престолу того, хто народився раніше за нього. Незалежно від того, чи існує у старшої дитини побоювання бути поваленою з престолу, найбільш поширені стосунки між першою і другою дитиною – це конкуренція, у результаті якої в дітей виявляються протилежні особистісні якості. Зазвичай, перша дитина об'єднується з третьою проти другої, хоча можливі різні варіанти. Навіть однайцеві (ідентичні) близнюки можуть бути конкурентами і сформуватися в протилежні особистості (Yang et al., 2017).

У сімейній структурі відіграють роль стать та вікова різниця між дітьми. Сімейна структура, або сімейне коло, визначає головних «героїв» ранніх років життя. Повний опис сімейного кола включає всіх членів сім'ї, які жили в одному будинку з дитиною в період формування її характеру. Це можуть бути бабуся та дідусь, тітка і дядько та всі інші люди, які входили до складу сім'ї та з якими дитина жила разом. Сімейне коло містить такі лінії взаємодії, як: хто кого наслідував і хто проти кого виступав, хто кого підтримував та хто кому себе протиставляв і яким чином. Цінності, прийняті в сім'ї, мають значення. Так, у сім'ї, де цінують розважливість та раціональність, той, хто виступає проти, буде робити ірраціональні вчинки (Rohrer et al., 2012).

Оскільки життєвий стиль виробляється всередині реальної сімейної структури, для того, щоб зрозуміти людину, важливо відновити події, які відбувалися в її сімейному колі, коли ця людина була дитиною. А. Адлер указував, що оскільки життєвий стиль містить мету, яку людина обирає в дитинстві, сенс цієї мети може бути досягнутий через той контекст, у якому вона була вперше сформульована. Так, мета, спрямована на те, щоб бути видатним, бути попереду, бути «справжнім чоловіком», має абсолютно різний психологічний сенс для одного хлопця, який був старшою дитиною в сім'ї і хотів випередити чотирьох молодших братів, і для іншого, який був молодшою дитиною, не мав братів, а мав чотирьох старших сестер, які балували його.

Сім'я як ціле з її взаємовідносинами являє собою простір, у якому дитина набуває ранній досвід життя. Соціальна зацікавленість, сміливість, уміння конструктивно взаємодіяти з усіма членами сім'ї формуються на основі певного об'єктивного досвіду і спостережень, у той самий час суб'єктивні оцінки і життєві цілі людини залежать від раннього дитячого досвіду та внутрішніх переживань. Життєвий стиль у кожної людини виявляється по-різному, оскільки він базується на суб'єктивному досвіді. Це не означає, що об'єктивна сторона досвіду має менше значення. Дитина часто правильно сприймає події, але може неправильно їх інтерпретувати.

Провівши попередній аналіз проблеми, ми не торкалися цілої низки аспектів, що стосуються таких факторів, як тяжка хвороба або смерть одного з дітей. Складність аналізованої нами теми полягає в тому, що вона передбачає відмову від спрощених схем у поясненні ефектів порядку народження та пов'язаної з ними позиції дитини та звернення до багатовимірних моделей аналізу, які передбачають урахування історичного й культурного контексту виховання, а також розгляд сім'ї як системи.

На нашу думку, за допомогою психоаналізу доросла людина може переглянути свій досвід, отриманий у ранньому дитинстві, і змінити деякі переконання та цілі. На те, що з дитинства було для людини «об'єктивною істиною», можна поглянути і по-іншому, це спричинить інші моделі поведінки, можливо, більш ефективні. Батьки можуть навчитися розуміти логіку дитини і забезпечувати такі стосунки в сім'ї, які сприятимуть розвиткові в неї почуття, що її розуміють, приймають, люблять і формуванню цілей, спрямованих на сприяння іншим людям. Батькам належить важлива роль у створенні атмосфери вдома, вони встановлюють норми та правила поведінки, показують приклад того, як можна вирішувати конфлікти. Батьки можуть навчитися розуміти цілі дитини та різні прояви її особистості. Усвідомивши і проаналізувавши стосунки в сім'ї, батьки та діти можуть наблизитися до оптимального варіанту сімейного життя з користю для кожного з них.

Необхідно зазначити, що цю лінію аналізу сімейної структури активно підхоплює і сам психоаналіз, і навіть інші напрями у психотерапії (наприклад, Е. Берн). Відкривається особлива тема психологічного дослідження причин та характеру активності дорослих стосовно дитини, а також приходить розуміння, що найчастіше дорослі вирішують свої власні психологічні конфлікти та проблеми, переміщуючи їх на дитину.

Для більшого розуміння теоретико-методологічних засад розвитку концепції виховання А. Адлера необхідно проаналізувати її в контексті XX століття. Виходячи із зазначеного аналізу, можна стверджувати, що концепція індивідуальної психології

А. Адлера була спрямована на вирішення практичних завдань виховання й перегукувалася з низкою педагогічних течій кінця XIX –початку XX століття:

1) експериментальною педагогікою (ідея дослідження за допомогою точних спостережень та досвіду фізичного й духовного розвитку дитини та визначення за цим оптимальних шляхів виховання і навчання, рекапітуляційна ідея, ідея цілісного вивчення особистості, прагнення впровадити результати досліджень у практику школи);

2) прагматичною педагогікою (ідея зв'язку теорії з життям, принцип інструменталізму, ідея передбачення наслідків педагогічної теорії, ідея кінцевої мети поведінки людини);

3) соціальною педагогікою (ідея виховання, що задовольняє як соціальним, так і індивідуальним потребам особистості, відмова від протиставлення особистості й суспільства);

4) теорією трудової школи (ідея розвитку творчих сил та потреб дитини, стимулювання дитячої самодіяльності та самостійності, ідея створення ситуації успіху для дитини в умовах спільної трудової діяльності, орієнтація на активні методи виховання та навчання);

5) теорією «нових шкіл» (ідея створення нового типу навчально-виховної установи, орієнтованої не тільки на навчання, а й на виховання підростаючого покоління).

Основні ідеї концепції виховання А. Адлера. Можна констатувати, що до основних тез цієї концепції можна віднести: 1) людина є єдиним цілим; 2) людське життя є постійним і активним прагненням досконалості; 3) сила креативного «Ego»/«Self» людини забезпечує можливість саморозвитку; 4) кожна людина має вроджене соціальне почуття, яке змушує її вступати у взаємини з оточуючими; 5) розвинене соціальне почуття є критерієм нормальності особистості; 6) завдання кожного з батьків або педагога – спрямувати прагнення дитини в корисне та плідне русло, для чого необхідно розвинути соціальне почуття; 7) розвиток соціального почуття є важливою умовою подолання дитиною різних комплексів та її перевиховання (Adler, 1930a).

Важливий висновок, який можна зробити, виходячи зі спеціального аналізу цієї проблеми, це те, що сукупністю рис особистості є стиль життя, стрижнем якого А. Адлер вважав соціальний інтерес, а каталізатором – його креативне «Я». Відповідно до стилю життя, він виділив умовну класифікацію типів особистості: керуючий тип, споживацький, унікаючий та соціально-корисний. Відштовхуючись від цієї класифікації, можна визначити чітку логіку виховної концепції А. Адлера: вона має особистісну спрямованість і передбачає досягнення соціальної зрілості для успішного вирішення життєвих завдань. І тому необхідно розвивати в дитини соціальне почуття. Це визначає і можливість управління процесом виховання й формування позитивного способу життя (Фурман, 2012; Leak, 2006).

Опрацювання практичної сторони досліджуваної проблеми дозволило нам виявити основні механізми реалізації концепції виховання на практиці експериментальної школи А. Адлера у Відні. Найважливішим засобом, який забезпечує ефективність виховання в цій школі, було постійне та глибоке вивчення внутрішнього світу й індивідуальних особливостей та здібностей дітей та врахування цих знань в організації навчально-виховного процесу. Це був новий підхід до виховання, який передбачав цілісний погляд на дитину.

Вивчення досвіду А. Адлера та його послідовників дозволило дійти невтішного висновку, що наукове дослідження дітей без впровадження його результатів у практику виховання неефективне. Знання необхідно не для знання самого по собі, а для того, щоб допомогти дитині. Основний шлях досягнення цієї мети – це зробити дослідницьку діяльність формою виховання (Adler, 1958).

Серед вимог до вивчення дітей можна виділити наступні: 1) ця діяльність має бути добре продуманою та організованою, результати мають бути письмово зафіксовані; 2) вивчення дітей треба проводити у природних умовах; 3) орієнтація на вивчення повинна базуватися на внутрішній цілісності дитини; 4) вивчення дитини має стати необхідною ланкою для складання програми її розвитку; 5) необхідно вивчати дитину в різноманітній діяльності (Adler, 1913a); 6) вивчення дитини має стимулювати процес самопізнання дитини; 7) необхідно з'ясувати першопричину неправильної поведінки, шлях дитини до даного стилю життя

(Adler, 1963); 8) не можна робити висновків про дитину з одного або двох яскраво виражених симптомів; 9) необхідно співвідносити свої висновки з висновками різних фахівців; 10) основою для діагнозу (у разі психопатології) чи психодіагностичного висновку (у разі нормального розвитку) може бути лише абсолютно точно встановлена істина; 11) у вивченні дитини необхідно використовувати різноманітні методи (Arranz-Freijo & Barreto-Zarza, 2021).

До основних принципів дослідницької діяльності педагога належать:

1) принцип інтересу до дитини, прийняття її такою, якою вона є; 2) принцип цілісності та всебічності вивчення особистості дитини; 3) принцип урахування феномена безперервності психічного життя; 4) принцип хронологічної послідовності в дослідженні життя дитини; 5) принцип поваги до самоцінності будь-якої дитини; 6) принцип дотримання педагогічного такту у процесі отримання інформації про дитину; 7) принцип педагогічного оптимізму (вивчаючи дитину, треба шукати в неї позитивні якості) (Adler, 1918).

Найважливішою цільовою установкою експериментальної школи А. Адлера було виховання дітей у дусі демократії та формування в них соціального почуття, уміння співпереживати та знаходити спільну мову з іншими людьми. Основою виховання у школі був процес самопізнання та раціонального самоврядування. Основним середовищем для виховання соціального почуття був шкільний клас, де формувалося вміння брати відповідальність не лише за свої дії, а й за дії оточуючих. А. Адлеру та його послідовникам вдалося створити дитяче співтовариство, яке сприяло розвитку унікальності кожної дитини – члена колективу, співтовариство, у якому поважають та приймають точку зору дитини, де формується почуття власної гідності.

Важливим чинником самореалізації дитини, виховання її в дусі взаємодопомоги, взаємоповаги, відповідальності та особистої гідності А. Адлер та його послідовники вважали розвиток у неї соціального почуття. У вирішенні цього завдання особливе значення вони надавали дитячому колективу. Як показало дослідження, шкільний колектив у школі А. Адлера проходив *п'ять послідовних етапів розвитку*: 1) клас як трудовий колектив; 2) клас як співпереживаючий

колектив; 3) клас як самоорганізований колектив; 4) клас як колектив, що вирішує спільні проблеми; 5) як співдружність, що надає допомогу.

Можна простежити методичні аспекти створення в дитячих закладах атмосфери захищеності, духу самоповаги, нетерпимості до грубих відносин, що принижують людську гідність. Основним методом, який забезпечив гуманістичні відносини в дитячому середовищі, було дитяче самоврядування, яке допомагало вибудовувати міжособистісні відносини на основі співробітництва та взаємної домовленості. Важливим аспектом концепції виховання А. Адлера є те, що самоврядування не повинно бути нав'язане дітям, а має виникати природним шляхом, формуватися з необхідності, яку усвідомили самі діти. Органи самоврядування повинні бути динамічними і змінюватися відповідно до потреб дітей і виховних завдань. Вирішального значення для вільного впевненого самопочуття дітей у колективі послідовники А. Адлера надавали раціональній громадській думці, у якій бачили регулятор внутрішньокolleктивних відносин. Якісною особливістю колективної свідомості є спільно вироблені цінності та норми, що регулюють міжособистісні стосунки. Це сприяло розвитку колективу як інтегрованого «*Ego*»/«*Self*», коли між членами групи встановлюються стосунки відповідальної залежності (DeRobertis, 2010).

За А. Адлером, ефективність виховання органічно пов'язувалася з особистістю педагога (вчителя, вихователя). Фундаментальною складовою виховного процесу є гуманність самого педагога. Спеціальний аналіз функцій вчителя в організації виховання як спостерігача, дослідника, організатора комунікативної діяльності, радника, наставника та режисера дозволяє визначити такі *вимоги до професійно-особистісних якостей вихователя*.

Наведемо найважливіші: 1) повага до дитини та здійснення виховних завдань без постійного нагляду й численних заборон, зважаючи на індивідуальні психофізіологічні особливості дитини; 2) уміння аналізувати та оцінювати причини, умови та характер кожного реально існуючого соціально-педагогічного явища; 3) проектувати розвиток особистості та колективу; 4) педагогічно доцільно визначати доручення для кожного учня та колективу; 5) визначати за зовнішніми

проявами та вчинками зміну психічного стану дітей, розуміти й пояснювати особливості їх поведінки в конкретних ситуаціях (Adler, 1967); 6) подумки ставити себе в позицію вихованця; 7) установлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з окремими учнями, а також з їхніми батьками; 8) регулювати, спрямовувати та розвивати внутрішньокolleктивні відносини дітей; 9) забезпечувати адаптацію дитини до зовнішніх впливів або їх нейтралізацію; 10) відмова від тиску на дитину та побудова взаємовідносин з нею на основі згоди, розуміння та домовленості; 11) уміння організувати активну життєдіяльність дітей; 12) прагнення бачити позитивні риси в кожній дитині; 13) батьки і педагоги повинні здобути любов дитини, що є гарантією її успішного виховання; 14) найкраща підтримка в розвитку дитини полягає у зміцненні її впевненості у власних силах, оскільки подібна впевненість приносить їй щастя; 15) за жодних обставин дитина не повинна боятися своїх батьків, вихователів і, отже, не можна лякати дитину, оскільки тим самим вони не лише не досягнуть своїх цілей, а й позбавлять дитину впевненості в собі; 16) заохочення і нагорода завжди кращі за осуд і покарання (Adler, 1935); 17) замість вимагання сліпого підпорядкування, слід надавати дитині можливість вибору і свободу прийняття рішень (Adler & Fleisher, 1988).

Аналіз праць і діяльності А. Адлера показав, що він вважав особистість вчителя-вихователя важливою характеристикою парадигми виховання. Висловлені А. Адлером рекомендації щодо виховання здорової дитини передбачали мінімізацію негативних наслідків почуття неповноцінності, здатного обернутися для дитини виникненням у неї низки психологічних деструкцій. Однак, багато батьків, які перебували під впливом західноєвропейської культури, нерідко самі породжували, підтримували й заохочували у своїх дітях культ сили, досягнення успіху і таким чином готували їх до вступу в доросле життя з її конкуренцією, суперництвом і гонитвою за матеріальним успіхом. Це надмірна діяльність, здатність до досягнення наміченої мети будь-якими засобами, відсутність будь-яких сумнівів та співчуття до слабших, менш талановитих (Kaminska, 2019).

Якщо непомірні навантаження на дитячий організм приводили деяких дітей до психічних зривів, постійна гонитва за успіхом у житті оберталася для них

загостренням комплексу неповноцінності, то в інших дітей виникало нове, не описане ні в класичному психоаналізі, ні в індивідуальній психології явище, яке можна було б назвати комплексом повноцінності (Adler, 1964).

У першому випадку поповнювався контингент тих, кому була потрібна психотерапевтична допомога й відповідне лікування. У другому виростала нова генерація людей, які вважалися здоровими, успішними і не потребували будь-якої психологічної або психотерапевтичної (медичної) допомоги, хоча насправді вони опинялися в полоні нового виду захворювання, що характеризується «втечею» не в невроз, а в здоров'я, розвитком комплексу не неповноцінності, а повноцінності (Watts, 2003).

А. Адлера не залишав наївний оптимізм стосовно терапевтичного значення аналізу виховного процесу. Йому здавалося, що цілком можливо просто пояснити батькам ситуацію, що склалася, навчити їх правильно поводитися з дитиною, грамотно її виховувати. Утім, цей оптимізм був зумовлений історично та, безумовно, зіграв свою позитивну роль у розвитку психотерапії.

Психоаналіз, як відомо, виник усередині медичної практики. Але від початку було зрозуміло, що це не просто нова галузь медицини. І ось у процесі розвитку психоаналізу всередині його самого усвідомлюються і спливають на поверхню суто педагогічні проблеми та завдання. Уже в ранньому психоаналізі було певне усвідомлення цього, але А. Адлер продовжує рефлексію психотерапії в цьому напрямі й далі розвиває цей педагогічно орієнтований аспект психотерапії, і навіть по-новому розставляє акценти. Інакше кажучи, у надрах психоаналізу таїлася нова педагогіка, і з розвитком психоаналізу й подальшої психотерапії ідеї цієї педагогіки дедалі більше спливають на поверхню, а подекуди глибше рефлексуються. І цей процес схожий певним чином на саморозкриття психоаналізу. Але вперше усвідомлено та загострено визначив цю проблему саме А. Адлер. Ідея виявилася правильною та знайшла підтвердження при подальшому розвитку психотерапії (Vertel, 2022c).

2.3. Аналітична психологія Карла Густава Юнга і психоаналітична педагогіка в єдиному полі рефлексії

Карл Густав Юнг (1875-1961) – доктор медицини (1902), швейцарський психоаналітик, психіатр, філософ та теоретик культури, один із найвидатніших мислителів ХХ століття. Почесний доктор Гарвардського, Єльського, Оксфордського університетів, почесний президент Німецького психотерапевтичного товариства (1933), почесний доктор Калькуттського університету і університету Кларка (1909), президент Міжнародного психотерапевтичного товариства (1934), справжній член Королівського медичного товариства, співзасновник «Товариства анонімних алкоголіків» (1934), професор психології Швейцарської психологічної школи (1935), засновник Швейцарського товариства практичної психології, професор Базельського університету (1943), почесний член Швейцарської академії наук (1944), почесний доктор Женевського університету (1945), засновник Журналу «Аналітична психологія» (Велика Британія) (1945). За життя науковця, відкрився інститут аналітичної психології імені К. Г. Юнга (1948) (Bair, 2003; McLynn, 1996; Тасеу, 2012) (див. Додаток В, рис. В.8, В.9, В.10).

К. Г. Юнг був найближчим другом і найталановитішим учнем З. Фрейда, який називав К. Г. Юнга «кронпринцом психоаналізу» (McGuire et al., 1974). Саме за рекомендацією З. Фрейда, з 1910 року К. Г. Юнг був першим президентом Міжнародного психоаналітичного товариства та головним редактором «Щорічника психоаналітичних досліджень», але вже в 1913 році наукові і дружні стосунки між З. Фрейдом і К. Г. Юнгом перервалися. Причина розриву стосунків полягав в експлікації К. Г. Юнгом авторської моделі психоаналізу, яку він назвав «аналітична психологія» (Юнг, 2022а). Основою нового напрямку в психоаналізі стала ревізія концепції лібідо (пансексуалізм) З. Фрейда, його панбіологізму загалом та структури і процесу розвитку особистості зокрема (Jung, 1967a). Нищівної критиці та ревізії зазнали основні методологічні підвалини класичного психоаналізу З. Фрейда (Vertel_Quaternary, 2022b). Слід зазначити, що психоаналіз К. Г. Юнга кардинально відрізняється як від класичного психоаналізу, так і від його

некласичних та постнекласичних версій. Головна його відмінність полягає в тому, що К. Г. Юнг намагався розширити межі психоаналітичної теорії і практики, збагативши психоаналітичну теорію за рахунок міждисциплінарних досліджень (Вертель, 2014a, 2016, 2017b). У проєкті «аналітичної психології» К. Г. Юнга поєднані кардинально протилежні методологічні підходи сучасної науки, такі як психологія, біологія, нейрофізіологія, фізика (квантова механіка) і теологічні теорії як авраамічних релігій, так і філософсько-релігійні теорії Сходу (всі варіації буддизму, йога, даосизм тощо) (Вертель, 2017a, 2017f; Вертель & Мотрук, 2018a).

Згідно з теорією К. Г. Юнга, структура особистості (або психіки) має три рівні: свідомість, центром якої є «*Ego*»/«*Self*», індивідуальне несвідоме та колективне несвідоме.

1. Свідомість. К. Г. Юнг підкреслює, що свідомість не тотожна «*Ego*»/«*Self*», яке є центром свідомої частини особистості. До свідомої сфери К. Г. Юнг відносить всі відчуття, думки, почуття і спогади, які можуть бути усвідомленими, дозволяючи людині сприймати себе цілісною особистістю. К. Г. Юнгом була розроблена класифікація особистості, яка має дві фундаментальні складові (Вертель & Мотрук, 2018b).

Домінуюча форма орієнтації – інтроверсія і екстраверсія. Екстравертам властива орієнтація на об'єкт (зовнішній світ), у виборі форми поведінки вони спираються на думку інших людей, загальноприйняті норми, а не на власне, суб'єктивне ставлення до навколишнього світу. Зовнішній світ дуже впливає на екстравертів, тому вони більше готові до підпорядкування зовнішнім вимогам і більшою мірою спираються на зовнішні обставини. Інтроверти орієнтуються на внутрішній світ, тому для них цінність суб'єкта вища, ніж цінність об'єкта. Інтроверти під час вибору форми поведінки звертають увагу на свої внутрішні переживання і почуття, а не на зовнішні обставини. Оцінка зовнішнього світу зазвичай здійснюється з позиції внутрішньої дійсності. Таким чином, в ієрархії цінностей інтроверта його внутрішні цінності завжди будуть вищими за зовнішні. У людині присутні обидві протилежні установки, але частіше одна з них превалює і вважається свідомою, а інша займає нижче положення і відноситься до несвідомої

частини, і виконує компенсаторну функцію по відношенню до домінувальної. К. Г. Юнг припустив, що якби в людини реально домінувала одна установка з двох, це, безперечно, призводило би до втрати психічної рівноваги, тому вони повинні бути скомпенсовані «несвідомою контрпозицією». Тобто людина, яка усвідомлює себе як екстраверта, на рівні несвідомого дотримується протилежної – інтровертної установки (Юнг, 2010).

2. Провідна функція (почуття, мислення, інтуїція, відчуття). К. Г. Юнг емпірично виділив чотири психічні функції, які знаходяться в основі розробленої ним типології особистості: відчуття, мислення, почуття та інтуїція які є в кожній людини, але, як правило, одна з цих функцій превалює. Тому інтровертний та екстравертний тип особистості, залежно від домінування тієї чи іншої психічної функції, може бути емоційно-чуттєвим, сенситивним, раціонально-мислительним або інтуїтивним. Поєднання типів і функцій дозволяє говорити про вісім основних типів особистості: 1) екстравертний емоційно-чуттєвий; 2) екстравертний сенситивний; 3) екстравертний раціонально-мислительний; 4) екстравертний інтуїтивний; 5) інтровертний емоційно-чуттєвий; 6) інтровертний сенситивний; 7) інтровертний раціонально-мислительний; 8) інтровертний інтуїтивний. Людина зазвичай ототожнює себе з однією з функцій, яка в неї більш розвинена. Це детермінує різні типи особистості, особливості її поведінки та взаємодії з оточуючими (Jung, 1971).

2. Індивідуальне несвідоме. Неприйняті бажання, інстинкти, спогади, усе, що особистість придушує й витісняє, входить в індивідуальне несвідоме, це психічний матеріал, який був витіснений у несвідоме через його несумісність зі свідомістю. Індивідуальне несвідоме – це верхня частина несвідомого, яка складається з «чуттєвих комплексів» – скупчення витіснених емоційно заряджених думок, почуттів і спогадів. До цієї частини психіки входить матеріал, який має явне індивідуальне походження (Юнг, 2022с).

3. Колективне несвідоме – це психічне життя предків у своїй першооснові, це та психічна страта, що належить до стрижневого каркасу несвідомої психіки. З позиції аналітичної психології К. Г. Юнга, колективне несвідоме – це колективна

психічна пам'ять людства, яка ретранслюється та проявляється у вигляді психічних первообразів – архетипів. Колективне несвідоме можна описати як сховище загальних переживань, знань, які накопичені людством (Jung, 1966).

Архетип – це образ загального колективного всеісторичного досвіду людства, це те, що об'єднує всіх людей, які жили, живуть і тих, які ще не народилися. Це колективний досвід історичного минулого, що зберігається в пам'яті людей і становить щось загальне, спочатку властиве всьому людству. Архетип починає функціонувати там, де ще не існує свідомих понять, або там, де такі поняття взагалі неможливі, тобто це відбувається тоді, коли особистість не може спиратися на свій індивідуальний досвід. Архетипи проявляються через символи: сновидіння, фантазії тощо. Архетипи виконують важливу функцію – від покоління до покоління вони передають людині важливі відомості про об'єкти та їх властивості, таким чином допомагають їй адаптуватися до навколишніх умов (Jung, 1969a).

К. Г. Юнг виділив та описав такі архетипи:

1. Аніма – неусвідомлюваний, фемінінний архетип у чоловіків.
2. Анімус – несвідома, маскулінна частина особистості жінки.
3. Персона (маска) – соціальна роль людини, яка формується під впливом суспільних очікувань навчання та виховання в ранньому дитинстві.
4. Дитина – архетип який уособлює «залежну», «безпорадну», «святую», «невинну» особистість (Jung, 1969d).

5. Матір – Архетип Матері або Великої Матері є інтерпретацією К. Г. Юнгом материнського комплексу З. Фрейда. Архетип Матері, прообраз якої є найдавнішим у всіх культурах, втілює в собі «ідеальні» характеристики ментальності «жіночого світу»: емоційність, експресивність, чуйність, комунікабельність, терпимість, покірність, жертвовність (Jung, 1969c).

5. Мудрець – це та частина індивіда, яка спрямована на пізнання.

6. Тінь – це архетип, що складається з матеріалу, пригніченого свідомістю: її зміст становлять тенденції, бажання, спогади, які витісняються людиною як несумісні з Персоною і суперечать соціальним стандартам, нормам і ідеалам (Jung, 1970).

7. Самість – архетип єдності й цілісності особистості. Архетип Самості – це центральний організуючий принцип колективного несвідомого, який співвідноситься з архетипом «образа Бога» (Вертель, 2013с). У досягненні людиною Самості, тобто цілісності, К. Г. Юнг вбачав сенс життя людини (Вертель, 2011; 2012b). Самість не обмежена умовностями простору та часу, в цьому полягає теза К. Г. Юнга про те, що у психіки немає часу та місця, події, що сталися колись, мають такий самий вплив на психіку людини, як і ті, що сталися вчора (Вертель, 2017b). Також в архетипі Самості немає поняття позитивної чи негативної енергії, тобто, з одного боку, це потенціал можливостей, з іншого, – потенціал руйнування.

Самість – центр особистості, навколо якого організовуються як свідомі, так і несвідомі частини особистості. Самість можна описати як справжню сутність людини (Вертель, 2012a, 2012b, 2013a, 2013d). К. Г. Юнг вважав, що досягнення Самості – це сенс людського життя, кінцева мета індивідуації. У концепції К. Г. Юнга індивідуація розглядається як психологічний процес народження індивіда і його розвитку. Набуття Самості як центрального утворення особистості гармонізує протилежності, які є в людині. Це реалізація власного «*Ego*»/«*Self*», тобто становлення єдиного, унікального, цілісного, гармонійного неповторного і унікального індивіда (Вертель, 2013a). К. Г. Юнг вважав, що розвиток особистості – це динамічний процес, який може тривати все життя, а самореалізація – це результат здійснення індивідуації (Jung, 1969b).

Учень та друг К. Г. Юнга – Еріх Нойманн (1905-1960), німецький психоаналітик і філософ, у своїй першій програмній роботі «Походження та розвиток свідомості» (1949) показав, що архетипи перебувають у діалектичному зв'язку один із одним, а їх стадіальна послідовність впливає на розвиток свідомості людини. На думку Е. Нойманна, кожна людина має пройти всі ті архетипічні стадії розвитку, які до неї пройшло все людство (Neumann, 1949). У своїй останній фундаментальній роботі «Дитина. Структура і динаміка особистості, що формується» (1963) Е. Нойманн переконливо показав, як під час розвитку

індивідуальної свідомості дитини відтворюються архетипічні стадії та формується «*Ego*»/«*Self*» дитини.

К. Г. Юнг підкреслював, що саме Е. Нойманн став першим представником аналітичної психології, кому вдалося повністю усвідомити значення перших дванадцяти-чотирнадцяти місяців життя новонародженої дитини та сформулювати теорію розвитку «*Ego*»/«*Self*» дитини в межах юнгіанської традиції. Архетипічний розвиток починається в живильній, безпечній атмосфері матері і потім, після народження, продовжується в так званій «соціальній матері». Так само, як фізичний та неврологічний розвиток зародка в матері проходить через певні стадії, зв'язок у діаді «мати-дитина» запрограмований на продовження архетипічного розвитку дитини, хоча на цьому етапі превалюють соціальні та культурні фактори (Neumann, 2016).

Е. Нойманн наголошував на важливості неотенії (затримка онтогенезу, тобто більш тривалий період дитинства) для розвитку людства загалом та його соціальної організації зокрема. З появою емоцій – більш гнучкої інстинктивної системи – почала зростати потреба адаптації новонароджених до соціального життя колективу, від якого залежало їх виживання. Більш тривала стадія дитинства надає цю можливість дорослішання всередині соціальної групи. Людське дитинча має засвоїти певні навички, щоб підготуватися до подальшого не лише «природного», а й культурного розвитку. Соціальна група передавала дитині «культурний спадок» поколінь через архетипічні образи у вигляді казок, легенд і міфів. Мати пробуджує архетипічний «образ матері» у психіці дитини, Цей архетипічний образ, своєю чергою, запускає у дитині механізм складної взаємодії психічних функцій, що стає відправною точкою розвитку базових відносин «*Ego*»/«*Self*» із колективним несвідомим. Ці зміни і закладені в тілі дитини алгоритми розвитку відбуваються порівняно незалежно від індивідуальної поведінки матері, за умови, що вона взаємодіє з дитиною відповідно до своєї архетипічної ролі (Neumann, 1956).

Взявши за основу архетипічний взаємозв'язок матері та дитини, Е. Нойманн почав послідовно вивчати розвиток дитини в контексті цих первинних відносин. Е. Нойманн вважав цей первинний взаємозв'язок дитини і матері як основою будь-

якого нормального розвитку, так і причиною всіх психічних відхилень. Е. Нойманн виділяє сім стадій стадії розвитку дитини: 1. Уроборична стадія – від народження до двох-трьох місяців. 2. Вегетативна стадія – з двох-трьох місяців до шести-семи місяців. 3. Тваринна стадія – з шести-семи до дванадцяти-чотирнадцяти місяців. 4. Магічно-фалічна стадія – з шістнадцяти місяців до чотирьох років. 5. Магічно-войовнича стадія – з чотирьох до шести-семи років. 6. Солярно-войовнича стадія – із семи до дванадцяти років. 7. Солярно-раціональна стадія – з дванадцяти до чотирнадцяти-шістнадцяти років (Neumann, 1963).

Аналітична психологія К. Г. Юнга – це психоаналітична теорія другої (дорослої) половини життя, але вона визнає значущість дитинства для подальшого життя людини (Jung, 1969e). Про це К. Г. Юнг писав у статтях, об'єднаних пізніше в 17 томі повного зібрання його творів, який має назву «Розвиток особистості» (1954). Юнгіанська психоаналітична педагогіка майже не відома широкому педагогічному співтовариству. Основою педагогічного вектора досліджень К. Г. Юнга є цикл статей, опублікованих у період з 1916 по 1946 рік.

К. Г. Юнг підкреслює значення мислення та важливість навчання розумінню для вирішення душевних (внутрішньо психологічних) конфліктів. Дитяча фантазія прагне перерости власну «реалістичність» і давати «символічне» тлумачення замість реалістичного. К. Г. Юнг указує на те, що необхідно розглядати дітей такими, якими вони є, а не такими, якими їх бажають бачити. У процесі виховання треба слідувати лінії розвитку природи, а не «мертвим» приписам. Слід зазначити, що К. Г. Юнг намагався не вживати термін «психіка», «психічний розвиток» тощо, а використовував термін «душа», «духовний розвиток», що в загальнометодологічному плані наближує концепцію К. Г. Юнга до філософсько-культурологічного напрямку в психології та педагогіці аніж до біологізаторських підходів (Вертель, 2015 g).

Педагогічні конотації в аналітичній психології К. Г. Юнга починаються в контексті роздумів про роль вихователя, його підготовку до педагогічної діяльності через самоосвіту, самопізнання та саморозвиток. Загалом аналітична психологія сприяла: 1) пізнанню дорослих людей, у яких зберігається тривожний інфантилізм;

2) розкриттю складних взаємин між дітьми та батьками; 3) глибинному пізнанню самих дітей. На думку К. Г. Юнга, причина дитячих психічних розладів – проблеми у взаємодії з педагогами та батьками, тому він вважав, що найважливішим питанням педагогіки є виховання самого педагога.

К. Г. Юнг підкреслював: якщо педагог буде краще знати себе, то і ймовірність його педагогічного впливу буде набагато вищою. На думку швейцарського психоаналітика, у педагогічній взаємодії, з одного боку, педагог вносить раціональний зміст у взаємодію з дитиною, а з іншого боку, дитина впливає на чутливість та особистість педагога. На думку К. Г. Юнга, виховання залежить від психічних схильностей дорослого. Цей важливий момент не враховується у заздалегідь запрограмованих методах навчання і виховання. На думку Д. Лукаса, увага юнгіанців, яка приділяється самопізнанню і саморозвитку особистості педагога, є коперніканською революцією в педагогіці. Тому що буття педагога стає головним фактором, який визначає вплив педагога на дитину (Lucas, 2006).

Як практикуючому психіатру і психоаналітику К. Г. Юнгу були дуже добре відомі негативні наслідки психічних травм, викликаних неправильним вихованням у сім'ї та школі. Причину раннього дитячого травматичного досвіду К. Г. Юнг вбачав у особистості «неправильного» педагога, показово, що К. Г. Юнг називав сучасних йому педагогів «персоніфікованими методичними автоматами». К. Г. Юнг підкреслював, що педагог повинен займатися саморозвитком, самовдосконаленням, не скільки в методичному, скільки в духовному (психологічному плані). Механістичне використання методів не є навчанням а ні для дитини, а ні для педагога. Він підкреслював, що захоплюється високими ідеалами освіти, але не зрозуміло, хто виховує особистість?. Центральне місце в неправильному вихованні займають зазвичай некомпетентні батьки, які часто залишаються протягом усього свого життя «великими дітьми». Чи можна очікувати, що всі звичайні батьки будуть «особистостями», якщо ніхто не думав про розробку методів надання їм «індивідуальності»? Саме з цієї причини всі очікують більшого (іноді неможливого) від педагога. Молоді люди, які обрали педагогіку своєю професією, загалом

отримують таке саме неправильне виховання, як і діти, яких вони мають виховувати (Jung, 1954b).

К. Г. Юнг указував на те, що система освіти страждає від однобічної орієнтації тільки на дитину, яку необхідно виховувати, а також від ігнорування того факту, що самі педагоги, які закінчили університет, не «виросли» в духовному та психологічному плані. Після закінчення навчання в кожного складається враження (ілюзія), що якщо він отримав університетську освіту, то *de facto* є дорослим (Jung, 1954f).

Стосунки між батьками. Проблема батьківських відносин і її вплив на психіку дитини розкриті К. Г. Юнгом у праці «Шлюб як психологічні стосунки» (1925). Розвиток психіки дитини залежить від психологічної атмосфери стосунків між батьками. Шлюб у психологічному сенсі К. Г. Юнг розглядає як складне утворення, яке має свої особливості. У дитини свідомість з'являється з глибин несвідомого душевного життя спочатку у вигляді окремих острівців, які поступово об'єднуються у зв'язану свідомість. Подальший процес духовного розвитку означає розширення сфери свідомості. І хоча зрілі у статевому відношенні молоді люди вже мають «*Ego-свідомість*», велика частина їхньої душі все ще несвідома. Це означає, що молода людина не може повністю пізнати іншого й саму себе; тому її обізнаність про свої та чужі мотиви недостатня. Чим більше розміри (кордони) несвідомого, тим менше під час одруження йдеться про вільний вибір, що суб'єктивно проявляється як веління долі. Неусвідомлені мотивації можуть виникати під впливом батьків. Насамперед, визначальним є характер зв'язку з батьками, який сприяє чи заважає вибору партнера. Усвідомлена любов до батька та матері сприяє вибору партнера, схожого на батька чи на матір. Неусвідомлений зв'язок ускладнює такий вибір і призводить до модифікацій. Як правило, все життя, яке не вдалося прожити батькам, передається у спадок дітям, які змушені компенсувати нереалізоване в житті батьків (Jung, 1954d).

З настанням другої половини життя у психіці людини відбуваються значні зміни. Відбувається неузгодженість свідомості та волі, викликаючи почуття незадоволеності, причини якої, як правило, проєктуються на партнера. Зазвичай,

один партнер із подружжя знаходить себе у шлюбі швидше, ніж інший. Типове утруднення становлять розбіжності в темпі пристосування і в обсязі духовного розвитку особистості. Кожен чоловік, згідно з аналітичною психологією, носить у собі образ жінки – архетип переживань багатьох поколінь предків, пов'язаних із жінкою.

У праці «Aion: Нариси щодо символіки самості» К. Г. Юнг пише: «Як у позитивному, так і в негативному сенсах стосунки аніми і анімуса завжди є «анімозними» (ворожими), тобто емоційними, а тому й колективними [...]. Як аніма, так і анімус мають також позитивний аспект. У постаті батька виражається не лише усталена думка, але й, однаково, те, що ми називаємо «духом», а передусім філософські та загальні релігійні уявлення або ж настанова, що впливає з таких переконань. Отже, анімус є водночас психопомпом, посередником між свідомістю і несвідомим, і втіленням несвідомого. Як аніма стає, завдяки інтеграції, еросом свідомості, так і анімус – логосом, і як вона завдяки цьому вносить у чоловічу свідомість стосунки і пов'язаність, так і він – жіночій свідомості – вдумливість, розмірковування і пізнання» (Юнг, 2019, с. 32-33). Духовний зміст цих образів – архаїчні частини первісного міфологічного розуму, які складаються з архетипів колективного несвідомого. Як тільки в одного з подружжя здійснюється така проекція, місце колективного біологічного займає колективне духовне. Становлення та самоствердження у шлюбі відбувається саме завдяки конфлікту. Пропорційно до соціальної стабільності зростає психологічна нестабільність, спочатку несвідома, що викликає неврози; потім усвідомлена, що викликає сварки, розлучення та інші «помилки шлюбу» (Jung, 1954d).

Дитина як проєкція батьків. Душевний світ дитини настільки тісно пов'язаний із психологічною установкою батьків, що не дивно, якщо нервова (психічна) патологія дитячого віку перегукується з порушеннями в душевній атмосфері батьків. Психологічний стан дитини тотожний несвідомому батьків. Тут ще немає чітко відокремленого «Ego»/«Self». У сім'ї всі процеси зачіпають дитину так само, як і всю сімейну групу. Найсильніший вплив на дитину здійснює несвідомий психологічний фон батьків. У разі несприятливих обставин батьки самі

виступають першим і головним джерелом неврозів своїх дітей. Найсильніше впливає на дитину життя, яке не прожили її батьки. Йдеться про такий етап життя, де батьки уникли труднощів і за можливості скористалися при цьому деякою подобою брехні та обману. Значення проблематики батьків для душевного життя дитини не завжди є суто моральним питанням. Не батьки, а їх генеалогії є справжніми прабатьками дітей і більше пояснюють їх індивідуальність, ніж реальні батьки. Справжня індивідуальність дитини утворює комбінацію колективних чинників, присутніх у психіці батьків (Jung, 1954c).

Як тільки з'являється членороздільна мова – вже є свідомість, що інтенсивно пригнічує своїми змістами та спогадами колективне несвідоме. Тут важливе значення мають сновидіння трирічних та чотирирічних дітей, серед яких зустрічаються сни, настільки насичені міфологією та змістом, що можна вирішити, ніби це сни дорослих людей. Ці сни – останні залишки колективної душі, що зникає, у своїх сновидіннях повторює вічні фундаментальні змісти душі людства. З цієї фази розвитку беруть початок дитячі страхи і невиразні недитячі передчуття, які, виявляючись знову на пізніх стадіях розвитку, утворюють основу віри в перетворення (трансформацію). Колективна душа, яка ще дуже близька дитині, використовує не тільки фонові умови психічного життя батьків, але більшою мірою категорії добра і зла, які знаходяться в людській душі. У несвідомій душі дитини неосяжний обсяг і вік. Нескінченність досвідомої душі дитини зберігається і зникає разом. Тому острівці дитячої душі в дорослої людини містять у собі те найкраще, що є в ній (Jung, 1954c).

Батьки є життєвими силами або символізують їх (Юнг, 2022b), які супроводжують дитину в житті, виступаючи як сприятливий чи загрозливий фактори, від впливу яких навіть дорослий може ухилитися лише відносно. Батько і мати – незалежно від того, усвідомлює це людина чи ні – заміщаються чимось відповідним, якщо від них вдається відділитися. Сепарація від батьків взагалі може статися лише тоді, коли людина може перейти на наступний щабель розвитку. Якщо людина занадто сильно прив'язана до батьків, то вона просто переносить привязаність на сім'ю, яку вона створила.

Поява індивідуальної психіки. Одне з найважливіших досягнень аналітичної психології К. Г. Юнга – з'ясування структури душі. Свідомість складається з тих комплексів уявлень, які безпосередньо асоціюються з «Ego»/«Self». Це ті психічні змісти, які мають певну інтенсивність. А всі психічні змісти, які досягають необхідної інтенсивності чи втратили її, перебувають під порогом, під рівнем свідомості і належать до сфери несвідомого. Несвідоме функціонує і перебуває в безперервній взаємодії зі свідомістю. Несвідоме – це основа, з якої виростає свідомість, бо свідомість не есплікується у світ відразу, а розвивається зі своїх паростків. У перші роки життя дитини не можна зафіксувати проявів свідомості, хоча вже в ранньому віці виразно проявляються психічні процеси. Але ці процеси позбавлені центру, не співвіднесені з жодним «Ego»/«Self», а тому позбавлені й тієї безперервності, без якої неможлива свідомість. Тому в дитини немає пам'яті в повсякденному значенні цього слова. Тільки коли дитина починає говорити про себе «Я», можна говорити про свідомість. Однак і її багаторазово змінюють періоди несвідомості (Jung, 1969f).

У перші роки життя дитини можна бачити, як із поступового поєднання фрагментів у неї складається свідомість. Взагалі, цей процес не можна вважати завершеним протягом усього життя, але в постпубертатному віці він дедалі більше сповільнюється, і свідомість дедалі рідше приєднує до себе елементи несвідомої сфери. Найбільш значний розвиток свідомості відбувається в період від народження до закінчення психічного дозрівання (у чоловіків приблизно до 25 років, у жінок – до 19-20 років). Цей розвиток установлює міцні зв'язки між «Ego»/«Self» та психічними процесами, що досі були несвідомими. Таким чином, несвідомі процеси стають свідомими. Цей процес підтримується вихованням та освітою дітей. Школа – засіб доцільної підтримки процесу утворення та розвитку свідомості. Культура – це вищий, максимально можливий ступінь свідомості. Якби діти цілком належали самим собі (відсутність впливу освіти і культури), вони значною мірою залишилися б несвідомими. Вони починали б жити на нижчому ступені культури, ніж наша нинішня, і мало чим відрізнялися б від первісних людей. Згідно з основним біогенетичним законом, еволюція виду повторюється в ембріональному розвитку

індивіда. З позицій аналітичної психології К. Г. Юнга, той самий закон має силу і для духовного розвитку людини. Відповідно до цього дитина рухається від первісного, несвідомого та тваринного стану – спочатку до примітивної і лише потім, поступово, до цивілізованої свідомості (Vertel, 2023b).

Перші роки життя дитина повністю залежить від умов середовища. Психіка раннього дитинства – лише частина материнської психіки, а потім, унаслідок впливу психологічної атмосфери в родині. Тому нервові та психічні порушення дітей аж до середнього шкільного віку ґрунтуються виключно на порушеннях психічної сфери батьків. Зміст сновидінь у маленьких дітей також пов'язаний із батьками, а не з самою дитиною. З появою «*Ego*»/«*Self*» можна говорити про існування індивідуальної психіки. Але індивідуальна психіка, зазвичай, досягає відносної самостійності лише після закінчення періоду статевого дозрівання. Індивідуальна свідомість дитини лише поступово звільняється від первісної тотожності із психікою батьків. У цьому велика роль належить школі як першому соціальному інституту, який дитина зустрічає поза своєю сім'єю. Завдання вчителя, який тепер замінює батьків, не просто схематично вкласти в свідомість дітей навчальний матеріал, а й впливати на них своєю особистістю. Це важливо, оскільки сильна прив'язаність до батьків згодом перешкоджатиме правильному пристосуванню дитини до світу. Багато батьків все життя ставляться до власних дітей виключно як до дітей, тим самим згубно впливаючи на них, позбавляючи будь-якої можливості виявляти індивідуальну відповідальність (Jung, 1954e).

Цей спосіб виховання породжує або несамотійних людей, або людей, здатних відстояти свою самостійність лише манівцями. У праці «Архетипи і колективне несвідоме» К. Г. Юнг пише «У цій ситуації виникає «дитина» як символічний зміст, виразно відділений від тла (матері) або ж ізольований, який, проте, навіть матір іноді втягує в небезпечне становище: через загрозу, з одного боку, від негативного ставлення свідомості, а з другого, – від *horror vacui* несвідомого, що готово знову поглинути всі свої породження» (Юнг, 2018, с 219).

Школа як перший фрагмент великого світу повинна допомогти дитині певною мірою відмовитися від батьківського середовища. Дитина проєктує на вчителя свій

образ батька і схильна до уподібнення особистості вчителя цьому образу. Тому щоб встановити конструктивні міжособистісні стосунки між дитиною та вчителем, необхідно, щоб учитель як особистість йшов назустріч дитині або хоча б дав їй можливість знайти особистісний контакт із собою. Завдання школи – допомогти дитині позбавитись від несвідомої тотожності зі своєю сім'єю і зробити її самосвідомою особистістю. Без цієї самосвідомості вона ніколи не дізнається, чого дійсно хоче. Дитина залишиться в залежності і тільки наслідуватиме батьків, відчуючи себе невизнаною і пригніченою (Vertel, 2023b).

Психічні розлади дітей у контексті психоаналітичної педагогіки К. Г. Юнга. З позиції аналітичної психології К. Г. Юнга педагог має бути обізнаний не тільки щодо соматичних дитячих хвороб, а й щодо психічних розладів. У роботі «Аналітична психологія і виховання» (1946), яка складається з трьох доповідей, представлених на Міжнародному конгресі по вихованню в Лондоні (1924), К. Г. Юнг виділяє п'ять основних груп душевних (психічних) розладів у дітей:

1. Інтелектуально дефектні діти. Найчастіший випадок – розумова відсталість, що характеризується низьким інтелектом та загальною нездатністю до розуміння. Найбільш виділяється тип флегматичної, повільної, тупої дитини. Рідше – легко збуджуваної та дратівливої. Від цих вроджених і невиліковних форм слід відрізняти дитину з інтелектуальним розвитком, що відстає. Часто тут потрібна майстерна діагностика психіатра. Відставання в інтелектуальному розвитку часто трапляється в первістків або дітей, чиї батьки розлучені через психологічні проблеми. Також це може бути через соматичні хвороби матері (Jung, 1954a).

2. Морально дефектні діти. Розлад викликаний або вродженими, або органічними ушкодженнями відділів головного мозку, він невиліковний. Від таких дітей треба відрізняти дитину з моральним розвитком, що зупинився – патогенноавтоеротичний тип. Ці діти є концентрованою експлікацією егоцентризму, душевної холодності, ненадійності, передчасної сексуальної активності тощо (Jung, 1954a).

3. Епілептичні діти. Своєрідні та іноді непомітні зміни свідомості при малих епілептичних нападах переходять у характерний психічний склад епілептика з його

дратівливістю, лютістю, сентиментальністю, хворобливою любов'ю до справедливості, егоїзмом та звуженим колом інтересів. Такі випадки іноді є лише функціональними, а не органічними, тому можна допомогти дитині засобами психотерапії (Jung, 1973).

4. Невротичні діти. До цієї категорії К. Г. Юнг відносить дітей, поведінка яких знаходиться між девіантною поведінкою та явно вираженими істеричними нападами і станами. Розлад може бути соматичним (лихоманка, низька температура, болі) або інтелектуальним та моральним (депресія, брехня, злочинство) (Jung, 1954a).

5. Різні форми психозу. У дітей спостерігаються принаймні перші стадії цієї психічної патології, яка пізніше призводить до шизофренії в усіх формах. Такі діти виявляють дивну манеру поведінки. Вони безглузді, часто неблагонадійні, надчутливі, замкнуті, впадають у крайні емоції з незначних причин (Jung, 1954a).

Вихователь, який бажає застосовувати принципи аналітичної психології, повинен звертати увагу на психопатологію дитини і всі небезпеки таких станів. Аналізувати дітей – особливий ризик. Протягом багатьох років психіка дитини є частиною духовної атмосфери батьків. Це пояснює, чому багато дитячих психологічних розладів, по суті, є симптомами духовного стану батьків, а не власним захворюванням дитини. Залежність психіки дитини від психіки батьків нормальна, та її порушення шкідливе для нормального розвитку (розгортання) дитячої психіки. Водночас надто сильна прив'язаність до батьків неприродна і патологічна, а тому К. Г. Юнг рекомендує ретельно вивчити психіку батьків. Інфікування дітей невротичними станами відбувається побічно – вони інстинктивно займають позицію щодо психічного стану батьків і/або обороняються від неї в мовчазному протесті, або наслідують. В обох випадках вони змушені жити так, ніби то не вони, а їхні батьки.

Талановиті та обдаровані діти. У роботі «Обдарована дитина» (1946) К. Г. Юнг показує, що обдарована дитина ставить перед закладом освіти важке завдання. Мало розпізнати в дитині гарного учня. Дитина може мати навіть негативні характеристики: різні форми девіантності, неуважність, норовливість тощо. Обдаровані діти не завжди рано дозрівають, часто обдарованість довго

залишається латентною. Зафіксувати обдарованість допомагає лише точна діагностика та спостереження над дитячою індивідуальністю – як у школі, так і вдома. Вже це дозволяє встановити, що є первинною схильністю, а що вторинною реакцією. У обдарованих дітей негативні психологічні реакції визрівають як додатковий психологічний захист проти зовнішніх впливів, мета якого – без перешкод вдаватися до внутрішніх процесів фантазії. Одне лише констатування наявності живих фантазій та своєрідних інтересів ще не доводить особливого обдарування. Але за якістю фантазій обдарованість можна розпізнати. Для цього потрібно вміти розпізнати тип фантазії. У цьому головним моментом є оригінальність, послідовність, інтенсивність фантазії, закладена в ній можливість послідовного втілення в життя. Важливо й те, наскільки фантазії вторгаються в зовнішній прошарок життя, інший важливий показник – ступінь та якість інтересу в цілому (Вертель & Криловецкая, 2019).

В обдарованої дитини душевна схильність обертається в широкому діапазоні протилежностей. Обдарування дуже рідко характеризує всі душевні сфери рівномірно. У сфері обдарованості за одних обставин панує аномальна скоростиглість, а за інших – духовні функції лежать нижче за нормальний поріг того самого віку. Може статися й так, що обдарованість стосується області, яка не торкнулася школи. Труднощі в обдарованої дитини існують і у сфері почуттів. Моральна нестійкість дорослих може стати для обдарованої дитини проблемою. Кожен вихователь завжди повинен ставити собі питання: чи реалізує він сам у житті те, чому вчить дітей? Аналітичні психологи зрозуміли, що цілюще діє не знання і техніка, а особистість.

Виховання обдарованих дітей висуває значні вимоги до психологічного, інтелектуального, морального та артистичного сприйняття у вихователя. Обдаровані й талановиті діти мають відмінну властивість: вони самі вміють про себе подбати. Чим геніальнішою є обдарована дитина, тим більшою є її творча здатність поводитися як особистість, що далеко перевищує її вік. Здебільшого розвиток обдарованості виявляється невідповідним ступеню зрілості особистості загалом. Обдарованість стає цінністю лише в тому випадку, якщо особистість може

застосовувати свої потенції з користю. Але слід зазначити, що творчий потенціал може діяти деструктивно. Тісна спорідненість обдарованості з патологічним виродженням ускладнює виховання таких дітей. Обдарованість не тільки компенсується деякою неповноцінністю в інших сферах розвитку дитини, але іноді йде пліч-о-пліч навіть із патологічними дефектами. Тому для виховання обдарованої дитини краще навчати її в звичайних закладах освіти з іншими дітьми, а не підкреслювати її винятковість переведенням у особливі заклади освіти (для талановитих та обдарованих). Для збалансованого виховання й навчання обдарованих дітей найбільше значення має психогігієна (Jung, 1954g).

Значення несвідомого виховання. У роботі «Значення несвідомого в індивідуальному вихованні» (1928) К. Г. Юнг виділяє три види виховання:

1. *Виховання через приклад.* Оскільки несвідоме виховання через приклад ґрунтується на одній зі споконвічних якостей психіки, цей спосіб ефективний там, де інші малоефективні (наприклад, із психічнохворими). По суті, на фундаментальному факті психічної тотожності і ґрунтується виховання.

2. *Свідоме колективне виховання.* Це виховання ґрунтується на нормативах, правилах та методах (ці принципи мають колективну природу).

3. *Індивідуальне виховання.* Усі діти (учасники виховного процесу), які успішно чинять опір колективному вихованню, потребують індивідуального підходу. Здебільшого це стосується невротичних дітей. Як правило, причина цього полягає в тому, що дитина отримала вдома установку, яка виявляється непридатною для адаптації до колективу.

Більшість впливів оточення на дитину є несвідомими. Але педагоги здатні до виправлення (корекції) небажаних елементів лише у свідомості. Те, що несвідомо, залишається незмінним. Бажаючи досягти змін у дитині, батьки/педагоги повинні підняти ці несвідомі змісти до рівня свідомості, щоб на них можна було вплинути (Jung, 1954h).

Отже, можемо констатувати, що ідеї К. Г. Юнга щодо дитинства сконцентровані навколо головного питання: чи слід розглядати дитину просто як продовження психології її батьків і як об'єкт їхнього впливу або як відмінну від них

«істоту», яка є незалежною особистістю з внутрішнім мікрокосмом, внутрішньопсихічною організацією. Тут на перший план висувається саме протиріччя між «реальними» фігурами батьків, з одного боку, і образами, створеними взаємодією архетипу і досвіду – з іншого. К. Г. Юнг виділяв три аспекти у стосунках дитини з матір'ю. По-перше, у процесі дорослішання має місце регресія по відношенню до неї або її образу. По-друге, відділення (сепарація) від матері – це боротьба. Щодо батька К. Г. Юнг розглядає такі теми: батько як протилежність матері – втілення всіх цінностей та властивостей; батько як «інформуючий дух», який представляє духовний принцип, персоніфікований двійник Бога-Отця; батько як модель Персони для сина, як те, з чого син повинен вичленувати себе; батько як перший «коханий» та образ анімусу для дочки (Jung, 1967b).

Говорячи про виховання дітей згідно з принципами аналітичної психології, К. Г. Юнг підкреслював, що педагог (вихователь) не має права бути лише пасивним передавачем культури, він повинен також через самовиховання активно розвивати культуру далі. Методи виховання, запропоновані К. Г. Юнгом у контексті аналітичної психології, слід застосовувати не лише до дитини, а й до самого педагога (вихователя). Для самовиховання потрібна надійна основа – самопізнання.

2.4. Концепції Отто Ранка і Станіслава Грофа як основа психоаналітичної перинатальної педагогіки

Отто Ранк (1884-1939) – доктор філософії (1912), австро-американський психоаналітик, філософ та культуролог. Із 1912 по 1924 рік О. Ранк був секретарем Віденського психоаналітичного товариства та головним редактором «Міжнародного журналу психоаналізу» (Taft, 1958) (див. Додаток В, рис. В.11). З. Фройд і О. Ранк були колегами, а також близькими друзями, але, як і з більшістю своїх друзів, З. Фройд розірвав дружні стосунки після того, як О. Ранк висловив низку ідей, що суперечать фройдівській концепції (Allen, 1958). Психоаналітичний підхід О. Ранка суттєво відрізняється від класичного психоаналізу З. Фрейда. Вчення З. Фрейда має виражену біологізаторську спрямованість і має детермінований, редукціоністський,

механістичний характер. О. Ранк заперечував Едіпів комплекс і психосексуальну динаміку, які є основою фройдівського психоаналізу, натомість наголошував на вирішальній ролі травми народження. Слід зазначити, що першим до проблеми родової травми звернувся саме З. Фройд. У низці наукових публікацій З. Фройд звертався до цієї теми, але погляди З. Фройда на родову травму кардинально відрізнялися від новаторських ідей О. Ранка. Якщо для З. Фройда екстремальні фізіологічні проблеми у процесі народження і є причиною тривоги, то для О. Ранка тривога пов'язана з відокремленням від матері (матки), тобто від райської ситуації, у якій всі бажання здійснюються без зусиль і одразу (Freud et al., 2012).

Справа в тому, що в роботі психоаналітиків часто спливали спогади клієнтів про процес народження та перинатальний період. З. Фройд згадував про те, що смертельний страх, який асоціюється з родовою травмою, може бути прихованим джерелом і прототипом усіх страхів, які переживатиме людина у своєму житті. Однак, самі спогади про народження З. Фройд сприймав як хибні спогади та фантазії своїх пацієнтів. Однак, у О. Ранка був інший погляд на це питання, адже він сприйняв спогади про травму народження абсолютно буквально, розгледівши в ній джерело всіх бід людства. Саме на цій ідеї він і побудував усю свою майбутню теорію (Jones, 1968). З. Фройд сприйняв це як спробу ревізії його концепції і відмовився від співпраці з О. Ранком. Історія стосунків З. Фройда і О. Ранка, безумовно, відобразилася на долі ідей, сформульованих О. Ранком у своїй книзі «Травма народження», яка була опублікована в 1924 році. Ідея про визначальний вплив матері на розвиток індивіда у психоаналітичному співтоваристві була визнана єретичною й відступницькою і призвела до заперечення ідеї «травми народження» (Rank, 1924). З відомих психоаналітиків у цей період із О. Ранком продовжує плідно співпрацювати лише Ш. Ференці (Rank & Ferenczi, 1925).

Для О. Ранка «*Ego*»/«*Self*» (свідомість) людини – вираз волі, а не репресована частина психіки, яка знаходиться під владою «*Id*»/«*It*» (несвідомого). О. Ранк наголошував на тому, що необхідно провести ревізію поглядів на техніку психоаналітичного лікування, його пропозиції щодо клінічної складової були не менш радикальними ніж теоретичні викладки. У техніці психоаналізу, на думку

О. Ранка, має бути повторне переживання пацієнтом родової травми, без якої неможливе завершення лікування. О. Ранк вважав, що необхідно зосередити увагу на безпосередньому досвіді конкретної людини, а новаторські ідеї З. Фрейда щодо «лікування словом» (вербальний підхід у психотерапії) вважав мало дієвим.

На думку З. Фрейда, О. Ранк зайшов занадто далеко, стверджуючі, що поведінку людини, майже всі психологічні проблеми, необхідно розглядати як наслідки травми народження. О. Ранк дуже ретельно аналізував сновидіння, фантазії та міфи на предмет їх взаємозв'язку зі страхом сепарації від матері, страхом залишитися одному в темряві, іграми в заповзання в дірку тощо. Він цікавився зв'язками між релігійними ритуалами «народження наново», а також іншим культурологічним та міфологічним матеріалом і досвідом народження (Rank, 1922).

О. Ранк дійшов висновку, що вирішальну роль у формуванні психічного світу людини відіграє акт її народження, пов'язаний із неймовірною травмою, яка полягала в сепарації від матері. При цьому О. Ранк ідеалізував час перебування плода в організмі матері, вважаючи, що його можна характеризувати як безтурботний, щасливий і спокійний. І в такому разі зрозуміло, що потрапляння до небезпечного та незнайомого зовнішнього світу травмує новонародженого. Порушення гармонії між дитиною та матір'ю під час народження призводить до появи тривожності. Безпорадність і беззахисність новонародженого перед незнайомим та ворожим йому зовнішнім світом може стати причиною виникнення бажання повернутися до материнської утроби. У цьому О. Ранк побачив центральний конфлікт у житті суб'єкта, що з одного боку включає прагнення людини повернутися в початковий стан гармонії, з іншого, – спогади про жах народження. Цей конфлікт стає прототипом для всієї системи сприйняття людини (Rank, 1927).

О. Ранк виділяє ще дві події, які нашаровуються на первинну травму народження, це: 1) відлучення від грудей; 2) фантазія про генітальну травму кастрації, яка відноситься до періоду Едіпового комплексу. Якщо в системі З. Фрейда Едіпів комплекс мав вирішальне значення в системі психосексуального розвитку, то для О. Ранка всі стадії психосексуального розвитку були лише

похідними від первинної травми народження. Усе своє подальше життя людина буде сприймати через призму пережитої травми народження. Будь-який розрив стосунків, розставання або зміна життєвих обставин викликають у людини тривогу, тому що вони нагадують про процес народження. І на основі цієї ідеї він інтерпретував багато феноменів (Wadlington, 2005).

На думку О. Ранка, матка – це примітивний рай, який у муках втрачається під час народження. Він був упевнений, що вся подальша активність пов'язана з пошуком задоволення, ніщо інше як спроба знову відчувати радість перебування в материнському лоні (матці). Наприклад, усі дитячі ігри, у яких є елементи погойдування та похитування, відтворюють ритми, схожі на ембріональні, навіть популярна дитяча гра у схованки відтворює сепарацію від матері та повторне її повернення. Страх, пов'язаний зі перебуванням у тунелі, страх потрапити в пастку повторюють страх народження. До несвідомих бажань повернення до матки (у темряву і задоволення) він відносив секс і сон (Wadlington, 2011).

Важливим аспектом концепції О. Ранка є інтерпретація сновидінь, яка відрізняється від фрейдівської. Сон – це стан, який можна порівняти з внутрішньоутробним життям, а сновидіння – це спроба знову пережити первинну травму народження й повернутися в перинатальний стан. Цікаво, що в основі міфологічного сюжету про царя Едіпа є таємниця людського походження, яку Едіп має розгадати, повернувшись до материнського лона. Едіп не тільки в буквальному сенсі вступає у статеві зносини і одружується з матір'ю, а й у символічному, коли вже покараний і сліпий Едіп губиться в печері (тунелі), яка виводить його до пекла (Rank, 1912).

Зокрема, він говорив, що вся людська культура побудована саме на основі травми народження. На думку О. Ранка, релігія допомагає відтворити первинну ситуацію симбіозу в утробі матері, яке надає відчуття підтримки й захищеності. Мистецтво, на думку О. Ранка, є дуже потужним інструментом психологічної адаптації до наслідків травми народження (Rank, 2000). Подібним чином О. Ранк сприймав і різницю між статями (Sward, 1980). Реалізуючи репродуктивну функцію в дітонародженні, жінка в символічному сенсі знаходить безсмертя, а для

чоловіка секс символічно виражає смерть, тому О. Ранк вважав, що чоловіча сила відображається у творчій діяльності, яка має несексуальний характер. Під час статевого акту чоловік ніби символічно прилучається до материнського лона, а жінка поглинає чоловіка, зливається з ним для утворення єдиного цілого. Трактування сновидінь теж виходить із первинної травми. Адже кожен сон відображає саме бажання повернутися до матки. Усі неврози О. Ранк інтерпретував у тому ж ключі. О. Ранк проаналізував, як родова травма пов'язана зі страхом певних тварин. Так, якщо об'єктом фобії є велика тварина, то важливі теми, пов'язані з загрозою поглинання або інкорпорації (вовк) або з небезпекою вагітності (корова).

У 1949 році, коли через чверть століття після виходу в світ «Травми народження» О. Ранка у США було опубліковано книгу Нандора Фодора «У пошуках коханого. Клінічне дослідження травми народження та пренатального стану», психоаналітичне співтовариство, як і раніше, було не готове сприймати його книгу, у якій розвивалися ідеї О. Ранка та на широкий загаль був представлений багатий клінічний матеріал, отриманий Н. Фодором у практичній роботі за багато років. Висновки, зроблені Н. Фодором, такі: 1) народження травмує і спогади про нього спливають у сновидіннях та фантазіях; 2) народження є джерелом страху смерті, воно лежить в основі кошмарів ядухи, клаустрофобії та багатьох інших симптомів. Саме спроба інтерпретувати симптоматичну картину під час психоаналітичного лікування з погляду травми народження робить працю Н. Фодора важливим кроком у розвитку ідей О. Ранка (Fodor, 1949).

Як і О. Ранк, Н. Фодор вважав, що фізичне середовище всередині утробы бездоганне, і після дев'яти місяців мирного розвитку людське дитинча примусово виштовхується в дивний світ жахливими м'язовими конвульсіями, які мов землетрус руйнують його райську домівку. Н. Фодор розглядає народження дитини як болісне, травматичне випробування. Народження він прирівнював до смерті. Він вважав, що в людини розвивається захисна амнезія щодо травматичного досвіду народження. Як і О. Ранк, Н. Фодор указував на те, що наслідки родової травми несвідомо проявляються в поведінці і сновидіннях (Fodor, 1946).

Справжній подив у Н. Фодора викликали спогади його пацієнтів, які він фіксував на сеансах психоаналізу. Він дав назву цьому феномену в психотерапії – «враження організму». Ці враження він порівнював із річними кільцями у дерев, які відображають фізичне зростання рослини. Стверджуючи подібність матки та раю, тим не менш, Н. Фодор розвиває ідею про перинатальну травматизацію, яка виникає в результаті органічних порушень перебігу вагітності або свідомими зусиллями матері її перервати. Н. Фодор наголошував на тому, що перинатальна (фізична) травматизація теж має велике значення для подальшого життя людини (статеві стосунки на третьому триместрі вагітності та спроби абортів). Учений вважав, що за допомогою «телепатичного впливу» мати може підтримувати зв'язок з ще ненародженою дитиною. Подібно до багатьох пізніших теоретиків народження, Н. Фодор вірив у парапсихологію, але його міркування про телепатію між матір'ю і плодом легко відокремити від його ж клінічного матеріалу по травмі народження, що є справжньою науковою цінністю (Fodor, 1949).

Виникає питання, як людина справляється з травмою народження? Примітно, що в цьому питанні О. Ранк був близьким до іншого психоаналітика Е. Фромма, адже він заговорив про свободу та індивідуацію. Первинна травма відокремлення від матері супроводжується різними формами психологічної залежності та втратою почуття «цілісності». З метою досягнення незалежності, індивід повинен ініціювати відділення як вираження його власної волі всупереч пасивному та травматичному досвіду. У результаті, потрапляючи в світ людина щоразу проходить конфлікт і ситуацію народження. Наприклад, сім'я та батьки – це у якийсь певний період відображення безпечної материнської утробы. З часом умови змінюються, і сім'я замінюється, наприклад, на дитячий, учнівський, студентський, робочий колектив тощо. Таким чином, розвиток людини неминує проходити через процес зміни соціальної ситуації. Кожен крок на шляху формування індивідуальності породжує відчуття покинутості, самотності, активізуючи травму народження. Досвід свободи травматичний, якщо не веде до встановлення нового зв'язку зі світом на вищому рівні. Якщо ж цей зв'язок встановити не вдається, то людина впадає в дезадаптацію та невроз. На думку О. Ранка, рушійна сила, яка допомагає людині адаптуватися –

це воля. Воля в інтерпретації О. Ранка – це автономна творча сила, що є основою індивідуалізації. У людини завжди є вибір або підкоритися зовнішнім силам, наприклад, батькам або іншим людям, що дозволить їй зберегти свій поточний стан, або все-таки подолати себе на шляху до свободи, для чого потрібні зусилля волі. Психопсихолог запевняє, що всі люди народжуються з волею, яка призводить до того, щоб звільнитися від будь-якого директивного тиску ззовні. Однак, не у всіх людей воля досить розвинена і О. Ранк виділяє три типи людей залежно від розвитку волі (Vertel, 1923l).

«Середня людина». У класифікації О. Ранка – це пересічна, нормальна людина, як поступається своєю волею груповій волі. Така людина схильна приховувати свої фантазії, якщо їх зміст прийнято розглядати як щось неприйнятне, аморальне та асоціальне. Як результат – постійне почуття провини перед оточуючими. Уявлення середньої людини про себе є ілюзорними, оскільки воно зображає те, якою її можуть і хочуть сприймати інші. Це не вказує на пряме, бездумне підпорядкування групі, а говорить про конформізм (здорову, активну адаптацію). Цей тип людей відрізняється відсутністю творчої активності і безконфліктністю (Rank, 1966).

«Невротична людина». Цей тип не підкоряється груповій волі, але не має внутрішніх ресурсів для того, щоб ствердити свою. Невротик обтяжений почуттям провини і неповноцінності, тому не може ідентифікуватися з більшістю й потребує постійної підтримки і допомоги групи. Невротик постійно перебуває у стані внутрішньоособистісного конфлікту. У цьому випадку фантазії приховуються від інших і в першу чергу від себе не тому, що людина цурається їх змісту, а через те, що вона їх розцінює як особистісну злу волю. Вектор провини спрямовується на себе (своєрідна аутоагресія) (Karpf, 1969).

«Творча людина». Цей тип повністю проходить процес самоактуалізації і самореалізації, перебуваючи в гармонійному стані з власними ідеалами і внутрішніми ресурсами. Причому ідеали не просто запозичуються, а обираються свідомо. Творча людина знаходиться в постійному пошуку власної істини, яка есплікується у продуктах творчої діяльності, у результаті чого фантазії стають відкритими оточуючим, а почуття провини стає каталізатором творчості. Тому

творча людина здатна одночасно бути в гармонії зі світом і стверджувати власні ідеали. Саме цей тип особистості О. Ранк розглядав як мету психотерапії і виховання (Jones, 1960).

Терапію і принципи виховання О. Ранк вибудовував із базових теоретичних положень, тобто виходячи з теорії травми народження та ідеї волі. Оскільки основою неврозу є травма народження, то не потрібно шукати причини, які призвели до нього, як це було в концепції З. Фрейда. Причиною всіх неврозів є первинна травма народження, а причиною інтерперсональних конфліктів є витіснення, ігнорування особистісного страху народження. Психотерапевтичний процес відразу має розпочинатися з розкриття травми народження для того, щоб клієнт мав достатньо часу на асиміляцію цього досвіду до кінця закінчення терапії. Це досягалося за рахунок «програвання» ситуації народження в процесі аналізу. Цей прийом дозволяє зменшити або нівелювати почуття провини й невирішені внутрішні конфлікти без застосування механізму психологічної регресії (Karpf, 1970).

На фінальному, завершальному етапі психотерапії клієнт переживає «нове народження». У несвідомій частині психіки процес терапії сприймається як народження, тому у глибинно-символічному сенсі клієнт сприймає себе як народженого заново. Психоаналітичний процес у концепції О. Ранка не що інше, як успішне завершення процесу подолання первинної травми народження. У результаті відбувається повторення та часткова розрядка цієї травми, унаслідок чого людина позбавляється страждань і відбувається сепарація від психоаналітика. При цьому О. Ранк наголошує на тому, що необхідно не тільки скорочувати тривалість психоаналітичної терапії, а й визначати конкретні хронологічні її межі, про що завчасно повідомляти клієнту. На думку О. Ранка, у процесі терапії, після подолання первинного опору клієнта, необхідно визначатися з датою закінчення терапії (після успішного повтору нової сепарації від фігури матері та відтворення свого народження). Знання клієнта про терміни психоаналітичної терапії, на думку О. Ранка, сприяють установленню конструктивних взаємовідносин у системі аналітик – пацієнт і буде каталізатором для ефективної роботи в процесі терапії,

викличе підвищене почуття відповідальності за те, що відбувається з ним. При цьому, ураховуючи природу травми народження, можна зробити висновок, що вербальна терапія малоефективна і має поступитися місцем безпосередньому переживанню (Wadlington, 2012).

Другий елемент терапії О. Ранка будувався на концепті волі. Якщо класичний психоаналіз орієнтувався на усунення невротичних симптомів шляхом усвідомлення несвідомого матеріалу, то «вольова терапія» спрямована на трансформацію «негативної» волі людини в її «позитивну» волю. Згідно з концепцією О. Ранка, розвиток волі проходить три послідовні стадії: 1. «Противоля» – це здатність протистояти волі іншої людини. 2. «Позитивна воля» – здатність протистояти несприятливим впливам, не робити того, до чого змушують життєві обставини. 3. «Творча воля» – здатність проявляти волю в актуальній і важливій для людини сфері (Rank, 1945).

О. Ранк наголошував на тому, що дитячо-батьківські відносини – це протистояння вольових позицій, і саме тому батьки повинні уважно ставитися до цього. Виходячи з концепції волі О. Ранка, головне завдання виховання – перевести імпульси «противолі» і «позитивної волі» в «творчу волю» і працювати над її зміцненням. А головною помилкою виховання є нівеляція імпульсів двох перших стадій розвитку волі в дитини. Якщо батьки стримують і засуджують вільний прояв волі дитини, то це призводить до двох негативних наслідків. По-перше, страждає емоційна сфера дитини, по-друге, формується почуття провини, що в сукупності гальмує розвиток волі. У дорослому житті, наслідки такого виховання проявляються в низькій ефективності, нерішучості (у термінах О. Ранка – слабка воля). Протистояння вольових установок – головний лейтмотив концепції О. Ранка (Rank, 1926). Концепцію виховання волі О. Ранка можна розглядати як інноваційну систему виховання. У роботі «Сучасна освіта: критика її фундаментальних ідей» (1932) О. Ранк критикував сучасну йому систему навчання і виховання, вважаючи, що головне завдання системи освіти – підготувати дитину до соціального життя шляхом передачі їй «колективної ідеології» або «ідеології стада» (у термінах

О. Ранка). Метою психоаналізу є індивідуалізм, тому психоаналіз має бути значною мірою антагоністичним цілям освіти, які зазвичай переслідує педагог (Rank, 1932).

О. Ранк підкреслював, що «вольова терапія»/«виховання волі» необхідна не тільки для невротиків, а й для тих, кого вважають психічно здоровим, оскільки і «невротики», і «середні люди» не мали, у розумінні О. Ранка, «позитивної волі». Що стосується невротичного типу людини, то, згідно з О. Ранком, основним терапевтичним завданням є не пристосування невротика до реальності, а пристосування його до себе, тобто надання йому можливості приймати себе, а не постійно захищатися від себе. Головне завдання психоаналітика/вихователя – проводити терапію/виховання так, щоб воля людини зміцнювалась, а не руйнувалась. Якщо аналітик/вихователь буде директивно змушувати клієнта до «правильних» думок, дій і вчинків, то зустріне тотальний опір і терапія/виховання буде неефективним, або взагалі провалиться. У процесі безпосередньої взаємодії О. Ранк завжди підкріплював вольові прояви клієнтів, якщо в них виникали опори і виникало бажання закінчити терапію (Menaker, 1996).

О. Ранк вважав, що головна проблема невротика полягає в тому, що він може бути творчою людиною, чудово розуміти, що треба робити і як змінювати долю, але при цьому відчуває нестачу сили волі. О. Ранк вірив, що людська воля має великий потенціал і головне завдання психоаналітика – знайти та актуалізувати приховані вольові ресурси. На думку вченого, людина може відмовлятися від волі добровільно, не бажаючи змінювати своє життя. Але той факт, що коли людина здатна чинити опір змінам, а каже, що вона не має волі – вже свідчить про її наявність. Саме опір свідчить про присутність волі. Просто ця вольова енергія спрямована неправильно і витрачається на опір, а не на творчість. Часто саме воля підштовхує невротика звернутися до психотерапевта та розпочати лікування. І цим моментом прояву волі необхідно скористатися (Menaker, 1998).

Звернення до психоаналітика – найскладніший момент, психотерапевт зобов'язаний підтримати волю клієнта, показавши, що людина сама має вирішувати власні проблеми, а також запевнити у своїй готовності допомагати клієнту, але без її постійних старань всі зусилля допомогти будуть марні і разові зустрічі нічого не

дадуть. Зустрічі з клієнтом повинні бути перевіркою роботи, яку клієнт виконує самостійно поза заняттями із психотерапевтом. Щоразу людина має звітувати про свою роботу над собою, про те, що виходить, а що ні, спільно будувати подальші плани. Коли період роботи з клієнтом закінчується, проводиться екологічна перевірка, тобто оцінка того, наскільки людина, припинивши психотерапію, зможе вирішувати свої проблеми сама. Через деякий час, за необхідності, робота з клієнтом може бути продовжена. Таким чином, вольова терапія О. Ранка полягає в послідовному прояві свідомих зусиль самореалізації в межах реальних можливостей. Невротичні переживання того, що людина не може змінити свою поведінку, забирають більше енергії, ніж сама ця поведінка, яка під керівництвом психотерапевта може бути освоєна й доведена до автоматизму (Kramer, 2019).

У 1924 році, коли психоаналіз ще не пройшов інституалізацію, радикальні ідеї О. Ранка у психоаналітичному товаристві не отримали схвальних відгуків. Його теза, що матка – райське місце, у більшості випадків спростовується сучасними даними про внутрішньоутробне життя. Але ідея О. Ранка про те, що психоаналітична теорія і практика повинні концентрувати свою увагу на «акті народження», призвела до перегляду тривалості психотерапії, її зменшення до кількох місяців, на відміну від інших психоаналітиків, які вважали, що психоаналітична терапія має продовжуватись декілька років, або все життя. А це вказує нам на правильність обраного О. Ранком шляху. Сучасні психоаналітичні уявлення про феномен шизоїдності як про примітивну захисну реакцію «*Ego*»/«*Self*», яка імітує повернення в матку Р. Фейрбейрн (Fairbairn, 1994), Г. Гантріп (Guntrip, 1992), також указують на правоту О. Ранка.

Вивчення питання «родової травми», яке вперше порушив О. Ранк, продовжив один із засновників трансперсональної психології Станіслав Гроф. У структурі несвідомого С. Гроф виділяє: 1) індивідуальне несвідоме; 2) перинатальне несвідоме; 3) трансперсональне несвідоме (Grof, 2021). Саме структура несвідомого зближує концепцію С. Грофа з психоаналітичними концепціями О. Ранка і К. Г. Юнга (Curry, 2002). Виведена ним теорія базових перинатальних матриць (БПМ) дозволила розглянути весь процес переживання вагітності, пологів та

післяпологового періоду з позиції відчуттів і переживань дитини. Йдеться про психоемоційну травму, яка була завдана в період вагітності, пологів або післяпологового періоду, оскільки порушення правильного проходження перинатальних матриць часто є причиною багатьох проблем, пов'язаних із адекватним сприйняттям світу та ідентифікацією в ньому себе. Існує чотири базові перинатальні матриці, через які проходить кожна людина: «Рай», «Жертва», «Боротьба» та «Свобода». Мова йде про природні пологи, тому що при кесаревому розтині частина матриць залишається не пройденими, що потім відображається на властивостях і особливостях особистості та психіки людини (Amundson, 1981).

1. «Матриця Раю» – перша перинатальна матриця в системі С. Грофа.

Це період від зачаття і до пологів. Її функції дуже прості – створення ідеальних умов перебування плода в утробі. Це ідеальний світ, де ще ненароджена дитина, не докладаючи зусиль, отримує все необхідне в тій кількості, яку потрібно. Саме на цьому етапі закладається основа дитячо-батьківських відносин. Дуже важливо, щоб у цей час стосунки матері та батька майбутньої дитини були максимально гармонійними, тому що дитина в утробі дуже чуйно реагує на будь-які емоційні стреси станом страху, паніки і в неї порушується відчуття єдності з батьками. Вона почувається непотрібною, а це поганий сигнал як для розвитку психоемоційного стану дитини, так і її перебування у світі, якому, як здається дитині, вона не потрібна. У період вагітності закладається основа зв'язку матері та дитини, чому дуже сприяє метод гаптономії (спілкування з малюком через дотик) та різні прийоми арт-терапії (Grof, 2000).

Важливість першої перинатальної матриці для формування особистості:

1. Відбувається формування так званої базової довіри до світу. 2. Правильно пройшовши цю матрицю, дитина почувається в безпеці у величезному, ворожому їй світі. 3. Формується життєвий потенціал людини, її можливості та розвиток. 4. Якщо «Матриця Раю» пройдена правильно, то людина здатна любити і приймати любов. Вона правильно розвивається і вміє розслаблятися, тому що почувається в безпеці.

Проблеми, до яких призводить порушення правильного проходження даної матриці: 1. При складній вагітності та патологіях у малюка порушується відчуття

безпеки. 2. У дорослому житті, діти, які не пройшли цю матрицю, виростають дуже недовірливими, тому що в них відсутня або слабо розвинена довіра до світу, який для них сповнений небезпек і холодної байдужості. 3. Звідси слабка потреба в коханні чи невміння/небажання любити інших. 4. У таких дітей не формується прив'язаність до батьків.

2. *«Матриця Жертви» – друга перинатальна матриця в системі С. Грофа.* Це період пологових переймів, тривалість яких у кожної жінки індивідуальна. У цей момент для дитини світ «ідеального раю» руйнується та змінюється сильним стресом, болем та жахом. Дитина виявляється в ситуації, коли не здатна ні на що вплинути і виходу для порятунку немає, тому що шийка матки поки що закрита. Все це може викликати в неї мимовільне почуття провини, невизначеності й загрози життю. Під час переймів починається біологічний конфлікт, оскільки жінка та її малюк в утробі стають джерелом болю один для одного. Біль (а по факту дуже сильний тиск та психологічна напруга від очікування болю та самого народження), який приносить дитина, неминуча – це природний процес. Мати повинна розуміти, що її дитина в цьому не винна і вона перебуває в такому ж важкому для себе становищі (Bache & Grof, 2000).

Важливість другої перинатальної матриці для формування особистості:

1. Завдяки правильно пройденій «Матриці Жертви» у людини формуються такі якості, як терпіння, вміння чекати та вміння приймати рішення.

Проблеми, до яких призводить порушення правильного проходження даної матриці: 1. Якщо пологи проходили дуже швидко, то в людини закладається потреба все зробити або вирішити швидко. У протилежному випадку, у дорослому житті людина не може самотійно ухвалити рішення, тому що в неї надто сильна невпевненість у собі. Вона часто нездатна самотійно завершити розпочату справу. 2. При тривалих пологах у людини формується роль жертви. Це призводить до того, що в дорослому житті на несвідомому рівні вона сприймає ситуації страждань і мук як щось звичайне і нормальне і на несвідомому рівні буде прагнути повернутися до цього стану. 3. Стимуляція родової діяльності також не приносить користі, оскільки на психоемоційному рівні фіксується така життєва установка, що без додаткової

стимуляції нічого в житті робити не потрібно. 4. Знеболювання під час пологів може призвести до того, що зв'язок у діаді «мати-дитина» перерветься, тому що анестезія впливає тільки на матір, у той час як дитина залишається наодинці зі своїм болем, не розділяючи її з матір'ю і без підтримки з її сторони.

3. «Матриця Боротьби» – третя перинатальна матриця в системі С. Грофа. Вигнана зі свого «ідеального раю» дитина потрапляє у важкі умови боротьби з чимось невідомим для себе. Можна сказати, що дитина приймає перше у своєму житті самостійне рішення – «народжуватися» і починає боротися за своє існування. Цю стадію можна віднести до другої стадії пологів. Мета та завдання матері й дитини в цей момент як ніколи збігаються – скоріше народити та народитися (Yensen & Dryer, 1996).

Важливість третьої перинатальної матриці для формування особистості:

1. Проходячи цю матрицю, у людини формується життєва активність, цілеспрямованість, хоробрість, потреба в постійному розвитку. 2. При правильній поведінці матері під час потуг дитина відчуває її підтримку і це також формує в неї бажання боротися і добиватися свого, формує впевненість у наступних починаннях.

Проблеми, до яких призводить порушення правильного проходження даної матриці: 1. За стрімких пологів, коли малюка витягують або виштовхують, у людини формується безпорадність (невміння боротися за себе). Як і в «Матриці Жертви», у неї може сформуватися несвідома потреба у сторонній допомозі, або схильність до конфліктів. 2. Асфіксія (тривала задуха) формує в людини сильне несвідоме почуття провини. Це може призвести до того, що з'явиться потреба у своєрідних іграх зі смертю – людина несвідомо обиратиме екстремальні види спорту та діяльності. 3. Використання щипців або вакууму також сприяє формуванню пасивності, нездатності без сторонньої допомоги чогось досягти, а будь-яку допомогу людина сприйматиме дуже болісно (Grof, 1970).

4. «Матриця Свободи» – четверта перинатальна матриця в системі С. Грофа. Ця матриця відноситься до самого моменту народження і перших хвилин, годин і днів життя. У цей час малюк відокремлюється від матері і знову з нею возз'єднується в іншому для себе аспекті. Болісні переживання змінюються

полегшенням та щастям. Пройшовши через випробування страху та невідомості, дитина знову повертається до матері (момент, коли її викладають до неї на живіт). А коли вперше прикладають до материнських грудей, вона відчуває повне заспокоєння. У свідомості фіксується розуміння, що біль і боротьба не були марними, а призвели до народження, свободи і безмежного щастя через возз'єднання. І дуже важливо, щоб жінка розділяла з малюком ці емоції та почуття, оскільки дитина їх інтуїтивно «зчитує». Не можна знецінювати такий важливий аспект, як імпринтинг (закріплення в пам'яті ознак матері), коли дитина набуває важливий і необхідний досвід у перші хвилини і години свого життя (Grof, 1985).

Важливість четвертої перинатальної матриці для формування особистості:

1. Дана матриця – це сценарій, за яким кожна людина проходитиме все життя, переходячи на новий етап, або зустрічаючись із кризою, яка також схожа з процесом народження, коли через біль і внутрішні страждання людина змінює своє життя. І дуже важливо, щоб ці етапи пройшли правильно (Bache, 1996). 2. Правильно пройдена «Матриця Свободи» формує базову довіру до світу, до того, що світ здатний дарувати любов, а людина, у свою чергу, здатна її прийняти.

Проблеми, до яких призводить порушення правильного проходження даної матриці: 1. Якщо в малюка не відбулося фіксації возз'єднання з матір'ю (якщо дитину відривають від матері та забирають), це призводить до того, що в неї виникає відчуття самотності та непотрібності, що фіксує такий негативний сценарій, як «свобода – це небезпека». 2. Некоректне породження матриці закладе програму небажання довіряти людям, страх підпустити когось до себе, адже це може призвести до зради та болю.

Не можна не визнати, що концепція травми народження О. Ранка і концепція базових перинатальних матриць С. Грофа (див. Додаток В, рис. В.12), незалежно від того, сприймаються вони в науковому товаристві чи ні, активізували дискусії в різних галузях гуманітарних наук, тим самим сприяючи їх розвитку. З психоаналітичними побудовами О. Ранка і С. Грофа можна сперечатися, але повз них майже неможливо пройти. Принаймні, перед кожним уважним дослідником вони ставлять низку проблем, які потребують аналізу (Menaker, 1982). Особливий

вплив данні концепції справили на перенатальну педагогіку. Основне завдання пренатального виховання – допомогти майбутній матері налагодити контакт зі своєю дитиною ще під час вагітності. Ці взаємини можна розглядати як діалог на фізичному, ментальному і емоційному рівнях. Численні дослідження показали, що подібне спілкування на даному етапі, налагодження зв'язку та взаєморозуміння між матір'ю та дитиною значно знижують ризик ускладнень у ході вагітності та пологів, а потім допомагають вибудувати гармонійні стосунки в сім'ї. Мета пренатального навчання – повне розкриття фізичних, інтелектуальних, творчих здібностей, закладених у кожній дитині. Існують різні методики допологового навчання: тактильний вплив; спілкування з малюком; прослуховування музики та спеціальних аудіо програм (Vertel, 2024i).

Психоаналітики Ф. Дольто, К. Дольто-Толич та Ф. Вельдман (Veldman, 1991) розробили метод афективного, тобто наповненого емоційним змістом, психотактильного контакту. Метод отримав назву гаптономія. Сутність гаптономії полягає в тому, щоб торкання (дотики) були взаємними, відображали не тактильне відчуття, а присутність іншої людини, були сповнені емоційного змісту. Гаптономія дозволяє встановлювати контакт із плодом і є профілактикою ускладнень протягом вагітності й пологів (Dolto-Tolitch, 2001).

Таким чином, завдяки роботам психоаналіків змінилося уявлення про психічні процеси, що протікають у діаді «мати-дитина» (Veldman, 2001). Стало очевидним, що перинатальний період – це унікальний, складний період життя людини, який необхідно вивчати. Саме діадичний підхід, заснований на психоаналітичній теорії, дозволив по-новому поглянути на деякі порушення, що відзначаються в новонароджених дітей, показати нові шляхи їх профілактики та терапії у вигляді впливу на психіку матері, а через психіку на її організм та організм дитини (Dolto-Tolitch, 1991). Такі підходи створюють активне навчальне середовище, що є потужним стимулом до розвитку дитини. Перинатальне навчання допомагає повніше розкрити можливості, закладені природою в кожній дитині. Цей процес закладає необхідний фундамент, на якому будуватиметься весь подальший розвиток та навчання.

2.5. Педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Еріха Фромма

Сучасна педагогічна реальність – поліпарадигмальна. Існують різні освітні моделі, які є продуктивними, а отже, цінними для людини та суспільства. Але педагогіка зробила крок уперед у плані визначення інваріантів, тобто того постійного, що має бути наявним у будь-якій сучасній освітній системі, якого б типу вона не була. Головним інваріантом вважається особистісно орієнтована освіта, основою якої є гуманістична традиція у філософії, психології і педагогіці.

Гуманістична традиція є надзвичайно багатоликою. Але є подібні суттєві ознаки, що відрізняють даний напрям від інших: 1) людина в гуманістичній традиції є центральною темою для роздумів та рефлексії, із людини і через людину гуманісти намагаються пояснити її ж власну сутність, зміст та значення світу, який її оточує; 2) спроба визначити зміст і сутність людського буття, прагнення обґрунтувати вільну та творчу діяльність конкретного індивіда як його справжнє буття, а через неї – сенс та значення буття інших і людства загалом; 3) людина в гуманістичних концепціях розглядається як відкрита система, що знаходиться в постійному розвитку та оновленні; 4) основним предметом роздумів гуманістів є індивідуальність, неповторність людини, її суб'єктивно-творчі потенції в різних сферах життя, а розвиток цих можливостей розцінюється як умова життєздатності людини та суспільства; 5) здатність самостійно будувати програму життєдіяльності та відповідати за її реалізацію вважається показником зрілості. Наявність у людини досвіду розвитку цієї здатності розглядається передумовою допомоги іншому (дитині зокрема) (Vertel, 2023m).

Названі постулати можна конкретизувати на прикладі концепції Е. Фромма. Еріх Фромм (1900-1980) – доктор філософії по соціології (1922), один із основоположників неофройдизму, німецько-американський психоаналітик, філософ, соціолог, соціальний психолог, основоположник гуманістичного психоаналізу, один із найвидатніших представників Франкфуртської школи (Соловйова, 2011). Е. Фромм намагався поєднати філософські ідеї раннього К. Маркса з класичним психоаналізом З. Фрейда (фройдо-марксизм) (Вертель & Вертель, 2016). Е. Фромм –

один із перших всесвітньовідомих психоаналітиків, який не мав медичної освіти (див. Додаток В, рис. В.13).

По-перше, звернення до людини в філософії ХХ століття величезною мірою підготовлено роботами цього видатного психоаналітика. Багато філософських течій, а саме: екзистенціалізм, персоналізм, герменевтика – увібрали в себе духовні відкриття цього видатного мислителя (Гречкосій, 2013).

По-друге, Е. Фромм – один із небагатьох західних мислителів, хто у своїх наукових працях розвиває тему сутності людини як реалізації індивідуальності через продуктивне, життєтворче начало (Лабач, 2020).

По-третє, його концепція несуперечлива і є ідеальною методологічною основою для вироблення цінностей, цілей та засобів у галузі педагогічної освіти.

Е. Фромм приходить до створення власної концепції «Нової людини» та «Нового суспільства»: 1) виробництво має бути корисним не економіці, а людині; 2) у системі «людина-природа» взаємостосунки повинні вибудовуватися на кооперації, а не на експлуатації; 3) взаємний антагонізм усюди повинен бути замінений відносинами солідарності; 4) найвища мета всіх без виключення соціальних заходів – запобігання стражданню і благо людей; 5) тільки розумне споживання сприяє добробуту і збереженню здоров'я; 6) кожен індивід має бути зацікавлений в активній громадській діяльності, залучений до неї (Матвієнко, 2014).

Е. Фромм – найбільш соціально орієнтований представник психоаналітичної традиції. Психоаналіз Е. Фромма базується на ідеї про вирішальну роль соціального оточення, що виступає головним фактором розвитку особистості. Психоаналітична концепція Е. Фромма має схожість із концепцією А. Адлера, який акцентував увагу на вирішальному значенні соціального середовища для становлення особистості, але, на відміну від А. Адлера, Е. Фромм зміщує акцент на суспільний устрій, за якого живе людина. На становлення гуманістичного психоаналізу Е. Фромма вплинули ранні ідеї К. Маркса і класичний психоаналіз З. Фрейда (Fromm, 1959). З фрейдівської концепції Е. Фромм запозичив ідею про вирішальну роль несвідомих процесів у функціонуванні психіки людини (Fromm, 1980), а у К. Маркса – ідею про значення соціальної формації для розвитку психіки індивіда (Fromm, 1965) і ідею

розвитку відчуження при капіталізмі, розуміючи під цим психологічне відчуження – відчуження людей один від одного (Fromm, 1961a). Засновник гуманістичного психоаналізу та гуманістичної етики зміст своєї діяльності вбачав у тому, щоб сприяти саморозумінню людині, цілісній «самореалізації» особистості, подоланню людського відчуження.

На основі глибокого аналізу людської природи та суспільства Е. Фромм створив гуманістичну етику, де єдиним критерієм було благополуччя людини. Суспільство, вважав він, яке не перешкоджає реалізації потреб людської природи, є здоровим. Саме потреби стають головними мотиваційними силами, що визначають розвиток історії, а також критеріями оцінки норми й патології людини та суспільства. Праця Е. Фромма «Людина для себе» безпосередньо присвячена питанням етики. Гуманістична етика Е. Фромма є прикладною наукою про мистецтво жити. Як всяке мистецтво, вважав Е. Фромм, життя підпорядковане системі норм, які людина сама повинна встановлювати для своєї поведінки. У гуманістичній етиці Е. Фромма добро – це розкриття людських сутнісних сил, а зло – все, що перешкоджає розвитку людських здібностей (Fromm, 1947).

Не лише теоретично можливим, а й практично надзвичайно актуальним Е. Фромм вважає обґрунтування нового універсального ідеалу (ідеалу «Нової людини» та «Нового суспільства»), розробку досить конкретного проєкту його реалізації. Критерій істинності та цінності такого ідеального проєкту, з погляду мислителя, цілком очевидний, більш того, відчутний. Детально розробляючи концепти «Нової людини» та «Нового суспільства», Е. Фромм прагне створити певну ідеальну модель, що репрезентує цілісну систему необхідних, взаємозумовлених характеристик. Концепт «Нової людини» передбачає індивідуальну самореалізацію відповідно до «об'єктивних норм» (починаючи з прагнення до «справжнього буття»), яка втілюється у відповідних ідеальних «рисах характеру» від «упевненості в собі» до «вміння бути щасливим». Аналогічним чином конкретизується концепт «Нового суспільства», куди входять характеристики перетворення всіх сфер життя (Vertel, 2023m).

Е. Фромм прагне вибудувати свого роду «проект» програми послідовних соціокультурних перетворень, який сприяв би формуванню «Нового суспільства», і, таким чином, забезпечував би можливість «Нової людини». Проте активним і вирішальним «початком» у «бутті-до-ідеалу» є сама людина, дійсна автономна особистість. Першим кроком у реалізації проекту «Нової людини» є сама людська морально-психологічна рішучість, зазіхання на взаємоперетворення людини і суспільства. Морально і адекватно, практично (а не ілюзорно) вирішувати протиріччя власного буття здатна сама людина, але не як відокремлений, тим більше відчужений, односторонньо функціонуючий індивід, а як людина цілісна, що втілює універсальну людську природу, конкретно і творчо взаємодіє з системою суспільства та культури (які, у свою чергу, ціннісно-конкретно та спрямовано визначають майбутнє людини) (Vertel, 2023m).

Вчення Е. Фромма включає ще один важливий концепт – концепт «Нової науки». Завдання осягнення природи людини, обґрунтування цінностей, які є фундаментом буття людини, нарешті завдання створення ідеального гуманістичного проекту, – вимагають якісно особливого пізнавального інструментарію. Е. Фромм характеризує його як «Нову гуманістичну науку про людину», «фундамент для прикладної науки та мистецтва щодо перебудови суспільства». Зрозуміло, що таке синтетичне знання не тотожне гуманітарному знанню взагалі і будь-яким окремим його галузям зокрема. Отже, ідеальне буття позначається, за Е. Фроммом, як гармонійне взаємовизначення «Нової людини», «Нового суспільства» і «Нової науки» (Vertel, 2023m).

Незважаючи на досить детальну репрезентацію ідеального проекту людського буття – від перетворень у сфері виробництва та споживання, майнових відносин до інформаційної рівності та нерівності, конкретних питань у сфері духовної культури; від методології нових гуманістичних досліджень до визначення тактичних кроків, «конкретних інструкцій», що опосередковують реалізацію «далеких ідеалів», – Е. Фромм не пропонує «універсальні рецепти» (Fromm, 1955).

Е. Фромм аргументовано і наочно показує, що домогтися радикальних змін у свідомості сучасної людини неможливо без гуманістично побудованого

просвітництва, здатного донести до кожного непорушні істини про те, що людина – це більше, ніж споживання, що задоволення – це далеко не задоволення життям, відсутність сенсу буття – це деградація, яка перетворює людей на біологічних роботів. Освіта, центрована на доведенні до кожного індивіда істини про необхідність перервати стрімке сповзання людини в дике, неприборкане і безглузде споживання, здатна домогтися виправлення неблагополучної ситуації, що склалася в сучасному суспільстві. Залучаючи людей до вищих гуманістичних цінностей, освіта дасть можливість здобути те, без чого людське життя принципово неможливе – сенс буття і здобуття себе.

Е. Фромм указує на педагогічні можливості зміцнення в людині властивого їй від природи позитивного життєтворчого начала. Е. Фромм висловлює думку, що навчання людини життєвої стратегії «бути» має стати фундаментом просвітницької роботи для всіх без винятку. Педагогічні конотації Е. Фромма знаходяться в площині роздумів про соціальний характер. У праці «Втеча від свободи» Е. Фромм пише: «саме методи виховання в ранньому дитинстві та навчальні техніки, застосовані до дітей, є причинами розвитку певного характеру» (Фромм, 2022а, с. 273).

Слід зазначити, що під терміном «виховання» Е. Фромм розумів виховання у звичному педагогічному сенсі, так і освіту в цілому. Важливим є те, що Е. Фромм не уточнює конкретні способи передачі знань, а робить акцент на формуванні соціального характеру, зокрема через сімейне виховання. Е. Фромм зазначає: «соціальною функцією виховання є підготовка індивіда до виховання тієї ролі, які йому пізніше належить відігравати в суспільстві.... Саме ця функція визначає систему виховання й освіти в будь-якому суспільстві, тож ми не можемо пояснювати структуру суспільства чи особистості його членів через процес виховання. Водночас, тим можемо пояснити систему виховання й освіти в конкретному суспільстві крізь призму вимог, висунутих соціально-економічною структурою конкретного суспільства. Однак, методи виховання надзвичайно важливі, бо саме вони є тими засобами, за допомогою яких соціальні вимоги перетворюються на особисті риси людей. Хоч техніки виховання і не є причиною

формування певного виду соціального характеру, але це один із механізмів, що формують такий характер. У цьому сенсі знання й розуміння виховних методів є важливим складником загального аналізу будь-якого суспільства» (Фромм, 2022а, с. 273-274).

Поняття соціального характеру у Е. Фромма стало своєрідним синтезом концепцій К. Маркса і З. Фрейда (Fromm, 1970). З одного боку, зміст соціального характеру, згідно з Е. Фроммом, визначається структурою суспільства та функцією індивіда в ньому, з іншого боку, сім'я розглядалася ним як психічний агент суспільства, у функцію якого входить передача вимог суспільства дитині. Сім'я виконує цю функцію двома способами: 1) оскільки характер більшості батьків є виразом соціального характеру, то вони передають дитині основні риси бажаної для суспільства структури характеру; 2) до характеру батьків доєднуються методи виховання дитини, прийняті в цій культурі, які виконують функцію формування характеру в бажаному для суспільства напрямі.

Таким чином, характер розвивається спочатку через вплив сім'ї, а потім, у суспільному житті, шляхом адаптації до тих чи інших соціальних структур. Будучи заміником тваринного інстинкту, характер уможливорює послідовну поведінку людини, позбавляючи її необхідності щоразу приймати нове обдумане рішення. У той самий час, діючи відповідно до вимог культури, людина отримує додаткове психологічне задоволення. Функцією соціального характеру, на думку Е. Фромма, є формування та використання людської енергії всередині даного суспільства та підтримки його функціонування. Доти умови існування суспільства та культури залишаються стабільними, соціальний характер виконує переважно стабілізуючу функцію. Однак, якщо економічні умови функціонування суспільства перестають відповідати традиції та соціальному характеру, то виникаюча дисгармонія призводить до того, що соціальний характер стає фактором дезінтеграції суспільства, а це підриває існуючу соціальну систему (Fromm, 1992).

Одна з провідних ідей Е. Фромма – необхідність радикального оновлення всієї системи освіти і виховання. Велике значення він надавав методам виховання, розглядав їх як засоби, за допомогою яких вимоги соціуму перетворюються на

особистісні якості людей, тому вивчення методів виховання – важлива, якщо не головна складова частина комплексного аналізу будь-якого суспільства. У цьому питанні також можна знайти значну відмінність у поглядах З. Фрейда і Е. Фромма. Згідно з З. Фрейдом, становлення психічного образу дитини відбувається під впливом насамперед внутрішньосімейних відносин, які протистоять впливу суспільства (Fromm, 1962).

Е. Фромм критикує систему освіти загалом і вищу освіту зокрема, викриваючи хибні траєкторії її функціонування та розвитку. У праці «Мати або бути» Е. Фромм пише: «Наша освіта вчить людей оволодівати знаннями як власністю, загалом співвідносно з кількістю матеріальних благ і соціального престижу, що їх можна буде отримати в подальшому житті. Той мінімум, який вони отримують, – це те, що їм знадобиться для правильного виконання своєї роботи. На додачу кожному видається «преміум-пакет знань», який підвищує самооцінку, при цьому розмір кожного такого пакета відповідає ймовірному соціальному престижу людини. Заклади освіти – це заводи, де ці загальні пакети знань виробляються, хоча зазвичай освітяни стверджують, що мають на меті познайомити учнів із найвищими досягненнями людського розуму. Деякі коледжі, що готують бакалаврів, особливо успішно плекають такі ілюзії [...] перед студентами накривається багатий шведський стіл знань, аби можна було взяти трохи тут, трохи там, і заради свободи й спонтанності від них не вимагають концентруватися на одному предметі, навіть на тому, щоб дочитати книжку до кінця» (Фромм, 2023b, с. 65-66).

Характеризуючи процес формування особистості, Е. Фромм попереджав про те, що не потрібно абсолютизувати соціальні впливи, указував на небезпеку недооцінки індивідуальних психологічних особливостей людини. Ці перестороги зберігають свою актуальність. Педагог/вихователь завжди повинен мати на увазі, що далеко не все в мисленні та поведінці людини можна пояснити дією лише соціальних факторів. Індивідуальний вибір не завжди соціально детермінований. До того ж, певну роль відіграють несвідомі мотиви, а також такі спонування, яким часом важко дати раціональне пояснення. Критикуючи існуючі системи виховання, Е. Фромм з великою тривогою вказував на те, що в закладах освіти панує суха

розсудливість, а емоційна сфера, яка вкрай важлива для повноцінного розвитку особистості, фактично пригнічується. Це завдає великої шкоди інтелектуальному розвитку. До цієї проблеми він звертався неодноразово, наголошуючи на необхідності всіляко сприяти розвитку емоційної сфери індивіда.

Теза Е. Фромма про першорядне значення емоційного виховання загально визнана. Гуманістично орієнтовані педагоги визнають, що виняткова увага тільки до розвитку інтелекту не робить дитину а ні кращою, а ні щасливішою, а, навпаки, часто збіднює особистість, тоді як розвинені емоції сприяють гуманним імпульсам і допомагають обрати етично вірне рішення у складній життєвій ситуації. Розвиток емоційної сфери стимулюється естетичним вихованням. Але й останнє неодмінно повинно мати гуманістичну спрямованість, оскільки найвищі естетичні ідеали у відриві від моральності не створюють надійної системи орієнтації у виборі між добром і злом.

На відміну від З. Фрейда, який розглядав кохання як сублімацію статевого інстинкту, Е. Фромм не обмежує феномен «любов» сферою сексуальних відносин (Fromm, 1997), а розглядає його в ширшому сенсі, що включає взаємини батьків та дітей, учителів та учнів, лікарів та пацієнтів, тобто в усьому спектрі міжособистісних комунікацій. У праці «Мистецтво любові» Е. Фромм зазначає: «Любов не є передусім взаєминами з конкретною людиною – це настанова, спрямованість характеру особистості, що визначають її ставлення до світу загалом, а не до окремого «об'єкта» любові. Якщо людина любить тільки одну людину й байдужа до всіх інших, її любов – не любов, а симбіотична прив'язаність або ж розширений еготизм» (Фромм, 2023с, 78-79).

Здатність безкорисливо любити – найцінніший дар, один із найяскравіших показників, що характеризують справжнього гуманіста. Тому пріоритетне завдання виховання – формувати такі особистісні якості, які формують у людини здатність до альтруїстичної любові (Литвин, 2010). Але сучасне суспільство та його виховні інститути фактично навіть не ставлять собі таку мету. Е. Фромм нещадно критикує авторитарне виховання, яке, як він неодноразово підкреслював, дуже негативно впливає на формування особистості, сприяє виникненню та розвитку психічної

патології, духу деструкції та агресії. Справжня мета виховання, за Е. Фроммом – це формування та розвиток внутрішньої незалежності дитини та її неповторної індивідуальності. Люди народжуються рівними, але різними. Принцип рівності не передбачає однаковості. Тому дуже важлива організація суто індивідуалізованого навчання і виховання, що враховує неповторні особливості, унікальні риси кожного індивіда (Riesman, 1971).

Головне завдання виховання та освіти – сформувати в молодій людини гуманістичне мислення та адекватне уявлення про своє оточення, про себе, про своє життєве призначення. Найважливіше місце в концепції особистості Е. Фромма посідає питання про потреби людини і якою мірою можна вплинути на їх формування і способи задоволення. Педагогічний аспект цієї проблеми є очевидним. На думку Е. Фромма, сутність людини виявляється в її потребах. Е. Фромм запропонував власну класифікацію людських потреб. Першорядне значення він надає потребі у спілкуванні та в міжособистісних зв'язках.

На думку Е. Фромма, потреба в системі життєвої орієнтації трансформується на релігійну потребу. Е. Фромм трактує релігію не у звичному, традиційному сенсі. Під релігією він має на увазі будь-яку систему поглядів, яка слугує індивіду керівництвом у життєдіяльності та об'єктом поклоніння. Тому всяке суспільство релігійне за своєю сутністю, а сама релігія не може бути нівельованою з людського життя. Але криза сучасної цивілізації веде до того, що релігійна потреба не знаходить адекватного задоволення, у результаті перекручується і вибір об'єктів поклоніння (Буряк-Стефанова, 2019; Габрієлян, 2021).

У педагогічному контексті дуже важлива потреба у творчості. Непереборне прагнення активної діяльності органічно властиво людині з раннього віку. Що ж до школярів, то за правильної організації навчального процесу вони виявляють величезну активність, ініціативу, прагнення пізнання світу і самопізнання. Фундаментальні потреби людини можуть задовольнятися полярними способами, сприяючи розвитку особистості, або, навпаки, гальмуючи, спотворювати її розвиток. І в цьому аспекті значну роль Е. Фромм відводить вихованню. В ідеалі він має стимулювати розвиток, розквіт потенційних позитивних здібностей та потреб.

Завдання полягає в тому, щоб позитивні потреби стали органічним компонентом інтелектуальної та емоційної сфер особистості.

Проте, сучасна система виховання нерідко деформує органічні потреби, надає їм спотворену, викривлену форму. Людина потребує тієї чи іншої системи орієнтації, а для цього їй потрібен якийсь визнаний зразок (ідеал). Але це загрожує створенням кумирів. Закономірна потреба в орієнтації деформується у прагнення маси людей мати вождя, який би приймав за них рішення, звільняючи їх від відповідальності (Сподін & Генсіцький, 2012). Історія XX (А. Гітлер, Й. Сталін, Б. Муссоліні) та XXI століття (В. Путін) дала чимало прикладів добровільного зречення свободи і фанатичної відданості деструктивним вождям. Якщо органічно властивий людині потяг до творчості не отримує реального виходу, виникає потяг до руйнації, формується патологічний, деструктивний, руйнівний, агресивний тип особистості (Fromm, 1973). Фундаментальні дослідження Е. Фромма, присвячені аналізу агресивного початку в людині, набули особливого інтересу в наш час, коли насильство і агресивність все виразніше виявляються на різних рівнях – не тільки між державами, між людьми різних національностей і різних релігій, а й у контексті міжособистісних відносин (Fromm, 1961b). Цей аналіз дуже важливий для педагогів, він дозволяє краще зрозуміти причини деструктивної поведінки, а головне – спотвореного світогляду певної частини молоді в усьому світі.

2.6. Педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Жака Лакана

Жак Лакан (1901-1981) – доктор медицини (1932), французький психіатр, психоаналітик, філософ, теоретик культури, один із найскладніших мислителів XX століття, сприяв поширенню психоаналітичних ідей у Франції, засновник нового напрямку в психоаналітичній теорії – структурного психоаналізу (див. Додаток В, рис. В.14). У 50-ті роки XX століття організував семінари з психоаналізу, які відвідували не лише лікарі, а й філософи та мистецтвознавці. Лейтмотив психоаналізу Ж. Лакана – «назад до Фрейда» (Lacan, 1988a; Jalley, 1998b). Для повернення до оригінального З. Фрейда та в пошуках адекватного аналізу власного

вчення, Ж. Лакан звертається до антропологічних розробок, популярної на той час структурної антропології К. Леві-Строса (Levi-Strauss, 1958) та лінгвістики Ф. де Соссюра (Saussure, 2011) та Р. Якобсона (Jacobson, 1980). У цьому контексті лаканівський психоаналіз набув сильних сторін філософської антропології та культури (Jazani, 2020).

Ж. Лакан виступав проти американізації психоаналізу, він застав учення З. Фрейда в його американському варіанті, який, на його думку, був не тільки спотворений, а й украй спрощений, адаптований до американського способу мислення і життя. Він критично ставився до багатьох реформаторів психоаналітичної теорії засновника психоаналізу (Evans, 1996). Лаканівський структурний психоаналіз – це нова, глибока, витончена теорія суб'єктивності. Ж. Лакан звертався в основному до прихованих ресурсів та недооцінених теоретичних викладок З. Фрейда, тому його тексти завжди мають характер сміливих новаторських інтерпретацій фрейдівської теорії, термінології та методу. У роботах Ж. Лакана відбулося остаточне лінгвістичне переосмислення теорії психоаналізу, унаслідок чого радикальним чином трансформувалися його практичні та епістемологічні параметри (Nobus, 2000).

Найбільш важливим внеском Ж. Лакана в теорію психоаналізу є новий підхід до опису структури психіки, який був заснований на структурі мови. Сам Ж. Лакан заявляв, що несвідоме структуроване як мова (Вертель, 2014b), а психіка складається з трьох компонентів (у термінології Ж. Лакана – реєстрів): *«Реального»*, *«Уявного»* і *«Символічного»* (Bracher, 1994).

«Реальне» (*«Reel»*). Цей реєстр психіки відповідає фрейдівському *«Id»/«It»* (несвідомій частині психіки), яка з'являється першою в розвитку людини. *«Реальне»* – це найбільш проблематична категорія Ж. Лакана, вона включає безпосередні життєві функції та відправлення. Це та сфера біологічно породжуваних і психічно сублімованих потреб та імпульсів, які не досягають свідомості індивіда в будь-якій доступній йому формі. На рівні *«Реального»* функціонує психіка немовляти, яке живе в недиференційованому світі, де всі відчуття та сенсорні сприйняття злиті в єдине ціле, і в той самий час не присвоєні самою дитиною.

Дитина сприймає світ недиференційовано, не виділяючи ті чи інші об'єкти в середовищі, і, по суті, світ здається їй недиференційованим набором відчуттів. Важливу роль у «*Реальному*» відіграє тіло, позиви якого людина не завжди може розпізнати. «*Реальне*» в концепції Ж. Лакана не означає зовнішню реальність, навпаки, до «*Реального*» також відноситься зміст психіки, і, насамперед, її несвідомі детермінанти (Lacan, 2017).

«*Уявне*» («*Imaginaire*»). Цей регістр психіки символіч (Вертель, 2012с). У процесі розвитку дитина починає диференціювати і розрізняти об'єкти, створюючи про них певні уявлення і з'являється інстанція «*Уявного*». Цей регістр психіки вміщає уявлення про значення тих чи інших об'єктів, які багато в чому виражаються в їхніх функціях та сенсах. Іншими словами, «*Уявне*» – це ті сенси та репрезентації, які людина надає тим чи іншим зовнішнім об'єктам. У формуванні «*Уявного*» найважливішу роль відіграє уявлення про себе (Вертель, 2013b).

Одним із фундаментальних понять, які були введені в психоаналітичний дискурс Ж. Лаканом, є «стадія дзеркала», яка триває з 6 до 18 місяців. На цій стадії малюк виявляє свій образ у дзеркалі та захоплюється ним, потім поміщаючи його всередину себе. При цьому під дзеркалом мається на увазі не лише реальне дзеркало, а відображені реакції близьких інших (наприклад, те, як матір реагує на ті чи інші потреби дитини і чи визнає вона її взагалі). І тут йдеться не лише про образ загалом. У материнських відповідях на позиви дитини своє відображення отримують й окремі тілесні функції (Lacan, 2006).

Ж. Лакан звернув увагу на експерименти з мавпами шимпанзе, які проводив Г. Гелапп. Сутність експерименту полягала в тому, що мавпі під анестезією наносили фарбу на деякі частини тіла, недоступні її безпосередньому спостереженню, а саме на вуха і брови. Після закінчення наркозу шимпанзе надавалася можливість розглянути себе в дзеркалі. Якщо мавпа робила спроби стерти фарбу, вважалося, що вона сприймає відображення в дзеркалі як свій власний образ. Таким чином, це свідчило про проходження «тесту позначки». За аналогічних експериментів із дітьми, без використання анестезії, коли позначки наносилися в умовах відволікання уваги, встановлено, що діти (в межах норми) проходять тест

зазвичай у віці від року до півтора. За результатами дослідження було зроблено висновки, що між проходженням тесту позначки і впізнаванням себе в дзеркалі є відношення тотожності: якщо істота здатна впізнавати себе, то вона проходить тест позначки, а це значить, що в неї наявна здатність до впізнавання себе. Таким чином, була запропонована гіпотеза про те, що розпізнавання себе в дзеркалі свідчить про сформованість *ego*-позиції і про наявність самосвідомості (Вертель & Кузікова, 2019).

Фундаментальний вплив на формування «стадії дзеркала» справив А. Валлон, який видав книгу про експерименти з дзеркалами, у якій він сформулював поняття «власного тіла» (*corps propre*) і заклав фундамент для лаканівського вчення про «Уявне» і «Символічне». А. Валлон розпочав з експериментів на тваринах. Качка-самець, яка була поміщена в дзеркальний ящик, сприймає власне відображення за самку. Собака не реагує на своє відображення. Мавпа намагається схопити відображення і приходить у несамовиту лють, коли це не вдається (Wallon, 2012). У людини реакція на відображення змінюється залежно від віку. До трьох місяців дитина ніяк не реагує на дзеркало, а на четвертому місяці починає посміхатися своєму відображенню і відображенню батьків. Однак, коли дитина чує голос у себе за спиною, вона обертається і виявляє здивування: вона ще не здатна поєднувати в часі і просторі відображення і реальну присутність. Вона вловлює співіснування між моделлю і віддзеркаленням, але не встановлює зв'язок між ними, вважаючи їх незалежними один від одного. На десятому місяці дитина тягне руки до відображення і дивиться на нього, коли її називають по імені (Jalley, 1998a).

Пізнання свого тіла відбувається саме на стадії дзеркала, коли дитина, яка не мала уявлення про межі власного тіла, починає відокремлювати себе від навколишньої дійсності. При цьому наявність дзеркального об'єкта не є обов'язковою умовою. Як дзеркало може виступити власна тінь, відображення у воді або інша людина. Через ранній етап розвитку рухові можливості дитини обмежені, але ці обмеження не впливають на образ, відображений у дзеркалі. Відображення виглядає більш досконалим, ніж власне тіло, і впізнавання себе стає

щасливим моментом. Так народжується образ ідеального «*Ego*»/«*Self*» (Вертель et al, 2018).

З цього моменту дитина уявляє собі фрагменти власного тіла, які доповнюють один одного. Щоб об'єднати їх, їй потрібно: 1) допустити існування образів, які є лише видимістю; 2) переконатися в реальності того, що не дано в образі. Перед дитиною два протиріччя: з одного боку, вона має справу з образами, які чуттєво сприймаються, але які не є реальними образами, з іншого – стикається з реальністю, яка не виражена в чуттєвих образах. Щоб прийняти факт свого просторово-часового існування, дитина повинна підпорядкувати все, що вона отримує з безпосереднього чуттєвого досвіду.

Так формується уявлення про власне тіло, що веде до переживання єдності власного «*Ego*»/«*Self*» (Lacan, 1988b). Спочатку цей досвід розташовується в спекулятивній області, де не встановлено відносини між рефлексивним образом і реальним образом. Потім формується можливість для конституювання «*Ego*»/«*Self*», що досягає єдності в уявному просторі. Наступний етап – символічний (організація чуттєвого досвіду). У віці одного року дитина отримує можливість розрізняти просторові об'єкти, ця символічна функція надає можливість для розрізнення суб'єктивної і об'єктивної реальностей. Дитина заново переосмислює досвід шостого місяця: тепер вона не розділяє відображення і реальну фігуру, але помічає, що одне підкорюється іншому. Таким чином дитина досягає символічного розуміння того символічного простору, у якому розташовуються об'єкти. У віці п'ятнадцяти місяців дитина, якій говорять про матір, спершу вказує на її відображення в дзеркалі, а потім із посмішкою повертається до неї. Таким чином можна говорити, про те, що дитина опанувала амбівалентність символічного простору (Вертель, 2015e).

Усвідомлення себе цілісним об'єктом, відокремленим від зовнішнього світу, дозволяє виділяти інші об'єкти в цьому світі, так з'являється так званий *Інший* або об'єкт, з яким можна взаємодіяти. При цьому *Інший* – це не тільки інші люди, образ самого себе це теж *Інший*, тому що будь-який діалог, за Ж. Лаканом, спрямований на *Іншого*, а отже, внутрішній діалог – це теж спілкування з *Іншим* – з образом свого

«Ego»/«Self». «Уявне» також відповідає за механізми психологічного захисту. Воно створює образ «Ego»/«Self», який влаштовує індивіда і відіграє роль екрану, як по відношенню до реальності, так і по відношенню до тих образів, які існують у свідомості *Інших* (Fink, 1995).

Дзеркало, будучи гарантом ментальної цілісності суб'єкта, психічної єдності особистості, одночасно є джерелом драми екзистенціальної відчуженості, причиною переживання туги і тривоги. Ця «внутрішня драма» пов'язана з процесами ідентифікацій. «Ego»/«Self», за Ж. Лаканом, – фантазія на основі ідентифікації із зовнішнім дзеркальним образом. Спійманий на «наживку ідентифікацій» і включений у досвід «вигадок і фантазмів», індивід набуває якості «відчуженої ідентичності», і цей набутий досвід буде впливати на всі подальші процеси становлення особистості, породжуючи страх і тривогу (Lacan, 2014). Екзистенціальна драма особистості розігрується буквально на порозі «внутрішнього» і «зовнішнього». Цим «порогом», специфічним семантичним кордоном є дзеркало – головна причина відчуження та децентрації суб'єкта (Вертель, 2017a, 2017b).

Образ формується зсередини, але сприймається в результаті «захоплення» і «присвоєння» як щось зовнішнє, відчужене. Дзеркало не тільки формує відчуття роздільності людини, виявляючи області внутрішнього й зовнішнього, але привносить розрив у саму позицію суб'єкта. Суб'єкт «розривається» областю несвідомого – витісненими потягами, зсувами, нашаруваннями. Дзеркало, будучи, по суті, феноменом кордону, ініціює інші психічні процеси, які мають як виражену, так і латентну форми (Вертель, 2015c, 2017d).

Дзеркало і дзеркальний образ – не одне й те саме, їх ототожнення є джерелом багатьох непорозумінь і двозначностей, що виникають під час обговорення знакових функцій дзеркального відображення. Навіть якщо відбитий образ не є знаком по відношенню до відображеного об'єкта, то саме дзеркало, як і будь-який інший предмет, може слугувати знаком будь-якого іншого предмета. В якомусь сенсі він виявляється інтелектуальною пасткою. Будучи об'єктом, дзеркало сприймається як знак, що відсилає до інших знаків і цілого лабіринту значень, які важко зафіксувати.

І це нескінченне виявлення все нових і нових символічних значень тягне за собою несподівану трансформацію, коли мерехтіння і гра смислів дзеркального лабіринту раптом обертаються реальністю (Leader, 1995).

За Ж. Лаканом, на стадії дзеркала відбувається: *1. Формування «Ego»/«Self».* Стадія дзеркала допомагає дитині формувати уявлення про себе. Вона допомагає їй зрозуміти, що вона – окрема особистість зі своїми потребами та бажаннями. *2. Розвиток емпатії.* На стадії дзеркала в дитини починає розвиватися емпатія. Коли дитина усвідомлює своє тіло і розуміє, що воно – окремий об'єкт, вона починає усвідомлювати та відчувати інших людей. *3. Формування соціального життя.* Стадія дзеркала допомагає дитині усвідомлювати існування навколишнього світу та інших людей, починають формуватися перші соціальні зв'язки (Bailly, 2009).

Можна виділити 5 варіантів прояву стадії дзеркала в поведінці дітей: *1. Ігри зі своїм відображенням.* Діти починають грати із власним відображенням ще до того, як усвідомлюють його значення. Вони посміхаються, махають руками і рухаються так, щоб подивитись на себе під іншим кутом. Коли вони усвідомлюють, що це вони на фотографії/відео або в дзеркалі, вони продовжують грати зі своїм відображенням ще активніше. *2. Відмінність між «Я» та «Не-Я».* Коли діти розуміють, що їхнє відображення в дзеркалі – це вони самі, вони починають відділяти себе від інших предметів чи людей. Вони можуть указувати на себе і говорити слово «Я», щоб позначити свою присутність. *3. Вивчення власного тіла.* Діти починають усвідомлювати, що вони мають руки, ноги, обличчя та інші частини тіла. Вони можуть торкатися своїх вух чи носа та розуміти, що це частини їхнього власного тіла. *4. Спілкування із дорослими.* Коли діти усвідомлюють свою унікальність, вони починають спілкуватися з дорослими по-іншому. Вони можуть намагатися привернути увагу до себе або виявляти більш явну самостійність. *5. Ігри на наслідування.* Діти також починають наслідувати дорослих у цьому віці. Вони можуть повторювати жести або звуки, це пов'язано з тим, що діти починають розуміти, що вони є частиною суспільства і можуть робити те саме, що й дорослі (Bowie, 1991; Rabate, 2001).

«Символічне» («*Symbolique*»). Цей реєстр психіки відповідає фройдівському «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» (надсвідомій частині психіки). З моменту оволодіння знаковою системою в дитини формується так званий символічний реєстр. «Символічне» – це норми та правила, які прийняті в конкретному суспільстві, що засвоюються людиною несвідомо (символічно) для швидкої адаптації та нормального функціонування в соціумі. При цьому, на думку Ж. Лакана, дитина ніби «занурюється» в мову, тобто при народженні потрапляє в певне знакове середовище, яке вже формує її психіку. У дитини з'являється символічний простір, за допомогою якого вона може позначати ті чи інші предмети (Lacan, 1977).

До Ж. Лакана в теорії психоаналізу вважалося, що в основі негативних наслідків Едіпового комплексу знаходиться надмірна роль батька. Образ батька стає патогенним, з позиції одних психоаналітиків, – у разі надмірного контролю і деспотичності; з погляду інших – психічні порушення виникають у разі, якщо образ батька занадто м'який. Як перше, так і друге пояснення не влаштовувало Ж. Лакана, який запропонував для того, щоб зняти протиріччя, необхідно дотримуватися думки З. Фрейда і остаточно вивести батькову функцію з сімейного комплексу. Ж. Лакан стверджував, що роль батька в сім'ї не дорівнює ролі батька в Едіповому комплексі, у якому вона потребує принципово іншого виміру, що не збігається з виміром біографічним (Melman, 2005).

Ж. Лакан звернув увагу на те, що у фройдівському психоаналізі йдеться не просто про батька, а про батьківську функцію, з якою пов'язана заборона. Батько повинен займати своє функціональне місце всередині фундаментальної для сім'ї тріадичної структури «мати – батько – дитина». Функціональна роль батька в цій структурі завжди присутня: навіть у тих випадках, коли батько фізично відсутній – дитина залишається жити одна з матір'ю – Едіпів комплекс може розвиватися за нормальним, не патологічним сценарієм. «Уявний батько» – батько, якого можна наділити деякими атрибутами, запозиченими з материнської мови (Porge, 2006).

Едіпів комплекс є найважливішою умовою під час формування символічного реєстру психіки, що пов'язано з появою так званого *Іншого*. Сам Ж. Лакан використовує два поняття іншого, інший з маленької літери – це просто інший

об'єкт чи людина і *Інший* з великої літери – це, по суті, закон чи правила культури, яких людина повинна дотримуватись. У ситуації Едіпового комплексу цим *Іншим* (з великої літери) є батько дитини, який встановлює заборону на злиття з матір'ю. У майбутньому з'являються інші *Інші*, які займають вже «Символічний», а не «Уявний» реєстр. Так, до *Інших* можна віднести всіх дорослих, які впливають на дитину, культуру, ідеологію, усі правила поведінки в соціальному середовищі. *Іншого* можна прирівняти до різних інтроекцій і переконань людини. Таким чином, *Ім'я Батька* – суто логічна функція, яка перетворює волю *Іншого* на бажання і відкриває можливість діалектичних взаємин між бажанням *Іншого* та бажанням дитини. Символічна функція батька структурує безладний світ первинної комунікації, надаючи йому сенсу. Батьківська метафора відкриває можливість виникнення сенсу, який упорядковує комунікативні значення. Саме такі елементи і наповнюють «Символічне» за аналогією із «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» за З. Фройдом (Benvenuto & Kennedy, 1986).

Велике значення у формуванні «Символічного» реєстру відіграє Едіпів комплекс та інші варіанти зустрічі з реальністю. Едіпів комплекс починається з того, що дитина відчуває фрустрацію, коли матір не приділяє їй достатньо уваги і, на думку Ж. Лакана, дитині потрібно пояснити собі, чому це відбувається. Відповідь Ж. Лакан бачить у тому, що в уяві дитини мати переключається на батька дитини (у термінах Ж. Лакана – пошук фалоса), через що дитина обурюється. Цей конструкт у свідомості дитини був названий Ж. Лаканом фантазмом, оскільки дитина його просто вигадує. Слід зазначити, що під фалосом тут розуміється батько дитини, причому не об'єктивний батько, а символічний. Саме він позбавляє дитину права задоволення бути з матір'ю, а отже, накладає певну заборону на інцест (символічний). Матір – це також метафора, матір'ю може бути і не біологічна (рідна) матір. Відповідно така заборона батька на стосунки з матір'ю стає значною травмою, яка зіштовхує дитину з реальністю, на яку їй треба реагувати (Nobus, 1998).

Фігура матері в лаканівському психоаналізі – це той первинний *Інший*, який спочатку вселяє почуття анігіляційної тривоги (тривоги дезінтеграції). Ж. Лакан

відмовляється від ідеї взаємодоповнюваності в діаді «мати – дитина», оскільки мати поводить безсистемно. Простір комунікації в цій діаді «мати – дитина» нагадує божевільний, непередбачуваний, безладний світ параноїдно-шизоїдної позиції, описаний у психоаналітичній теорії об'єктних відносин М. Кляйн (Burgoyne & Sullivan, 1997). Це простір, що потребує організуючого принципу. Цим принципом і є батьківська метафора, яка конституюється в його *Імені* та його *Ім'ям*.

У дитини є три способи психічного реагування, які потім і формують структуру її особистості, а також співвідношення між «Реальним», «Символічним» та «Уявним» у її психіці.

Відкидання. Дитина може застосувати захист відкидання, коли вона спочатку не сприймає фігури *Іншого* і тоді формується психотична структура особистості. У цьому сенсі дитина повністю відкидає певну частину дійсності, заперечуючи її існування. Тут важливим є те, що дитина так і залишається у зв'язку з матір'ю, втрачаючи можливість усвідомити себе як окремого суб'єкта і саме таких людей можна назвати психотиками. Психотики заперечують дійсність, спотворюючи її під впливом своїх внутрішніх психічних процесів (Lacan, 1993).

Витіснення. Дитина також може використовувати механізм витіснення своїх імпульсів, що потребує певного визнання зовнішніх заборон із боку батька та реальності, а отже, необхідність якось із нею впоратися. Виникає бажання контролювати матір, але тут знову втручається батько. Він установлює заборону інцесту. І тоді дитина розуміє, що вона – не всемогутня і не володіє матір'ю і намагається ідентифікуватися з Батьком, намагається стати такою, як він. Тобто відбувається нормальна ідентифікація зі своєю статтю, а лібідо потім перенаправляється на інші об'єкти. Так народжується невротичний суб'єкт, який формує всі інстанції психіки та отримує можливість реалізовувати свої інтенції з огляду на заборони зовнішнього *Іншого*. Важливо зазначити, що невротик у структурному психоаналізі Ж. Лакана не є діагнозом у повному розумінні слова і під невротиком насправді мається на увазі здорова особистість (Lacan, 1992).

Відхилення. Можлива третя проміжна між попередніми двома перверсивна (патологічна) структура особистості, яка виникає за рахунок механізму відхилення.

Такий тип особистості вказує на те, що дитина пройшла стадію відчуження, тобто вона зрозуміла, що мати не всемогутня, і що вона сама може її контролювати, але не пройшла стадію сепарації, тобто вона не зрозуміла, що сама не всесильна. Такі діти, згідно з Ж. Лаканом, – делінквенти, а в дорослому віці – злочинці, у яких ми можемо спостерігати відчуття всемогутності. У цих людей не формується символічне уявлення про *Іншого* і вони не дотримуються зовнішніх заборон. Дитина і надалі зустрічається зі значними травмами, наприклад, коли її ідеальність не визнають інші люди, а соціум її не сприймає. Реакції реагування дитини на наступні травми визначають, як структуруватимуться інстанції психіки (Fink, 1997).

Висновки до розділу 2

У другому розділі схарактеризовано основні психоаналітичні підходи і концепції, які виступають методологічним підґрунтям зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

Визначено концептуальні положення психоаналітичної теорії, основні методи у практичній діяльності психоаналітика. Уточнена класична психоаналітична структура особистості. Розглянуто педагогічні ідеї представників класичного психоаналізу З. Фрейда, К. Абрахама, Ш. Ференці, В. Райха. З'ясовано, що для перших психоаналітиків велике значення мав період раннього дитинства. Уточнена класична теорія психосексуального розвитку дитини і його стадіальна послідовність (оральна, анальна, фалічна, латентна, геніальна). Експліковано ідеї В. Райха щодо сексуальної культури та статевого виховання дітей, які набагато випереджали свій час. Розкрито ідеї щодо реформування системи виховання Ш. Ференці через імплементацію психоаналітичних ідей у педагогічну практику.

Уточнена соціально-орієнтована теорія особистості А. Адлера (комплекс неповноцінності та компенсація, прагнення до переваги, стиль життя, соціальний інтерес, фікційний фіналізм, порядок народження дитини в сім'ї). Експліковано концепцію виховання в контексті індивідуальної психології А. Адлера. Показано, що А. Адлер поєднав результати психологічної та педагогічної науки, став

фундатором своєї концепції виховання та створив технологію реалізації цієї концепції, яка знайшла відображення в його практичній діяльності з консультування дітей у виховних центрах та реформі шкільної освіти у Відні у 20-х рр. XX століття. Проаналізовано принципи дослідницької діяльності педагога, теорія розвитку учнівського колективу, вимоги до професійно-особистісних якостей вихователя. Показано, що концепція індивідуальної психології А. Адлера була спрямована на вирішення практичних завдань виховання й перегукувалася з низкою педагогічних течій початку XX століття (експериментальною, соціальною, прагматичною педагогікою та теоріями «нових шкіл»).

Уточнена структура особистості в аналітичній психології К. Г. Юнга, яка представлена трьома рівнями: «Ego»/«Self», індивідуальне несвідоме та колективне несвідоме. Розглянуто педагогічні ідеї К. Г. Юнга. Показано, що педагогічні конотації в аналітичній психології К. Г. Юнга починаються в контексті роздумів про роль вихователя, його підготовку до педагогічної діяльності через самоосвіту, самопізнання та саморозвиток. Експлікована концепція виховання (свідоме колективне виховання, виховання через приклад, індивідуальне виховання). Охарактеризовано стадії розвитку дитини з позицій аналітичній психології (уроборична, вегетативна, тваринна, магічно-фалічна, фалічно-войовнича, солярно-войовнича, солярно-раціональна). Проаналізовано феномен дитячої обдарованості та психічні розлади в контексті юнгіанської психоаналітичної педагогіки.

Розглянуто концепції О. Ранка і С. Грофа як основу психоаналітичної перинатальної педагогіки. Експліковано концепцію «травми народження» О. Ранка (ідея про те, що вирішальну роль у формуванні психічного світу людини відіграє акт її народження, пов'язаний із психологічною травмою сепарації від матері). Висвітлено концепцію «виховання волі» О. Ранка (противоля, позитивна воля, творча воля), яка в галузі педагогіки набуває важливого значення як інноваційна виховна система. Доведено, що О. Ранк вбачав головне завдання виховання у переведенні імпульсів «противолі» і «позитивної волі» в «творчу волю» і подальше її зміцнення. Уточнено структуру несвідомого в концепції С. Грофа (індивідуальне, перинатальне, трансперсональне). Показано, що теорія базових перинатальних

матриць С. Грофа дозволила розглянути весь процес переживання вагітності, пологів та післяпологового періоду з позиції відчуттів і переживань дитини. Доведено, що основне завдання пренатального виховання – допомогти майбутній матері налагодити контакт зі своєю дитиною ще під час вагітності (діалог з дитиною на фізичному, ментальному і емоційному рівнях).

Розглянуто педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Е. Фромма. З'ясовано, що одна з провідних ідей Е. Фромма – необхідність радикального оновлення всієї системи освіти і виховання. Показано, що Е. Фромм велике значення надавав методам виховання, розглядав їх як засоби, за допомогою яких вимоги соціуму перетворюються на особистісні якості людей, тому вивчення методів виховання – важлива, якщо не головна складова частина комплексного аналізу будь-якого суспільства. З'ясовано, що справжня мета виховання, за Е. Фроммом, – це формування та розвиток внутрішньої незалежності дитини та її неповторної індивідуальності. Тому дуже важлива організація суто індивідуалізованого навчання і виховання, що враховує неповторні особливості, унікальні риси кожного індивіда.

Висвітлено педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Жака Лакана і їх вплив на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки. Уточнена структура особистості, яка складається з трьох компонентів (у термінології Ж. Лакана – реєстрів): «Реального»/«Reel» – відповідає фройдівському «Id»/«It» (несвідомий рівень), «Уявного»/«Imaginaire» – відповідає «Ego»/«Self» (свідомий рівень) і «Символічного»/«Symbolique» – відповідає фройдівському «Super-Ego»/«Super-Self» (надсвідомий рівень). Експліковано три способи психічного реагування дитини (відкидання, витіснення, відхилення), які потім і формують структуру її особистості, а також співвідношення між «Реальним», «Символічним» та «Уявним».

Матеріали та висновки другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Вертель, 2015e, 2016, 2017d, 2017e, 2018, 2019a, 2019b; Вертель & Вертель, 2016; Вертель & Криловецька, 2019; Вертель & Кузікова, 2019; Вертель & Михайличенко, 2018; Вертель & Скиба, 2018; Vertel, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b, 2023j, 2023l, 2023m, 2023o, 2024c, 2024i, 2024l).

РОЗДІЛ 3

РАННІЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН ТА ТЕОРІЇ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ

3.1. Теорія об'єктних відносин Мелані Кляйн як підґрунтя психоаналітичного осмислення раннього розвитку дитини

Мелані Кляйн (1882-1960) є однією із засновниць нового напрямку в межах психоаналізу та психоаналітичної педагогіки – теорії об'єктних відносин. Теорія об'єктних відносин – система поглядів, у межах психоаналітичної традиції, яка припускає, що психіка представляє собою сукупність «внутрішніх об'єктів», які є інтерналізованими зовнішніми об'єктами: людей та ситуацій (див. Додаток В, рис. В.15, В.16, В.17). Теорія об'єктних відносин – це психоаналітична теорія особистості та її розвитку, що розглядає як провідне джерело людських мотивацій не потребу в розрядці інстинктивної напруги (напруги, створюваної потягами, у тому числі сексуальної), а потреба у відносинах. Ця теорія розглядає розвиток особистості як процес переробки досвіду відносин суб'єкта зі «значимими *Іншими*» (іншими людьми) (Mitchell & Black, 1995).

Об'єктні відносини – це відносини суб'єкта і з зовнішніми, і зі своїми внутрішніми об'єктами, які сформувалися за допомогою інтроекції («вбирання у себе») зовнішніх об'єктів (Fairbairn, 1952). Слід зазначити, що в науковій літературі термін «об'єктні відносини» часто розуміється як синонім міжособистісних відносин (наприклад, «розвиток об'єктних відносин дитини з матір'ю»). Це не зовсім коректно. Відносини дитини з матір'ю – це міжособистісні, об'єктні відносини, які розвиваються в дитини зі своєю внутрішньою матір'ю – з материнським інтроектом.

Поняття «об'єкт» у психоаналізі – це людина, на яку спрямовані потяги. Поняття «відносини» розуміється швидше як взаємозалежність, тобто йдеться не лише про те, як суб'єкт формує свої об'єкти, а й про те, як ці об'єкти формують його діяльність.

У психоаналізі виділяють такі види об'єктів: 1) зовнішні (якщо суб'єкт усвідомлює їх як зовнішні по відношенню до себе); 2) внутрішні (виникають шляхом інтроекції зовнішніх об'єктів та локалізуються у внутрішній психічній реальності суб'єкта, у тому числі можуть мати фантазійну природу); 3) часткові (частина тіла людини, наприклад материнські груди); 4) цілісні; 5) перехідні (які суб'єкт розглядає як ті, що перебувають між нею та іншою людиною, але з якими немає необхідності спілкуватися, наприклад, соска або лялька) тощо.

Основні положення теорії об'єктних відносин:

1) фундаментальним мотивом життя є потреба людини у встановленні відповідних їй взаємин, і в цьому сенсі людей можна розглядати як шукачів об'єктів, які забезпечать їм бажані зв'язки;

2) психічний апарат зароджується на ранніх етапах інтерналізації об'єктних відносин;

3) інтерналізовані об'єктні відносини проходять певні стадії розвитку;

4) уявлення про себе, про об'єкт та диспозиція афекту, що їх об'єднує, – виступають як основні субструктури цих ранніх стадій розвитку;

5) поступово ці елементи формуються в більш складні структури, такі як уявлення про реальне та ідеальний «*Ego*»/«*Self*», реальний і ідеальний об'єкт;

6) цей період охоплює перші 3 роки життя і включає ранні субструктури психічного апарату, які поступово диференціюються і в результаті інтегруються в «*Ego*»/«*Self*», «*Id*»/«*It*», «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» (Meltzer, 1998).

Теорія об'єктних відносин – не цілісна, узагальнююча теорія, а сукупність концепцій різних авторів, які об'єднуються лише в контексті розуміння значущості та важливості досвіду відносин для розвитку та формування особистості (Normandin et al., 2023). У даний час у психоаналізі можна виділити три різні теорії та відповідні їм три поняття об'єктних відносин (Kernberg, 1976).

1. Усі теорії об'єктних відносин займаються питанням впливу внутрішніх та зовнішніх репрезентантів об'єктів на психічний розвиток «*Ego*»/«*Self*». Виходячи з цього, теорія об'єктних відносин вивчає інтерналізацію досвіду відносин у період

психічного розвитку маленької дитини, структуроутворюючий вплив цього досвіду, типові для певної стадії конфлікту у відносинах (Greenberg & Mitchell, 1983).

2. Друге, більш специфічне значення поняття об'єктних відносин (кляйніанці, прибічники *Ego*-психології, сучасні представники структурної теорії, прихильники психології розвитку, члени групи незалежних психоаналітиків) робить основний акцент на структуруючий вплив інтерналізованих об'єктних відносин і на важливість несвідомих фантазій (Gomez, 1997).

3. Третій підхід намагається інтегрувати кляйніанські позиції та позиції *Ego*-психології з установками теорії об'єктних відносин, робить спроби інтеграції теорії потягів і *Ego*-психології кляйніанською теорією. Формування ментальної сфери розуміється як розвиток інтрапсихічних уявлень про репрезентантів «*Ego*»/«*Self*» та об'єктів, що є продуктом ранніх діадних відносин матері та дитини та розкриваються через інші, більш диференційовані структури (Goldstein, 2001).

Мелані Кляйн здобула неповну мистецтвознавчу освіту у Відні, продовживши своє навчання в Будапешті, де познайомилася з відомим психоаналітиком Шандором Ференці. У 1918 році М. Кляйн відвідує П'ятий психоаналітичний конгрес, який був організований Угорською Академією наук у Будапешті, де вперше слухає доповідь З. Фрейда «Напрями розвитку психоаналітичного лікування», і це ще більше посилює її захоплення психоаналізом. Для М. Кляйн особиста зустріч із блискучим і глибоко шанованим нею засновником психоаналізу стає подією величезної важливості, яка кардинально вплинула на її професійне становлення (Clark, 2000). У 1919 році М. Кляйн представляє Угорському психоаналітичному товариству доповідь про аналіз свого п'ятирічного сина Еріха, який, по суті, є її першим досвідом дитячого психоаналізу. Невдовзі вона стає дійсним членом Угорського психоаналітичного товариства (Sayers & Forrester, 2013).

Справжнє визнання вона здобула після переїзду до Берліна, де з 1921 по 1926 рік пройшла навчання в Карла Абрахама. У лютому 1923 року вона стала дійсним членом Берлінського психоаналітичного товариства (Frank, 2009). М. Кляйн розпочинає активну психоаналітичну роботу з дітьми. Тим самим започатковано розвиток нового сміливого інноваційного підходу теорії та практики психоаналізу, а

також психоаналітичної кар'єри М. Кляйн. Її позиції стають ще міцнішими, коли Ернест Джонс публікує в «Міжнародному психоаналітичному журналі» статтю М. Кляйн «Розвиток дитини» (Donaldson, 2002).

За всебічної підтримки Енеста Джонса, М. Кляйн переїхала до Лондона, де вона створила власну школу психоаналізу. Там дослідниця продовжувала свої наукові пошуки та займалася проблемами дитячого психоаналізу. У 1927 році Кляйн обрана членом Британського психоаналітичного товариства. У 1943 році проходять напружені дебати про взаємовиключні психоаналітичні теорії, які загрожували розколоти Британське психоаналітичне товариство. Головні опонентки в цій боротьбі – Мелані Кляйн та Анна Фройд. У цей період теорія М. Кляйн піддається різкій критиці, а деякі висловлюють сумніви в тому, чи належить вона взагалі до психоаналізу. Жвава полеміка з А. Фройд стосувалася перегляду низки положень вчення її батька З. Фрейда, особливо що стосуються проявів агресії в дитячому віці (Grosskurth, 1986). Кляйніанський психоаналіз – єдиний психоаналітичний напрям (крім психоаналізу Ж. Лакана), яка приймає існування потягу до смерті (Keylor, 2003). Особливим пунктом розбіжностей було питання можливості екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику.

М. Кляйн, надавала особливого значення стосункам матері та новонародженої дитини, вважаючи їх вирішальним фактором, який впливає на формування психіки і особливостей особистості. Відрізняючись від багатьох інших психоаналітиків, М. Кляйн наголошувала не на сексуальному аспекті взаємин матері та дитини, а на соціальному та когнітивному. Цікавість М. Кляйн до новонароджених дітей пояснюється її впевненістю в тому, що лише досліджуючи психічну діяльність немовляти, можна зрозуміти патологічні зміни в дорослому віці. У центрі уваги М. Кляйн знаходились заздрість, агресія, вдячність, які відчували новонароджені діти до материнських грудей. М. Кляйн доводить, що негативні емоції нівелюються або слабшають, якщо мати здатна інроеціювати почуття дитини, при цьому залишаючись у врівноваженому стані. Інтеграція особистості, на думку М. Кляйн, може відбутися лише тоді, коли людина почне вибудовувати свої стосунки зі світом знову відчуючи почуття безпеки на зразок того, яке відчувала в утробі матері.

Завдяки працям М. Кляйн змінилось уявлення про психічні процеси, які відбуваються в системі «мати – дитина». Стало зрозуміло, що перинатальний і постнатальний періоди – унікальні та надскладні періоди життя людини, які необхідно детально досліджувати. Саме підхід М. Кляйн, заснований на психоаналітичній теорії, дозволив по-новому подивитись на деякі порушення у новонароджених дітей, показати нові шляхи їх профілактики, корекції і терапії.

Вивчаючи поведінку маленьких дітей, М. Кляйн дійшла висновку про те, що такі структурні елементи психіки, як «*Id*»/«*It*», «*Ego*»/«*Self*», «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», чітко проявляють себе майже від самого народження дитини. Зокрема, вона вважала, що такі функції «*Ego*»/«*Self*», як наявність несвідомих фантазій, здатність формувати об'єктні відносини, переживання тривоги, застосування захисних механізмів – доступні дитині від народження. Що стосується несвідомих фантазій, то вони обумовлювалися, згідно з М. Кляйн, тим фактом, що кожен потяг мав відповідну йому фантазію. Тому вона розглядала фантазію як пряме вираження потягу, а не компроміс між потягом та захисними механізмами, як вважали представники *Ego*-психології, зокрема А. Фройд.

У своїй роботі М. Кляйн продовжувала дотримуватися теорії потягів З. Фрейда, що включала потяг до життя (Ерос) і смерті (Танатос) (Carstea, 2023). На думку М. Кляйн, наявність базового конфлікту між цими потягами призводить до існування уроджених емоцій, а також до породження фантазій про взаємодію із зовнішнім об'єктом, який спочатку сприймається немовлям як «частковий» об'єкт (материнські груди) і створюється його інфантильними фантазіями та їх проекціями на даний об'єкт. Таким чином, для неї значущість об'єкта ставала вторинною проти значимості потягів.

М. Кляйн постулювала наявність у дитини на першому році життя двох позицій – *параноїдно-шизоїдної* та *депресивної*. Термін «позиція» мав на увазі специфічне поєднання характерних для дитини об'єктних відносин, які породжують тривогу та захист від неї, що проявляється протягом усього подальшого життя індивіда.

У процесі психоаналітичної роботи з дітьми вона дійшла висновку, що її пацієнти переносять на аналітика своє ставлення до уявних, внутрішніх об'єктів (інтроектів). Під інтроекцією М. Кляйн розуміла перенесення на себе особистісних властивостей і функцій об'єкта, які не повністю інтегруються в цілісне та ефективне «*Ego*»/«*Self*». Інтроекти стають «внутрішніми об'єктами», не повністю асимільованими у структуру «*Ego*»/«*Self*». Таким чином, інтроекти – «внутрішні об'єкти» – можуть взаємодіяти між собою та «*Ego*»/«*Self*». Тому дослідниця наголошувала на значенні ранніх внутрішніх об'єктивних відносин (внутрішніх об'єктів). Зокрема, згідно з теорією М. Кляйн, у немовляти спочатку формуються внутрішні об'єкти не внаслідок взаємовідносин із людиною, яка його доглядає (зазвичай матір'ю), а внаслідок внутрішньої дії біологічного фактора, вродженого конфлікту потягу до життя та смерті. Таким чином, для М. Кляйн основою несвідомих фантазій немовляти є його вроджені психобіологічні характеристики, а не переживання, пов'язані з впливом зовнішньої реальності (Klein, 1975b).

Параноїдно-шизоїдна позиція в дитини зумовлена розщепленням її «*Ego*»/«*Self*» зі страху перед власним потягом до смерті до встановлення нею будь-якого зв'язку із об'єктами. Ця позиція виникає в дитини від народження і триває до трьох-чотирьох місяців. Вона викликається стійким страхом переслідування з боку зовнішнього, поганого, часткового (фрагментарного) об'єкта (материнської груді), який раніше був інтроеційований дитиною і від якого дитина потім намагається позбутися всіма доступними їй засобами. Ідея «шизоїдності» виходила зі схильності дитини до розщеплення «хорошого» і «поганого» (Frank & Weiss, 1996).

Депресивна позиція – один із основних етапів розвитку дитини, від слідує за параноїдно-шизоїдною позицією. Ця позиція характеризується інтеграцією почуттів любові та ненависті до об'єкта, а також інтеграцією зовнішньої реальності з інтрапсихічною реальністю чи фантазією (Kavaler-Adler, 1993). Згідно з М. Кляйн, депресивна позиція починає розвиватися на третьому-четвертому місяцях життя та зберігається протягом усього життя індивіда (Rosenbluth, 1965).

Обидві ці позиції виникають під приматом оральності, відображають певні конфігурації об'єктних відносин, тривог і захистів і не збігаються з жодною з

постульованих З. Фройдом фаз розвитку. Основним афектом параноїдно-шизоїдної позиції є страх переслідування, тоді як при депресивній позиції розвивається занепокоєння за об'єкт та його благополуччя, що призводить до спроб впоратися з тривогою депресивної позиції за допомогою «декомпенсації» (Stein, 1990).

Згідно з М. Кляйн, індивід ніколи не в змозі повністю опрацювати ці позиції та досягти повної інтеграції, оскільки захист від депресивного конфлікту активізує регресію до параноїдно-шизоїдних феноменів. Таким чином індивід змушений постійно вагатися між ними двома.

Те, як дитині вдасться впоратися з цими позиціями, певною мірою залежить від матері, яка доглядає за нею. Як вважає М. Кляйн, здатність отримувати повне задоволення від перших стосунків з материнськими грудьми створює основу відчуття задоволення. Повне задоволення від грудей означає, що дитина відчуває, що вона отримала від свого об'єкта винятковий дар, який вона хотіла би зберігати. Це і є основою подяки. Подяка тісно пов'язана із щедрістю. Внутрішнє багатство виникає завдяки засвоєнню «гарного» об'єкта, так що індивід стає здатним поділитися його дарами з іншими людьми. Це дозволяє інтроеціювати більш дружній зовнішній світ і почуття збагачення посилюється. У той самий час вроджене почуття заздрості в немовляти, яке обумовлене прагненням до смерті (Танатос), може, згідно з М. Кляйн, призвести до фрустрування стосунків із матір'ю. Таким чином, вона вважала значимість об'єкта вторинною в порівнянні з впливом уроджено обумовленої заздрості (Klein, 1975c).

Коли проблема заздрості почала розглядатися з точки зору розвитку взаємовідносин, сучасні психоаналітики дійшли зовсім інших висновків. Зіткнувшись із проблемою, викликаною бажанням пацієнтів руйнувати і знищувати благополучний, а не «фруструючий» об'єкт через властиві їм реакції заздрості, сучасні психоаналітики дійшли висновку, що заздрість – це почуття, яке може виявлятися під час складного процесу утворення життєвої схеми «давати і брати», у якій однаково важлива роль як того, хто дає (матері), так і того, хто одержує (дитини). Виникнення заздрості, на їхню думку, тісно пов'язане з проблемою сепарації від матері. Об'єкт, що «відділився», є всемогутнім власником всього того,

без чого дитина не може жити, оскільки їй загрожує небезпека розпаду. З цієї позиції заздрість розуміється як якась примітивна захисна реакція, яка намагається знищити об'єкт, коли він стає джерелом нестерпних переживань приниження та безпорадності. Лише знищення (забування, витіснення) такого об'єкта може зменшити нестерпний біль. Для розуму дитини небезпечний не тільки об'єкт, який зникає і якого більше немає, але й об'єкт, який хоч і є, але не відповідає потребам дитини (Segal, 1979).

Якщо складнощі у відносинах між матір'ю і дитиною проявляються досить часто і інтенсивно, то через перенесення патерна відносин, що встановився в дитинстві з матір'ю, заздрість може включитися в більш пізні відносини. Заздрісна людина постійно знаходиться в трагічній колізії, бо людина, що перевершує її в будь-якому відношенні, породжує в неї депресивне почуття того, що в порівнянні з нею вона не має жодної цінності, і це збуджує в неї нестерпний біль та бажання принизити та знищити об'єкт (Klein, 1975d).

М. Кляйн відкидає теорію «первинного нарцисизму» З. Фрейда, згідно з якою на початку життя все «любов» дитини спрямована на власну персону, ствердило її в думці, що об'єктні відносини існують від народження. Тому вона розпочала дослідження ранніх форм об'єктних відносин (Grotstein, 1981).

Згідно з М. Кляйн, у немовляти з самого народження існує рудиментарне «Ego»/«Self», яке здатне якимось чином сприймати вроджені потяги до життя і смерті, відчувати тривогу та виробляти захисні механізми. Такими примітивними захисними механізмами, які використовуються дитиною протягом перших місяців життя, є проекція, інтроекція, розщеплення та проективна ідентифікація.

Проекція – психічний процес, за допомогою якого неприйнятні для індивіда спонукання приписуються зовнішньому світу.

Розщеплення – захисний процес, що приписується сфері «Ego»/«Self», у ході якого здійснюється роз'єднання психологічних уявлень відповідно до їх протилежних якостей. Зокрема, немовля, згідно з М. Кляйн, розщеплює «образ грудей» на «хороший» об'єкт і «поганий» об'єкт (об'єкт, який переслідує дитину).

Проективна ідентифікація – психологічний процес, при якому частини «*Ego*»/«*Self*» та внутрішніх об'єктів розщеплюються та проєктуються на зовнішній об'єкт, який сприймається як ідентичний із розщепленими частинами (Segal, 2003).

Метою психоаналітичної роботи, на думку М. Кляйн, є інтеграція частин «*Ego*»/«*Self*», які були відокремлені одна від одної або знаходилися у стані конфлікту одна з одною. Центральним методом психоаналізу М. Кляйн стала інтерпретація перенесення, що припускає будь-які форми взаємодій пацієнта і аналітика. При цьому вважалося, що перенесення існує вже з самого початку аналізу, а не поступово розвивається в ході аналізу. Рекомендувалося також давати глибинні інтерпретації перенесення без аналізу опорів, що призвело до значної опозиції з поглядами *Ego*-психологів.

Для психоаналітичної педагогіки важливим є уявлення М. Кляйн про формування об'єктних відносин у системі «мати – дитина» у перинатальному і натальному періоді. У психоаналітичній концепції М. Кляйн несвідома фантазія – це репрезентація тих соматичних подій у тілі, які включають інстинкти і фізичні відчуття, інтерпретовані як відносини з об'єктами, які викликають ці відчуття. Іншими словами, інстинкти, потяги, потреби, реакції переживаються у вигляді несвідомої фантазії, що є їх наслідком (Segal, 1991).

Перші несвідомі комунікації відбуваються ще в перинатальний період, коли мати думає про дитину і про те, якими змістами буде наповнена її материнська роль. Період вагітності жінки характеризується сензитивністю до загострення емоційних проблем, пов'язаних із виникненням нових відчуттів та фізіологічних змін в організмі. У цей період у жінки актуалізуються невирішені дитячі психологічні проблеми, особистісні конфлікти, проблеми у взаємодії зі своєю матір'ю, відзначається інфантилізація, підвищення залежності та рівня тривожності. Вживання в роль «матері» супроводжується кризовими переживаннями, у яких змінюються свідомість жінки та її взаємини зі світом (Aguayo & Salomonsson, 2017).

Особливо стресовою є перша вагітність. Страх залежності від власної матері, суперництво і проблеми сепарації від неї можуть порушувати психічну рівновагу майбутньої матері поряд з фантазіями про виконання потреб і запитів ще

ненародженої дитини. Актуалізується дитячий страх відплати материнського «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» у формі руйнування здатності до материнства або пошкодження органів, пов'язаних із функцією дітонародження. Спостереження показують, що з початку ворухіння плоду в більшості вагітних відбувається своєрідне вслухання у свою тілесність, фіксація на своїх відчуттях. Прислухаючись до сигналів, мати наділяє їх змістом, готуючи себе до прийняття реальної дитини.

Виникає внутрішній діалог матері з дитиною. Спрямованість її інтересів зміщується всередину, центр світу перебуває в її власному тілі. Коли жінка стає матір'ю, вона переживає вплив власної інтерналізованої матері, несвідомо повторюючи роль своєї матері по відношенню до своєї дитини, допоки не зможе поводитися як самостійна мати. У новій якості жінка переживає перемогу (тріумф) над старою матір'ю. Вона сприймає своє немовля унікальним і, як наслідок, себе як найкращу матір. Нова мати тепер відчуває джерело задоволення всіх бажань. Тривога і вина за її деструктивні прагнення, спрямовані на тіло власної матері, залишаються витісненими, але в будь-який момент готовими до виявлення.

На початку взаємовідносин зі світом об'єктів немовля змушене залишити свою нарцисичну позицію, і звернутися до явищ, які забезпечать для нього, насамперед, виживання поза матір'ю. Дитина входить у перші стосунки з первинним об'єктом, а світ ділиться на «приємне» і «неприємне». Перший досвід годівлі та присутності матері є початком відносин із нею та визначаються потребами малюка. «*Ego*»/«*Self*» дитини ще настільки слабе, що йому необхідні ті інвестиції, які вкладає в нього «*Ego*»/«*Self*» матері. М. Кляйн надавала фундаментального значення першим об'єктним відносинам немовляти, відносинам із материнськими грудьми і з матір'ю – і зробила висновок, якщо первинний об'єкт, який інтроеціюється, успішно укорінюється в «*Ego*»/«*Self*», то закладається основа для задовільного розвитку. Але фрустрація від зниклої назавжди перинатальної єдності з матір'ю час від часу проявляється. Тому навіть на ранніх стадіях потреба в постійному відчутті материнської любові глибоко вкорінена в тривозі (Frampton, 2004).

Один душевний стан шукає інший душевний стан, як рот шукає сосок – це спосіб, яким одне «*Ego*»/«*Self*» з'єднується з іншим. Ця вроджена пошукова активність триває від народження до смерті і є головною в активності в повсякденному житті. З іншого боку, груди/мати бажають рот дитини. Під час годування, коли дитина збуджена, мати також відчуває збудження, а груди підказують, що вони готові дати молоко. Мати і дитина активно входять у відносини, вони відкриті і доступні для несвідомих комунікацій, які в ранній період є єдиним способом зрозуміти один одного. Мати стає несвідомо сприйнятливою до використання її дитиною, задоволення її життєвих потреб і своїх материнських потягів. Якщо мати не здатна бути сприйнятливою до своїх несвідомих фантазій, думок, почуттів та відчуттів, вона не чує несвідомої «мови» немовляти, не здатна знайти з ним спільну мову. Труднощі в емоційному контакті можуть призвести до різноманітних порушень. Несвідомі комунікації відбуваються між реальністю і фантазією, там, де утворюється матриця, що генерує сенси.

Під час годування процес обміну несвідомими комунікаціями, який почався в перинатальний період, інтенсивно збільшується: мати пізнає малюка, тепер уже надаючи йому можливість пізнавати себе. У цей момент все залежить від здатності матері налаштувати своє «*Ego*»/«*Self*» на «*Ego*»/«*Self*» дитини і забезпечити їй підтримку (Petot, 1991a). Грудне молоко – це матеріалізована ніжність матері, тканина, що переходить безпосередньо з тіла матері в тіло дитини, життєздатна жива рідина, яка пов'язує матір з дитиною. У психоаналітичному розумінні грудне молоко інкорпорується дитиною як «хороший» об'єкт, який рятує її від поганих інтроєктів, відчуття голоду, хвороби. Процес засвоєння грудного молока є, по суті, процесом первинної ідентифікації дитини з «хорошим» об'єктом. Набирає чинності механізм інтроєктивної ідентифікації, коли «хороші» груди стають частиною «*Ego*»/«*Self*» немовляти, зливається з ним (Petot, 1991b).

Новонароджена дитина, перебуваючи в параноїдно-шизоїдній позиції, у неінтегрованому стані, не здатна вивчати та відрізнити внутрішню реальність від зовнішньої дійсності. Цю функцію за неї виконує мати, надаючи разом із грудним молоком своє знання, яке містить її переживання та несвідомі фантазії, мрії про

дитину, знання, засвоєні в досвіді, а також знання, отримані нею з постійного спостереження за дитиною, щоденних відкриттів її психічної реальності. Мати визначає сенси, дає назви явищам. Дитина засвоює це знання, збагачуючись зосередженням на ній материнським лібідом, емоційною енергією материнського «*Ego*»/«*Self*» (Steiner, 1992).

Протягом одного годування склад грудного молока змінюється. Спочатку виробляється раннє чи «переднє» молоко, що містить протеїн, лактозу, вітаміни, мінерали та воду. Досить рідке, легко всмоктуване, раннє молоко надходить до малюка першим, ніби вступаючи в контакт і підтримуючи його фантазії про «хороші» груди. Пізнє або «заднє» молоко, що містить жири, виробляється через деякий час. Малюкові треба докладати зусиль, щоб здобути його як цінне енергетичне джерело життєвих сил, «глибинних знань».

Представники школи М. Кляйн, розвиваючи уявлення про джерела пізнання та набуття знання, вважали, що пізнання бере свій початок у примітивному емоційному досвіді. Перебуваючи в режимі очікування годівлі/контакту з матір'ю, дитина відчуває підвищену напругу, біль фрустрації. Здатність терпіти фрустрацію є першим примітивним емоційним досвідом і має значення для процесу формування мислення. Задоволення, реалізація потреби дитини матір'ю, розрядка напруги модифікує стан депривації, підтверджуючи надійність постійного зв'язку між матір'ю і дитиною.

Якщо мати і немовля перебувають у гармонійному стані, «*Ego*»/«*Self*» дитини набуває сили, тому що отримує підтримку в усіх відношеннях. Сильне «*Ego*»/«*Self*» малюка, яке зміцнилося таким чином, здатне організувати захист і розвинути особистісні якості. Якщо фрустрація триває надто довго, голод не задовольняється, інстинктивна напруга стає занадто сильною, щоб її заперечувати, психіку заповнюють агресивні фантазії, які переживаються дитиною як «погані» об'єкти. Відбуваються небезпечні порушення у стосунках матері та дитини. Образ «внутрішніх задовольняючих грудей» руйнується, на зміну йому приходять образ «грудей, які завдають біль» і, виштовхуючи їх із себе, як об'єкти, що становлять загрозу, дитина проектує їх на матір. Наділивши груди своїми руйнівними

властивостями, немовля під час фрустрації відчуває, що груди переслідують його і хочуть знищити. Страх переслідування в немовляти надзвичайно сильний. Саме наявність цього страху може пояснити труднощі в годуванні (коли немовля не хоче брати груди), що виникають навіть тоді, коли в матері багато молока і зовнішня ситуація цілком сприятлива.

Функція емоцій матері в цьому разі полягає не в синхронізації з емоціями дитини, а у їх переробці, що в результаті призводить до модифікації тривоги та її усуненню. Для цього матері необхідні любов, співчуття, жалість, упевненість у собі, але ніяк не страх, біль чи агресія, які переживає сама дитина. Якщо мати охоплюють такі самі руйнівні переживання, вона не може допомогти дитині. Дитину охоплює ненависть, страх перед неконтрольованим об'єктом (Segal, 1998).

Деякі матері зневажливо ставляться до свого грудного молока, коли бачать, як дитина, відвертаючись, не бере груди, ніби відкидаючи їх. Найчастіше, у перші три місяці, у дитини спостерігаються такі явища, як порушення випорожнень, проблеми зі шкірою, порушення сну, незрозумілі напади плачу. Недосвідчені матері починають вважати своє молоко «поганим», а себе «поганими» матерями. У цей момент виникає несвідома агресія проти дитини, яка відкидає свою матір та її молоко. Невдоволена мати відчуває при цьому дистрес від тривоги за життя дитини та нестерпного почуття сорому за свою некомпетентність, безпорадність та почуття провини за власні деструктивні імпульси. Оживають фантазії про те, що її груди не можуть мати достатньо молока, що вона не може бути гарною матір'ю (Nixon, 1995).

Ідентифікуючись із дитиною, у цей момент мати може відчувати тривогу, властиву параноїдно-шизоїдній фазі розвитку, наповнюючись страхами переслідування, ушкодження зсередини, може впасти в істерику, руйнується як цілісний об'єкт (Grotstein, 1982a). Якщо мати не може впоратися з тривогою і систематично виявляє в собі «погану» матір, це може призвести до редукції материнських почуттів, патологічної депресії. За допомогою проєктивної ідентифікації мати, яка засуджує себе, щоб зменшити нестерпне почуття провини й відновити власну гідність, починає завантажувати зміст психіки немовляти

руйнівними фантазіями. Дитина, у свою чергу, інтроеціюючи цей «поганий» зміст, відчуває тривогу переслідування поганими грудьми і повертає матері «поганий зміст» у вигляді блювоти, проносу, висипань на шкірі, крику, неспокійної поведінки тощо. Одночасно з цим «*Ego*»/«*Self*» дитини стає слабким і не здатним організувати захист, звернене до світу лібідо не знаходить там задоволення, що згодом може виявитися в нестачі лібідозних відносин.

Порушується одна з головних умов – довіра. Починають вступати в дію види раннього орального, а згодом уретрального та анального садизму. Деструктивні імпульси пов'язані з жадібністю, проявляються у фантазіях про поглинання та спустошення грудей і всієї матері. Немовля намагається контролювати об'єкт, необхідний для його виживання, проектує на нього руйнівні переживання, відчуючи при цьому страх. Мати, у свою чергу, почувається «їжею», «машиною для вироблення молока», емоційно і фізично виснажується, не отримуючи насолоди від спілкування з дитиною (Kristeva, 2001).

Погані стосунки між матір'ю та немовлям відображаються на грудному вигодовуванні немовляти. Останнім часом найпоширенішими діагнозами є: лактозна недостатність (або непереносимість лактози), дисбактеріоз, причиною яких у переважній більшості випадків є порушення у стосунках матері та дитини, неправильно організований матір'ю процес годування. Переривання годування груддю (з різних причин) або передчасне відлучення від грудей є аналогом депривації базових вітальних та емоційних потреб дитини. Помилки в догляді за дитиною мають наслідком руйнування в дитини віри в надійність матері.

Значення цих ускладнень новонародженої дитини можна краще зрозуміти, якщо розглядати їх як прояв ранніх несвідомих фантазій. Перебуваючи у фазі первинного сенсорно-перцептивного та афективного досвіду, дитина одночасно відчуває вплив інстинкту життя та інстинкту смерті, любові та ненависті, справляючись із ними як зі своїми тілесними відчуттями: поглинаючи «хороше» та відштовхуючи «погане». У разі порушення нормальних об'єктних відносин особистість матері діє як психологічна отрута, наслідком чого є психотичні розлади в немовлят (Sayers, 2000).

Кожна мати знає, чому її дитина плаче. Плач відрізняється за емоційними відтінками, за тим, що відчуває зараз мати, чуйно сприймаючи несвідомі комунікації дитини. Тонкий механізм стосунків, які розвиваються між матір'ю і немовлям, особливо в перший період після народження, може бути порушений вторгненням у ці відносини. У цьому сенсі лікарі, близькі люди, які оточують матір, і не відповідальні за дитину, вторгаються в унікальні відносини між матір'ю і дитиною, задовольняючи свої нарцисичні потреби, і пропонують свій досвід і свою історію. Невпевнені в собі молоді мами досить легко відмовляються від своїх емоційних стосунків із немовлям, дотримуючись порад «досвідчених» людей, «відкидаючи» немовля. Тим самим відкидаючи в собі єдину матір, яка необхідна дитині. І тепер уже мати не може дізнатися про немовля від нього самого, перешкоджаючи немовляті в пізнанні себе як матері. Таким чином порушується вроджена психоаналітична функція та здатність новонародженої дитини до пізнання власної психічної реальності (Klein, 1975a).

Імпліцитна пам'ять, яка охоплює довербальний, досимволічний досвід дитини в її стосунках з матір'ю та з середовищем, у якому вона росте, може вміщати в собі досвід перинатального періоду, коли дитина швидше вбирає психічне, ніж біологічне життя матері. Цей досвід, відкладений в імпліцитній пам'яті, може формувати несвідоме і невитіснене ядро особистості. Цей досвід залишається довербальним і досимволічним і панує над афективним, емоційним, пізнавальним життям індивіда, визначає його міжособистісні та сексуальні відносини.

М. Кляйн виходить із того, що навіть зовсім маленька дитина по-різному сприймає свою матір. Вона спрямовує на неї не лише свою любов (Stromberg, 2018), а й агресію та заздрість. При цьому дитина не розглядає матір як цілісну особистість. Під час першої фази свого розвитку дитина завжди розглядає власну матір фрагментарно, а саме через ті фрагменти, які є безпосередньо важливими для задоволення своїх потреб. Перший фрагмент сприйняття дитини – материнські груди, які здатні вгамувати її голод. З грудьми дитина пов'язує свої бажання, вона хоче її утримати, контролювати, розпоряджатися ними. Дуже швидко дитина дізнається, що груди не завжди їй доступні, саме в той момент, коли вони їй

необхідні. Тому материнські груди, які в даному випадку заміняють дитині матір, виявляються здатними як вгамувати голод дитини, так і змусити її голодувати.

Виходячи з цього, М. Кляйн розробляє концепцію «хороших» і «поганих» материнських грудей. У цьому випадку мати розглядається через фрагментарні об'єкти, а не як реальна, цілісна особистість. «Хороші» груди сприймається дитиною як джерело задоволення голоду й захищеності. На «погані» груди, які відмовляють у цьому, дитина реагує агресивно. У цьому випадку груди уявляються дитині агресивними і такими, що переслідують її. Тому «погані» груди є поганими не тому, що вони відмовляють або можуть відмовити дитині в їжі, а, у першу чергу, тому, що на них зосереджені ненависть і заздрість дитини, які переносяться на матір.

У цих дитячих почуттях ненависті й заздрості М. Кляйн бачить вираз уродженого агресивного потягу, у тій формі, яким його представляв З. Фройд у розробленій ним теорії потягів. М. Кляйн вважає, що дитина сприймає тіло матері, від якого вона залежна, як щось наповнене скарбами, багате і здатне щедро ділитися ними. Саме тому тіло матері породжує в дитині заздрість. Саме заздрість та пов'язана з нею агресія спрямовується на матір, а точніше, – на її груди, внаслідок чого вона стає «поганою» матір'ю, яка руйнує і переслідує.

«Погані» груди матері – ядро «поганого» образу матері. А оскільки дитина одночасно залежить від матері (потребує її любові, піклування та захисту), їй доводиться поряд із негативним образом матері й незалежно від нього, зберігати і її позитивний образ, який гарантує дитині почуття безпеки та захищеності, а також впевненість у тому, що вона виживе. Такий позитивний образ матері, ні в якому разі не повинен вступати в контакт з агресією дитини. Інакше позитивний образ матері буде зруйновано агресією дитини. Образ «поганої» і образ «хорошої» матері повинні чітко відмежовуватися один від одного, щоб вони могли виконувати функції, які є для дитини життєво важливими в цей період: образ «хорошої» матері як об'єкт любові дитини і як гарантія її виживання і образ «поганої» матері як сфера проекції агресії дитини. В образі «поганої» матері ця агресія дитини накопичується і

зберігається доти, поки дитина не зможе свідомо відмовитися від цієї проекції та переробити свої почуття в інший спосіб (Vertel, 2023r).

Цей двоїстий образ матері відповідає параноїдно-шизоїдній фазі. Параноїдно-шизоїдна тенденція, яка домінує в першій половині першого року життя дитини, так чи інакше виявлятиметься в дорослому житті. Її сутність полягає в подоланні суперечливих почуттів (любові і ненависті) до одного й того самого об'єкта, у даному випадку – до матері, за допомогою розщеплення образу цього об'єкта на позитивний і негативний. Від негативного, руйнівного образу матері дитина шукає порятунку в її позитивного образу. Позитивний образ необхідний для стримування агресії, яка втілена у негативному образі матері.

Образ «хорошої» матері повинен довести свою перевагу в цій боротьбі, щоб подолати втілену в образі «поганої», злої матері агресією (якщо цим образом доведеться протистояти один одному). Цей двоякий образ матері зближується з апокаліптичними уявленнями про боротьбу добра і зла, які яскраво представлені в міфології та літературі. Це експлікація ідеї боротьби добра і зла, причому незрозуміло, яка зі сторін переможе й домінуватиме (Rohde-Dachser, 1997).

У концепції М. Кляйн ця боротьба добра і зла відбувається в один із пізніших періодів розвитку дитини, який М. Кляйн визначає терміном «депресивна фаза». У процесі дорослішання дитини має настати момент, коли вона усвідомлює, що її запеклі атаки спрямовані на той самий об'єкт, який забезпечує її всім необхідним і важливим у житті. Усвідомлення цього факту призводить до депресивної фази. Це відкриття пробуджує в дитині почуття провини та бажання його «загладити», відновити об'єкт, який на думку дитини був зруйнований її запеклими нападами. Образ матері, який формується в межах депресивної фази, показує, що дитина сприймає матір як ціле. Однак, це ще не означає, що до цього часу дитина дійсно готова співпереживати матері. Її спроби загладити свою провину повинні, перш за все, допомогти відновити образ матері, який, як здається дитині, був зруйнований унаслідок її агресивних дій. На пізніших етапах свого розвитку дитина відчуває провину через біль, який вона завдала своїй матері, виявляє тривогу та турботу про

неї. Ці відчуття дитини можна оцінити як ознаку того, що вона стає здатною до дійсно об'єктних відносин, які будуються на емпатії та взаємності.

Стани параноїдно-шизоїдної та депресивної фаз ніколи повністю не зникають. Можна говорити про різні варіації в межах цих фаз, які в подальшому дорослому житті можуть повторюватися. Жінки, які у своїх несвідомих фантазіях завжди є матерями, з цього моменту ризикують опинитися під тягарем існуючих образів матері, які беруть початок у параноїдно-шизоїдній стадії. Дуже часто ці образи переносяться на інших жінок, і насамперед, на власну матір (Mitscherlich & Rohde-Dachser, 1996).

Згідно з М. Кляйн, негативний образ матері є образом дитячих проєкцій, коли дитина переносить почуття заздрості та ненависті на свою матір. М. Кляйн не торкається питання про владу матері, яка існує незалежно від проєкцій дитини і може бути принципово звернена проти неї.

У контексті цього питання особливий інтерес представляє концепція французького психоаналітика Ж. Шасге-Сміржель. На відміну від М. Кляйн, вона говорить про травмуючу за своєю сутністю роль матері, яка у сприйнятті дитини ідентична всемогутності. Якщо в концепції М. Кляйн образ матері розщеплюється на «хороший»/«добрий» і «поганий»/«злий», то в концепції Ж. Шасге-Сміржель роздвоєння зміщується в площину протиставлення «сили» і «безсилля». Силу і владу представляє мати, а безпорадність і безсилля – дитина (Chasseguet-Smirgel, 1964).

Згідно з її концепцією, і чоловікові і жінці в дитячому віці неодноразово доводилося відчувати крайню залежність від матері, яка у фантазії дитини була всесильною. Безсилля, яке відчуває дитина в цій ситуації, має травматичну природу та залишає в душі кожної людини незалежно від статі глибоку рану. Унаслідок цього чоловіки та жінки роблять все для того, щоб не опинитися в подібній ситуації залежності та безсилля.

Саме дівчинці випадає складне завдання – відмежуватися від матері і стати самостійним індивідом, при цьому вона не може, як хлопчик, спиратися на видимі відмінності від матері (Chasseguet-Smirgel, 2005). Для автономного розвитку

дівчинці, так само як і хлопчику, потрібен стимул ззовні, можливість ідеалізації «нематеринського» світу, тобто статі, яка не зайнята матір'ю. Саме ці умови звертають увагу дівчинки на батька, який таким чином стає першим зразком відмінності від матері (її антиподом і противником). Таким чином, виникає ідеалізація батька, що дозволяє дівчинці вивільнитися з двоєдиної системи «мати – дочка» (Chasseguet-Smirgel, 1985). Це необхідно для нормального розвитку жінки (Chasseguet-Smirgel & Luquet-Parat, 1970).

Ідеалізація батька зберігається незалежно від суперечливого досвіду з реальним батьком. Надалі дівчинка приписуватиме батькові чи особі, яка його замінює, свій позитивний досвід, а матері – скоріше негативний. Таким чином, з'являється ідеалізація чоловічого, яка здебільшого зберігається все життя. Формується образ батька як рятувальника від влади «ранньої матері», яка асоціюється зі злом, хоча б тому, що вона в принципі могла спрямувати свою силу проти дитини (за досвідом дитини вона часто так і робить) (Chasseguet-Smirgel, 1986).

У концепції Ж. Шасге-Сміржель мати зберігає всемогутність, яка завжди повинна бути під контролем з боку батька (ідеальної фігури). Французький психоаналітик Б. Грунбергер як Ж. Шасге-Сміржель дійшов подібних висновків щодо образу матері. У його концепції «негативний» полюс образу матері в багатьох аспектах перевищує «позитивний» (Grunberger, 1979; Chasseguet-Smirgel & Grunberger, 1986).

Узагальнюючи погляди М. Кляйн, слід зазначити, що опосередкування нею та її послідовниками власних спостережень інтерпретативними техніками часто призводило до того, що вони приймали власні фантазії та реконструкції за реальну картину переживань дитини. Ті припущення, які приписують психологічні пізнання та функції новонародженій дитині, відносяться більше до віри, ніж до знання, і пов'язані з потребою аналітиків зрозуміти світ досвіду «допсихологічного» суб'єкта (немовляти) або важко психічнохворого пацієнта, при нездатності осягати внутрішній світ іншої людини без сприйняття її власного «*Ego*»/«*Self*». Це призводить до створення міфу про первинне «*Ego*»/«*Self*», який повсюдно поширений у психоаналітичних теоріях раннього розвитку психіки. Дослідження

розвитку немовлят свідчать про те, що їм притаманна більша складність психічних процесів, ніж передбачала М. Кляйн.

Дискусійними є фундаментальні положення теорії М. Кляйн щодо:

- 1) існування вродженого потягу до смерті, ранньою формою прояву якого є заздрість;
- 2) певного «вродженого» знання, яке має новонароджений;
- 3) особливого акценту на інтрапсихічному розвитку першого року життя при одночасному ігноруванні подальшого розвитку психічних структур;
- 4) фіксування виняткової уваги на феномені перенесення, унаслідок чого не береться до уваги розвиток та зміни завдяки новому досвіду;
- 5) заміни переважного мовчання аналітика, властивого техніці класичного аналізу (З. Фройд), новим стереотипом – негайною інтерпретацією несвідомих фантазій у типових для прихильників теорії М. Кляйн ригідних термінах «хороших» і «поганих» грудей;
- 6) дитячі ігри є еквівалентом вільному асоціюванню дорослого пацієнта (Grotstein, 1982b).

Незважаючи на окреслені дискусійні положення, вчення М. Кляйн значно вплинуло на розвиток психоаналізу загалом та психоаналітичної педагогіки зокрема.

1. Загальновизнаною є важливість ранніх об'єктних відносин для нормального та патологічного розвитку немовлят (Segal, 2004).

2. Заслуговує на увагу підкреслена М. Кляйн роль агресії на ранній фазі розвитку дитини, навіть при відкиданні потягів до життя і смерті.

3. Широко визнано теорію М. Кляйн щодо формування Едіпового комплексу до двох-трьох років життя дитини, а також її уявлення про те, що доєдіпові фактори й конфлікти впливають на психосексуальний розвиток та формування характеру.

4. Украй перспективним є оригінальний внесок М. Кляйн у розробку концепцій несвідомих фантазій, ранніх механізмів захисту та внутрішніх об'єктних відносин.

5. Проведений М. Кляйн поділ між «абсолютно хорошим» і «абсолютно поганим» образами об'єктів не тільки представляє специфічний психічний захист

для психічної диференціації, але також забезпечує необхідний базис для всієї подальшої структуралізації психіки.

6. Теорія М. Кляйн є перехідною між класичними психодинамічними теоріями потягів і теоріями об'єктних відносин, у яких ураховується вплив зовнішніх об'єктних відносин на розвиток дитини.

7. М. Кляйн ясно бачила інтенсивне фантазійне життя, що відбувалося у внутрішньому світі дуже маленьких дітей: її опис цього життя заклав основи для переорієнтації теорії від однієї лише психобіології та фізіології задоволень і фрустрацій потягів.

8. М. Кляйн вдалося вловити й описати внутрішнє інтерсуб'єктивне життя індивіда, у якому «внутрішні об'єкти» взаємодіяли з ним та із зовнішнім світом. Це відкриття дозволило аналітикам перейти до дослідження суб'єкт-суб'єктних відносин у психоаналізі, вплинуло на зближення психоаналізу з іншими галузями науки і філософією (Steurman, 1999).

9. Завдяки працям М. Кляйн психоаналітичні ідеї стали популярними не тільки в Європі та Північній Америці (Winnicott, 2016a), а й у Південній Америці, де кляйніанська версія психоаналізу превалює над всіма іншими варіаціями психоаналітичної теорії і практики (Dagfal, 2018).

3.2. Концерт «сепарація – індивідуація» як драйвер раннього розвитку дитини в теорії об'єктних відносин Маргарет Малер

Маргарет Малер (1897-1985) народилася в маленькому угорському містечку Шопрон, неподалік столиці австро-угорської імперії, Відня. Вона рано почала виявляти академічні здібності, і в 16 років стала другою у своєму місті дівчиною, яка виявила бажання здобути вищу освіту, яку тоді вважали привілеєм чоловіків. Для цього їй потрібно було продовжити навчання в школі, атестат якої давав право вступу до університету, і вона продовжила навчання в Будапешті (Bond, 2008). Там М. Малер близько потоваришувала з дівчиною із сім'ї, яка входила до групи піонерів психоаналізу (Мікаел Балінт) (див. Додаток В, рис. В.18, В.19). Ця сім'я

опікувалась М. Малер (до неї ставились як до рівноправного члена своєї сім'ї), і після деяких вагань дівчина вирішила спеціалізуватися в галузі медицини з подальшою орієнтацією на психоаналіз. Пізніше її подруга юності, Еліс Балінт, також стала відомим психоаналітиком, з якою М. Малер підтримувала як професійні, так і дружні стосунки все життя (Balint, 1949).

М. Малер отримала диплом про вищу медичну освіту в Єнському університеті (Німеччина) у 1922 році. Наступні кілька років вона працювала педіатром та дитячим психіатром, завершуючи тим часом свою психоаналітичну підготовку. У 1938 році емігрує до Сполучених Штатів, рятуючись від нацизму. Вона зупиняється в Нью-Йорку, де завдяки своїй роботі в галузі дитячих емоційних розладів, М. Малер отримала кілька запрошень на академічні посади, включаючи професорство в медичному коледжі імені Альберта Ейнштейна. Крім того, вона багато років регулярно викладала у Філадельфійському психоаналітичному інституті (Bergner, 2009).

Саме М. Малер детально дослідила процес формування діади «мати – дитина», який експлікувала у психоаналітичній концепції «сепарації – індивідуації». Першим до проблеми сепарації звернувся З. Фройд у роботі «Скорбота і меланхолія» (Freud, 1917b). Сам термін «сепарація» не фігурує в роботі, але З. Фройд указує на важливість емоційного відділення від об'єкту любові (прив'язаності) в ситуації горя. Методологічна основа цієї концепції, до якої належать гіпотеза про фази процесів сепарації – індивідуації, дослідження та особливості втручання (у разі проблем у розвитку дітей), докладно описані в роботі «Психологічне народження людського немовляти: симбіоз та індивідуація» (Mahler, Pine, & Bergman, 1975).

М. Малер вивчала нормальних немовлят та нормальних матерів у природній обстановці ігрової кімнати, спостерігаючи виникнення об'єктних відносин у перші три роки життя. Дані, отримані в результаті досліджень, привели М. Малер та її колег до розгляду етапів розвитку об'єктних відносин у термінах того, що вона назвала процесом сепарації – індивідуації (Loewald, 1984). Сепарація – це процес, під час якого немовля поступово формує інтрапсихічне почуття можливості функціонувати незалежно від матері. Індивідуація – спроби немовляти сформувати

свою унікальну ідентичність, сприйняти власні індивідуальні характеристики (Pine, 2004).

Сепарація та індивідуація – це дві лінії розвитку, що переплітаються, які дають можливість дитині функціонувати незалежно від матері і при цьому формувати успішні відносини з іншими людьми, розуміти та сприймати себе (Bahn, 2021). Сепарацію потрібно розглядати як процес перебудови (переформатування) відносин, а поняття «індивідуація» – як процес розвитку самосвідомості. Процес сепарації – індивідуації складається з кількох фаз, зміна яких обумовлена перебудовою взаємодії матері та дитини. Він завершується формуванням стійких репрезентацій материнського образу та її функцій у психічному світі дитини протягом третього року життя (досягнення константності об'єкта) (Coates, 2004). Теоретики об'єктних відносин вважають, що основні способи поводження з тривогою і взагалі тип характеру людини багато в чому залежать від досвіду проходження кожної фази процесу сепарації – індивідуації (Pine & Furer, 1963; Wolfs, 2022).

Перший етап. До першого етапу процесу сепарації – індивідуації відносяться дві фази: фаза «нормального аутизму» (від народження до прояву комплексу пожвавлення, тобто до 1-2 місяців життя дитини) та фаза «нормального симбіозу» (починаючи з комплексу пожвавлення до 4-5 місяців) (Gergely, 2000).

I. Перша фаза «нормального аутизму». У фазі нормального аутизму дитина досягає гомеостазу за допомогою фізіологічних механізмів, а форми афективної та моторної розрядки (наприклад, крик) стають сигналом, який вимагає від матері задоволення її потреб. Турбота з боку матері охороняє новонароджену дитину від надлишку внутрішніх та зовнішніх стимулів, які б викликали стан організмичного дистресу, який є аналогом панічної реакції в більш пізньому віці. Мати виконує функції зовнішнього «Ego»/«Self».

Загальні характеристики фази нормального аутизму:

1. Зовнішній світ для дитини просто не існує.

2. Новонароджену дитину в цей період можна назвати соматично-орієнтованою, оскільки всі її реакції та бажання спрямовані на підтримку комфортного відчуття у власному тілі.

3. Мати сприяє цьому: від її чуйності, здатності правильно реагувати, розуміти бажання малюка, витримувати тривогу залежить його внутрішнє відчуття безпеки та спокою.

4. Це фаза, коли злиття (конфлюенція) поглинає весь простір, коли немає ні матері, ні дитини, ні світу.

5. У свідомості новонародженої дитини є лише одна єдина система, яка задовольняє чи задовольняє потреби її організму (Mahler, 1958b).

Якщо фаза нормального аутизму пройшла невдало:

1. У цьому випадку повна відсутність належної турботи, уваги, емоційної реакції на малюка може призвести або до глибоких психотичних розладів (аутистичний психоз), або до відмови від життя (загибелі) (Mahler, 1949).

2. У цьому випадку смерть дитини не може бути пояснена жодними фізіологічними даними. Це прямий протест маленької людини, яка нещодавно з'явилася на світ – проти холодної, зневаги, відсутності любові.

3. Це реакція на сильну травматизацію. Психіці малюка легше впоратися з власним організмом, спрямувавши на нього всю свою злість на світ, ніж з дорослою людиною, яка так і не відчула зв'язку зі своєю дитиною (Mahler, 1960).

II. Друга фаза «нормального симбіозу». Ця фаза настає після комплексу поживавлення, коли дитина починає активно реагувати на матір, впливати на неї. Поступово вона вчиться розрізняти «приємні»/«хороші» і «болісні»/«погані» переживання. Комфортні та дискомфортні стимули, пов'язані з цілісним образом материнської турботи, разом утворюють специфічне «первинне психофізіологічне «Ego»/«Self» дитини. При цьому в дитини формується «очікування» того, що якщо їй щось загрожує, підтримка або відновлення гомеостазу залежить від втручання матері (Mahler, 1974).

Протягом першого року життя процеси розвитку та материнська турбота сприяють посиленню в дитини сенсорного сприйняття периферії свого тіла та

зовнішнього світу. Мати, не усвідомлюючи цього, активізує ті потенційні можливості дитини, які максимально відповідають її власним особистісним потребам. Вона різними способами передає дитині щось подібне до «дзеркального відображення системи координат», на яку налаштовується примітивне «*Ego*»/«*Self*» дитини. Якщо «первинна материнська стурбованість» носить нестабільний, тривожний або агресивний характер, а її впевненість у собі як матері недостатня, то дитина, у якої тільки починає формуватися індивідуальність, не отримає з боку симбіотичного партнера (матері) надійної системи координат. Результатом цього буде порушення примітивного «відчуття себе», що зазвичай виникає з комфортного та безпечного стану симбіозу, який не повинен різко і передчасно перериватися (Sandler, 1976).

Таким чином, нормальна симбіотична фаза є попередньою умовою для відокремлення дитини від матері в наступній фазі сепарації – індивідуації та важливим кроком у формуванні тілесного «*Ego*»/«*Self*» (*body* «*Ego*»/«*Self*»).

Загальні характеристики фази нормального симбіозу:

1. Внутрішнє життя дитини набуває певних обрисів – з'являється місце найпершим стосункам – з матір'ю.

2. Мати представляє для дитини весь світ, і саме вона стає її першим і найголовнішим об'єктом любові та прив'язаності, але вона не сприймається нею як окремий суб'єкт.

3. Дитина і матір – єдині, між ними немає кордонів, у свідомості дитини вони разом перебувають у світі блаженного комфорту та спокою.

4. Відчуття всемогутності та можливість досягти бажаного важливі для немовляти, оскільки створюють баланс у відчуттях задоволення /недоволення і дозволяють справлятися з сильною тривогою та страхами, які дитина відчуває щоразу при втраті всемогутнього контролю над матір'ю.

5. Поступово дитина стикається з реальністю, з тим, що мати поза нею (окремий об'єкт) і вона не завжди може керувати нею.

6. Якщо говорити про злиття (конфлюєнцію), то саме на цій фазі і матір, і немовля почуваються комфортно й безпечно, не відчуваючи потреби в комусь ще.

7. Найчастіше, саме на цій фазі відбувається головна драма подальшого розвитку: немовля має поступово відокремлюватися і знайомитися зі світом, тоді як мати може відчувати крайнє занепокоєння і тривогу від самостійності підростаючого малюка, тим самим несвідомо пригальмовуючи момент його відділення (сепарації) (Mahler, 1967).

Якщо фаза нормального симбіозу пройшла невдало:

1. Порушення призводять до втрати можливості відокремитися від матері, дитина назавжди застигає на рівні психотичного функціонування, так і не зумівши відокремити саму себе від об'єкта прив'язаності (Mahler & Gosliner, 1955).

2. Людина, яка отримала серйозну травму на цьому етапі розвитку, як би назавжди залишається тією самою дитиною, яка прагне бути одним цілим із кимось.

3. У дорослому віці людина може мати схильність до залежних відносин і мати різні види залежностей: алкогольну, наркотичну, ігрову тощо.

4. У більш легкому варіанті така людина, зумівши частково відокремити себе і значущі об'єкти, піддаватиметься найсильнішим нападам страху та тривоги, впоратися з якими самостійно буде практично неможливо – вона постійно повертатиметься до стану безпорадності, який характерний для ранніх етапів розвитку (Bergman, 2000).

Далі починається етап розвитку, коли дитина робить перші кроки до власної ідентичності, до усвідомлення себе як окремого від матері, цілісного суб'єкта (Akhtar & Kramer, 1997).

Другий етап – це власне процес сепарації – індивідуації, представлений чотирма фазами, які діалектично пов'язані одна з одною (Mahler, 1958a).

III. Третя фаза «сепарації – індивідуації».

1. *Субфаза диференціації, або «вилуплювання»* (від 4-5 до 9-10 місяців). Дитина починає зосереджуватися на зовнішньому світі та активно впливати на нього; до її поведінкових проявів відносяться смикання материнського волосся, вух, носа, відхилення тіла назад від матері, щоб краще розглянути її, а також огляд того, що знаходиться за нею. Дитині починають подобатися ігри на кшталт «ку-ку», які ініціюються матір'ю; пізніше їх активно ініціюватиме сама дитина. На відміну від

попередньої повної залежності від матері та пасивного сидіння в неї на руках, дитина починає отримувати задоволення від використання свого тіла.

Основні характеристики субфази диференціації, або «вилуплювання»:

1. Дитина помічає світ: вона починає досліджувати його, відчуваючи крайню цікавість та інтерес.
2. Мати для дитини, як і раніше, залишається найбільш значущим, важливим об'єктом, але дитина починає помічати, що мати – лише частина світу.
3. Відволікаючись на дослідження світу, дитина потребує емоційного контакту з нею, відчуття, що вона поруч.
4. На цій субфазі мати для дитини – гарант безпеки.
5. Якщо мати надто часто залишає дитину або, навпаки, занадто обмежує її активність та дослідницький інтерес, то це породжує сильну тривогу втрати матері та виникнення низки страхів, які пов'язані з небезпечністю навколишнього світу, у першому випадку або ж повернення до злиття (конфлюенції), після невдалих спроб вивчити світ, – у другому.

Якщо субфаза диференціації, або «вилуплювання» пройшла невдало:

1. Труднощі проходження цієї субфази обернуться в дорослому житті сильною напругою і тривожністю людини в моменти свого відокремлення від значущих людей.
2. Можливі два варіанти: або людина зможе впоратися з цією тривогою, проте, перебуваючи в її владі (вона буде схильна до сильних панічних атак, вкрай неспокійною), або кожна спроба проявити активність зрештою призводитиме до відмови від неї (людина буде нездатна витримати потік страху і напруги, що наринув, а тому відмовиться від реалізації власних бажань автономності).

2. *Субфаза практики, або «всемогутності»* (від 10 до 15 місяців), починається з появи в дітей здатності фізично віддалятися від матері (повзком, пересуваючись за допомогою рук) і продовжується вільним ходінням. Діти цього віку невтомні в дослідженні всього, що зустрічається на їхньому шляху, дедалі більша частина навколишнього світу стає доступною для їх вивчення. Вони, як правило, уникають матері, мало турбуючись про те, де вона знаходиться. Ймовірно, у цей час вони ще

не усвідомлюють, що мати не є їхньою частиною: падаючи чи вдаряючись, вони дивляться на всі боки, дивуючись тому, що матері немає поруч для надання допомоги. Особливості перебігу цієї фази залежать і від вроджених факторів, і від ставлення матері до дитини: одні матері заохочують її незалежність і самостійність, інші, навпаки, стримують її, воліючи зберігати близькі стосунки (Mahler & Furer, 1963).

Основні характеристики субфази практики, або «всемогутності»:

1. Дослідження світу на цій субфазі відбувається найактивніше: дитина починає повзати та ходити.

2. Дитина стає ще більш незалежною, відкриває нові можливості свого тіла і перебуває у своєрідній ейфорії, переповненості власними емоціями та почуттями з приводу власної всемогутності.

3. Це найболючіша стадія для матері, оскільки страх втратити об'єкт своєї прив'язаності в дитини знижується до мінімуму, практично виключається з гами дитячих почуттів та переживань.

4. Можливість самостійності та контролю дозволяє дитині сформувати у своїй психіці образ матері, до якої вона буде повертатися і звертатися, у тому числі і під час її відсутності (у своїх фантазіях) (Mahler & La Perriere, 1965).

Якщо субфаза практики, або «всемогутності», пройшла невдало:

1. Стан відсутності почуттів або ж повна втрата об'єкта прив'язаності.

2. Довга відсутність матері призводить до формування психопатологічних рис характеру дитини: подорослішавши, така людина буде або зовсім не здатна контактувати зі своїми емоціями та почуттями, або не зможе сформувати благополучних (конструктивних) відносин, відмовляючись приймати партнера в «об'єкти своєї любові».

3. Можливий варіант, коли таких об'єктів буде дуже багато (у результаті повне знищення будь-якої унікальності кожного з них призводить до знецінення їх значущості).

4. Здобувши досвід негативної реакції на власну активність, у дорослому віці така людина буде достатньо пасивною, відстороненою, без явних життєвих цілей та інтересів.

3. *Субфаза зближення, або «возз'єднання»* (16 до 24 місяців). На початку цієї фази дитина ніби робить відкриття своєї роздільності з матір'ю: вона відходить від неї, а через деякий час ніби згадує про неї, повертається і ходить поруч, як «хвостик». Деякі діти виглядають стурбованими, якщо матір постійно присутня поряд.

Відмінності між власними та материнськими намірами, невдоволення матері під час невиконання дитиною її вимог роблять конфлікти між ними дедалі частішими і призводять до стурбованості щодо втрати батьківської любові та близькості. На цьому віковому етапі дитина «розривається» між бажанням залишитися поряд із матір'ю і одночасно розширити сферу своєї самостійності, бажанням доставити їй радість і агресією, спрямованою на неї. У цей час спостерігаються періоди незрозумілих капризів і невдоволення, страх перед незнайомцями, порушення сну і депресивні тенденції. Амбівалентність і ворожість по відношенню до матері провокують назрівання кризи відносин (криза третього року життя). Відчуття дитиною роздільності з матір'ю і обмеженості власних можливостей створює умови руйнування ілюзії її всемогутності (Mahler, 1963).

Теоретики психоаналітичної теорії об'єктних відносин вважають, що основні способи поведінки з тривогою зближення з матір'ю та віддалення від неї багато в чому залежать від досвіду проходження субфази возз'єднання, коли дитина усвідомлює різницю між своїми та материнськими бажаннями і змушена якось справлятися з цим фактом. Два базові страхи (страх заперечення, самотності та страх поглинання, злиття) та способи їх подолання – це своєрідні сліди проходження фази возз'єднання, які утворюють емоційний фундамент особистості і завжди виявляються в наступних міжособистісних відносинах (Mahler, 1972).

Фаза симбіозу, субфаза зближення, або «возз'єднання» і досягнення константності об'єкта вважаються важливими для розуміння психопатології особистості. Концепція М. Малер показує вразливість певних місць фіксації: фази

аутизму та симбіотичної фази – для психотичних захворювань, а субфази возз'єднання – для нарцисичних і приграничних розладів особистості (Mahler, 1960).

Основні характеристики субфази зближення, або «возз'єднання»:

1. Дитина стає більш впевненою в своєму тілі, у своїй здатності бути самостійною, вона насолоджується дослідженням світу. На цій субфазі дитина отримує не тільки позитивний досвід своєї всемогутності: вона усвідомлює свою слабкість, залежність і незахищеність.

2. Дитина знову хоче бути єдиною з матір'ю, але повернутися в початковий стан повного злиття їй не вдається, тому що відчуття самостійності є не менш важливим і приємним для неї, ніж перебування в безпечному просторі відносин із матір'ю.

3. Характерними є полярні емоційно-вольові реакції: то тікаючи, то знову «прилипаючи» до матері, дитина «розривається» між своєю потребою в її любові до неї та бажанням повністю її контролювати, змушуючи реалізовувати всі її бажання.

4. З'являється символічна гра, завдяки якій дитина висловлює свої подвійні переживання.

5. Дитина поступово у своєму внутрішньому світі стає зовсім окремою (її «Ego»/«Self» тепер відокремлено від «Ego»/«Self» інших людей, у тому числі й матері), дитина відстоює кордони власного «Ego»/«Self».

6. Постійні примхи та часті зміни настрою можуть викликати широкий спектр почуттів, проте важливо прийняти почуття дитини, її амбівалентність і внутрішню боротьбу.

Якщо субфаза зближення, або «возз'єднання» пройшла невдало:

1. Нездатність матері допомогти дитині на цій субфазі може призвести до неспроможності дитини розуміти та відчувати свої кордони, вибудовуючи стосунки з іншими людьми.

2. Подорослішавши, такій людині буде неймовірно складно розуміти та виділяти свої бажання, часто підміняючи їх бажаннями та потребами значущих об'єктів. Якщо людина може (у дуже поодиноких випадках) усвідомити своє

бажання, їй буде неймовірно складно, вона побоюватиметься своїми бажаннями знову викликати агресію і неприйняття матері (або значущого об'єкта).

4. Субфаза формування постійності (константності) об'єкта (до трьох років). Завершення останньої субфази означає здатність «*Ego*»/«*Self*» до незалежного функціонування завдяки тому, що об'єкт (образ матері та способи задоволення потреб дитини) зберігає своє місце в психічному світі дитини: незалежно від того, чи присутня матір у реальному світі чи ні, задовольняє вона потреби чи ні, у психіці дитини вона зберігає риси підтримки (постійність об'єкта). Установлення константності об'єкта переводить міжособистісні стосунки на більш високий рівень розвитку, оскільки дитина тепер може одночасно підтримувати і єдність із матір'ю, і незалежність від неї; відтак, психологічно вона відокремлюється від матері, здійснюючи ще один крок у процесі сепарації (Kins et al., 2012).

Відносини в діаді «мати – дитина» до трирічного віку закладають основу майбутніх міжособистісних відносин, а також саме в них формуються базові особистісні структури та складаються перші ідентифікації. Мати (близький дорослий) забезпечує умови тілесного, фізичного розвитку дитини та процес її персоналізації. Становлення «*Ego*»/«*Self*» дитини проходить шлях від абсолютної залежності до відносної незалежності та автономії. Механізмом розвитку автономії на цьому етапі є процес реалізації дитиною власних бажань, що забезпечує переживання суб'єктності дій, та первинна агресія у стосунках із матір'ю. Розуміння природи агресивності дитини та поблажливе ставлення до неї, підтримка та задоволення її основних потреб сприяють розвитку самостійної активності дитини (Mahler & McDevitt, 1982).

Основні характеристики субфази постійності (константності) об'єкта:

1. Матір для дитини – цілісний об'єкт, до якого дитина може відчувати різноманітні почуття без тривоги та страху.
2. Дитина здатна впоратися з відсутністю матері.
3. Такі стосунки можна назвати стабільними, що мають форму зрілих відносин двох окремих людей, які поважають почуття одне одного.

Якщо субфаза постійності (константності) об'єкта пройшла невдало:

1. Складнощі, що підстерігають дитину під час цього періоду, знаходяться в поєднанні «поганого» і «хорошого» об'єкта в єдиний образ власної матері.

2. Подорослішавши, така людина буде умовно класифікувати всіх людей як «хороших» та «поганих».

3. Не маючи можливості витримати свої негативні почуття стосовно матері, дитина зміщує їх на інші об'єкти.

4. Не навчившись справлятися з позитивними та негативними сторонами материнської фігури, у дорослому житті людина ідеалізуватиме важливих для себе людей: будучи зачарованою ними, вона не помічатиме жодних недоліків.

Ідеї М. Малер знайшли своє відображення у психоаналітичній концепції особистісного розвитку П. Блоса, який у своїх дослідженнях описав етап підліткового розвитку який отримав назву «вторинної індивідуалізації». Етап вторинної індивідуалізації, виступаючи основою сепарації, проявляється у відділенні та відмові від батьків як головних об'єктів прив'язаності та любові (Blos, 1970).

П. Блос виділив і охарактеризував періоди відділення підлітка від значимих дорослих. Ним були виділені такі періоди: 1) передпідлітковий вік; 2) ранній етап підліткового віку; 3) власне підлітковий вік; 4) пізній етап підліткового віку; 5) юнацький вік та період входження у дорослість.

П. Блос указував, що процес соціалізації в підлітковому віці, процес проходження виділених стадій впливають на трансформацію «*Ego*»/«*Self*», що у свою чергу впливає на «деідеалізацію батьківських об'єктів», виявляючись у збільшенні міжособистісної дистанції у відносинах з батьками, у відході від емоційно-близьких відносин із батьками та на підвищення «самоцінності». У період переходу від підліткового віку до юності процес психологічного відділення від батьків змінюється (McClanahan & Holmbeck, 1992); процес психологічної сепарації набуває «спокійного» характеру, без серйозних кризових явищ у міжособистісних відносинах із батьками, тобто без втрати емоційної прив'язаності до них (Blos, 1962).

Це питання знайшло своє продовження у працях Р. Джоссельсон, яка розглядає процес сепарації в підлітковому віці як підвищення самостійності, яке все більш затребуване в життєдіяльності підлітків, а також як активне формування індивідуальності молодих людей при збереженні довірливих стосунків з матір'ю та батьком (Josselson, 1980).

Р. Джоссельсон, ґрунтуючись на виділених М. Малер етапах, фазах і субфазах сепарації, які проходить дитина в ранньому віці, описала процес сепарації в підлітків. Р. Джоссельсон доводить, що психологічне відокремлення від значимих дорослих у підлітковому віці починається з процесу формування особистих інтересів та переконань, коли підлітки починають їх диференціювати від загальних сімейних та батьківських установок. Р. Джоссельсон виокремлює фази сепарації в підлітковому віці.

1. *Субфаза практики* характеризується проявом незалежності, збільшенням числа конфліктів із урахуванням неприйняття установок ззовні.

2. *Субфаза зближення* характеризується збільшенням самостійності, появою відповідальності молодих людей за своє навчання, поведінку та діяльність. Також на цьому етапі простежується зв'язок із батьками у складних і кризових ситуаціях, тобто, підлітки ще повністю не автономні.

3. *Субфаза консолідації* спостерігається в період переходу до юнацького віку та характеризується тим, що дитячо-батьківські відносини, а також відносини між однолітками продовжують трансформуватися на тлі особистісного розвитку підлітків, формування в них світогляду, етнічних та релігійних установок та поглядів, професійних уподобань тощо.

4. *Субфаза відділення* характеризується тим, що у процесі сепарації взаємини з батьками стають більш дорослими, рівними, довірливими (Josselson, 1995).

Дж. Хоффман розглядає сепарацію від батьків у ранній юності як досягнення незалежності. Сепарація від батьків у юності протікає в таких напрямках: конфліктологічний, емоційний, аттитюдний та функціональний.

1. *Конфліктологічна сепарація* – відділення від батьків відбувається без відчуття тривожності, агресії та почуття провини, зберігається довіра у стосунках з батьками.

2. *Атитюдна сепарація* – сепарація відбувається на основі відмінності переконань юнаків від ціннісних орієнтацій батьків.

3. *Емоційна сепарація* – сепарація відбувається на основі незалежності юнаків від підтримки та схвалення батьків.

4. *Функціональна сепарація* – прийняття рішень і подальші дії юнаків не потребують порад і батьківської допомоги (Hoffman, 1984).

Представник швейцарської психоаналітичної школи Ж.-М. Кінодо, розглядаючи сепарацію в дорослому віці, акцентує увагу на змінах у системі відносин та розглядає сепарацію, насамперед, як трансформацію взаємодії. На його думку, сепарація – це процес розставання, коли одна людина визнає значущість іншої як відокремленої і відмінної від себе. На його думку, це явище схоже і практично не відрізняється від диференціації «*Ego*»/«*Self*», що відбувається на ранніх етапах його раннього розвитку, коли встановлюються кордони між власним «*Ego*»/«*Self*» і об'єктом (Quinodoz, 2010).

У психоаналітичний дискурс поняття диференціація «*Ego*»/«*Self*» було введено М. Боуеном (засновником сімейної психотерапії), який розкриває сепарацію як процес досягнення особистісної автономії, соціальної зрілості. Рівень сепарованості від батьків визначається здатністю розуміти та диференціювати процеси, які відбуваються в сім'ї, що дає змогу зберігати певний ступінь незалежності в сімейній системі (Kerr & Bowen, 1988).

У 1966 році він запроваджує поняття сім'я як «система». На його думку, сім'я є системою, оскільки зміни в одній частині ведуть до компенсаторних змін в інших частинах сім'ї. Він виділяє чотири групи людей за рівнем диференціації «*Ego*»/«*Self*» (Calatrava et al., 2021).

1. *Перший рівень – злиття*. Простежується недиференційованість почуттів та думок, тобто «я відчуваю», «я думаю» – тотожні системи, людині важко розділити почуття від думок. У відносинах визначається яскраво виражена залежна позиція

(недиференційованість у системі «Я – Інший»), зацикленість на відносинах. Все в житті сфокусовано на партнері: постійний пошук кохання, схвалення. Тому особистість як така неспроможна ставити конкретні віддалені цілі. У сімейному житті відтворюється батьківська модель поведінки. Залежність від батьків зберігаються протягом усього життя (Bowen, 1966a).

2. *Другий рівень – помірна диференціація «Ego»/«Self»*. Спостерігається початок диференціації емоційної та інтелектуальної систем, але емоційна система переважає. Зберігається орієнтованість на відносини, у яких превалює маніпулятивний рівень взаємодії, залежність від партнера, надчутливість до його стану, поведінки. Людина шукає ідеальні близькі відносини, але не здатна тримати баланс. За злиттям з партнером йде дистанціювання від нього, а потім знову пошук близькості. Чергове дистанціювання може набувати форми депресії та відчуження, що часто завершується пошуком нової системи відносин.

3. *Третій рівень – хороший рівень диференціації «Ego»/«Self»*. На цьому рівні інтелектуальна і емоційна системи досить диференційовані при автономії інтелектуальної (переважає логічне мислення, здоровий глузд). Орієнтованість є різноспрямованою: як на відносини, так і на власні цілі. Завдяки диференціації систем з'являється можливість успішно справлятися з труднощами. Відсутність яскраво вираженої концентрації на партнері, диференційованість сприйняття «Я – Інший» передбачає розвиток рівноправних, рівноцінних відносин із близькою людиною (Bowen, 1978b).

4. Четвертий – високий рівень диференціації «Ego»/«Self». Цей рівень швидше гіпотетичний, ніж реальний, якби він був реальним, то в разі яскраво виражених егоцентричних тенденцій людина могла бути позбавленою здатності відчувати оточуючих, підлаштовуватися під них, йти назустріч їхнім бажанням (Vertel, 2023n).

Аналіз концепції Маргарет Малер дозволяє зробити такі висновки:

1. М. Малер наголошувала на тому, що немовля сприймає зовнішню реальність фрагментарно. Поступово відбувається формування цілісного образу власної матері, а згодом і неповторний та стабільний образ власного «Ego»/«Self», який відрізняється від образу первинного об'єкта любові (матері, або особи, яка її

замінює). М. Малер указувала на те, що в основі формування репрезентації «*Ego*»/«*Self*» знаходяться особливості взаємовідносин дитини з різними об'єктами. Вона визначила стадіальну послідовність і динаміку процесу розвитку цих відносин.

2. Розвиток та розгортання структури «*Ego*»/«*Self*» було експліковано М. Малер в оригінальній концепції, яка отримала назву «сепарації – індивідуації». Під сепарацією розуміється процес формування внутрішнього образу «*Ego*»/«*Self*», який поступово змінюється і починає відрізнятися від материнського. Сепарація – це не розрив стосунків із матір'ю – не просторове (фізичне) віддалення від матері, або особи, яка її замінює, а процес становлення ідентичності, спроба сприйняття власного «*Ego*»/«*Self*».

3. М. Малер концептуально розширила психоаналітичну теорію об'єктних відносин. Головний лейтмотив концепції М. Малер – в основі нормального розвитку дитини і формування в неї психічних структур, які сприятимуть самостійному емоційному функціонуванню знаходяться емоційний зв'язок матері і дитини та рівноцінна відкритість матері.

4. М. Малер однією з перших у психоаналітичній традиції проводила тривалі спостереження за дітьми в природних умовах, що стимулювало подальші розвідки у сфері раннього розвитку дітей і появу нових концепцій. Наукові напрацювання М. Малер і сьогодні не втрачають своєї актуальності. М. Малер експлікувала в науковий дискурс логічно побудовану концепцію ранніх об'єктних відносин, що дає змогу побудувати цілісну теорію розвитку дитини в контексті психоаналітичної педагогіки.

3.3. Ранній розвиток дитини в теорії об'єктних відносин Дональда Віннікотта

Дональд Віннікотт (1896-1971) – британський педіатр, психоаналітик і педагог почав вивчати медицину в приватній школі, а потім у єзуїтському коледжі Кембриджа. Під час Першої світової війни, у 1917 році, йде добровольцем на військово-морський флот, де служить судновим (карабельним) лікарем (див.

Додаток В, рис. В.20, В.21). Після війни продовжує і у 1920 році закінчує навчання в Королівському коледжі Кембриджа (Burland, 1998).

У 1923 році почав працювати педіатром у лондонській дитячій лікарні на Паддінгтон Грін, де працював більш ніж 40 років. За свою багаторічну практику мав справу з 60 тисячами дітей та їхніми сім'ями. На терапевтичних сеансах використовував розроблену ним техніку «Каракулі». Зацікавившись психоаналітичними ідеями, проходить психоаналіз у відомого англійського психоаналітика Дж. Стречі. У 1927 році стає членом Британського психоаналітичного товариства, у 1934 році отримує кваліфікацію психоаналітика, який має право працювати з дорослими, а в 1935 році отримав кваліфікацію дитячого психоаналітика. Після навчання у Дж. Стречі, навчався у Дж. Рікмана та М. Кляйн (Hartmann, 2003).

На початку своєї психоаналітичної діяльності був близький до М. Кляйн, розвивав її психоаналітичний підхід, проте згодом переосмислив низку ідей кляйнінської школи та виступив проти її радикалізму в психоаналізі. М. Кляйн і Д. Віннікотт розійшлися в різних аспектах, особливо в питанні про необхідність залучення до психоаналітичної роботи батьків. Д. Віннікотт наголошував на необхідності співпраці з батьками дитини, Після розколу Британського психоаналітичного товариства на прихильників М. Кляйн та А. Фройд, Д. Віннікотт не прийняв жодної сторони, увійшовши до групи незалежних психоаналітиків, підтримуючи зв'язки з усіма психоаналітиками (Ades & Pearn, 2016).

Під час Другої світової війни Д. Віннікотт був консультантом Урядового евакуаційного проекту. У цей період він працював з дітьми, які мали серйозні психічні порушення, зумовлені евакуацією з Лондона та інших міст та відривом від своїх сімей. Це дозволило глибше зрозуміти важливу роль матері в житті дитини (Kahr, 1996).

Після закінчення війни Д. Віннікотт став директором педіатричної служби Лондонської психоаналітичної клініки, читав лекції, вів приватну практику. Д. Віннікотту було присвоєно почесні звання члена Королівського коледжу лікарів та Британського психологічного товариства. Двічі (з 1956 по 1959 і 1965 по 1968

роки) обирався президентом Британського психоаналітичного товариства (Rodman, 2003).

Д. Віннікотт радикально змінив уявлення батьків про виховання дітей. Навіть сьогодні його принципи позбавляють сучасних батьків головної тривоги – виявитися недостатньо хорошими. У чисельних наукових публікаціях і публічних виступах він постійно говорив: найкраще, що можуть зробити педагоги і лікарі, – залишити молоду матір у спокої. Ця радикальна ідея дуже виділялася на фоні традиційно суворих розпоряджень європейських педіатрів і педагогів, які консультували батьків щодо правильного догляду і виховання дітей (Winnicott, 1971a).

З 1943 по 1962 рік на радіо BBC йшли лекції Д. Віннікотта, присвячені широкому колу питань щодо виховання дітей, які пізніше були перероблені в книги. З роками професійне та батьківське співтовариство пом'якшило вимоги догляду за дитиною, а термін «достатньо хороша мати» (good enough mother), який запровадив Д. Віннікотт, став настільки популярним, що увійшов у повсякденну промову британців (а потім і не лише їх).

Д. Віннікотт був першим психоаналітиком, який не критикував та не засуджував батьків. На його думку, книги і поради фахівців заплутують молодих батьків, підривають їхню віру в здатність самотійно впоратися з батьківством. Через десятиліття ідеї Д. Віннікотта залишаються актуальними, ставлячи під сумнів роздуту промисловість батьківського консультування (Winnicott, 1945).

Д. Віннікотт описав особливі функції матері в ранніх відносинах із немовлям. Він вважав, що, у принципі, некоректно розглядати дитину у відриві від її оточення. Для Д. Віннікота не існує такого явища як дитина – лише діада «мати-дитина». Спочатку дитина знаходиться в стані неінтеграції, нероздільності зі своїм оточенням. Цей досвід, на думку Д. Віннікотта, є вкрай важливим для розвитку особистості, і забезпечується він якістю материнської турботи (Vertel, 2023d).

Завдання матері – інтуїтивно створити особливе оточення для немовляти, сформувати світ, у якому його бажання виконуються точно і вчасно так, щоб дитина навіть не відчула втручання «ззовні», а відчувала певний «момент ілюзії». У цьому

їй допомагає стан «первинної материнської стурбованості (занепокоєння)» (primary maternal preoccupation), що виникає в нормі вже в останні місяці вагітності, особлива «налаштованість» на немовля, чуйність до його потреб та вимог (Hollway, 2012). Досвід дитини в такому оточенні (холдингу) описується як суб'єктивна всемогутність. Однак, цей стан поступово проходить, і матір починають переслідувати невдачі. Вона реагує на все більш складні бажання дитини, що, у свою чергу, призводить до того, що в досвід дитини вторгається реальність, змушуючи осягати прірву між бажанням і задоволенням, усвідомлювати власну залежність від бажань матері, необхідність урахувати об'єктивні обставини (Winnicott, 1965).

За Д. Віннікоттом, розвиток дитини, становлення її суб'єктності вимагають створення специфічних умов, які може забезпечити лише мати. Основою забезпечення цих умов є материнська підтримка. Матір задовольняє потреби дитини, яка від неї залежить та організовує й контролює зовнішні впливи. Основа цієї підтримки – здатність матері відчувати емоційний стан дитини. Ця підтримка має афективне (чуттєве), а не інтелектуальне (раціональне) підґрунтя. Турботливе ставлення до дитини стимулює формування в неї відчуття захищеності. Мати «віддзеркалює» емоції дитини, сприяючи розвитку її справжнього «*Ego*»/«*Self*».

Д. Віннікотт виділяє три послідовні стадії, які проходить дитина в контексті її залежності від підтримки матері:

1) тотальна залежність – цей стан характеризується відсутністю диференціації оцінок щодо дій матері, дитина не здатна її контролювати. Єдине, що вона може – отримувати насолоду від стосунків із матір'ю або ж страждати;

2) часткова (відносна) залежність – дитина може висловити потребу в підтримці матері, вона становиться здатною встановлювати логічний зв'язок між материнською підтримкою і власними імпульсами;

3) формування незалежності – дитина вчиться обходитись без підтримки матері, це стає можливим завдяки: а) накопиченому досвіду підтримки, який відображається у спогадах; б) проекції власних потреб; в) інтроекції конкретних

(реальних) проявів підтримки; г) розвитку довіри до зовнішнього світу; д) гри; е) творчості (Winnicott, 1957).

У подальшому дорослому житті, психічно здорова людина орієнтована на реальність, але ядро її особистості – сфера суб'єктивної всемогутності, спонтанності, незалежних творчих сил. Між інфантильною всемогутністю та об'єктивною реальністю знаходиться перехідний досвід, що найбільш конкретно втілюється в перехідних об'єктах – предметах, які парадоксально сприймаються дитиною (Sojot, 2018).

До того як маленька дитина інтегрується з матір'ю, між ними існує проміжна сфера, яка одночасно є і дитиною, і матір'ю. Якщо процес інтеграції проходить успішно, то ця сфера розділиться на дві частини: першу частину дитина відторгає, а другу приймає і визнає своєю. Уже на першому році життя в дитини з'являються улюблені іграшки. З великої кількості іграшок дитина обирає одну, яка для дитини є надважливою. Такі предмети Д. Віннікотт назвав перехідними об'єктами, ці предмети одночасно є продовженням внутрішнього світу дитини і частиною зовнішньої об'єктивної реальності (Winnicott, 2016b).

З моменту пробудження і до відходу до сну дитина весь час переміщується із зовнішньої реальності у власно побудовану внутрішню реальність, цей процес постійно повторюється. Немовля засинає, обіймаючи або стискаючи такий предмет, одночасно смочить пальці, або погладжує зону носу чи верхню губу. Депривація може призвести до того, що дитина втрачає здатність це робити, це призводить до підвищення тривожності і безсоння. Пальці в роті і іграшку в руці можна інтерпретувати як частину себе (внутрішній світ) і частину оточення (зовнішній світ). Батьки дитини дуже обережно, шанобливо ставляться до такої іграшки. Дитина, яка втрачає таку іграшку, втрачає матір, здатність до творчості та здатність об'єктивно сприймати навколишню дійсність (Ogden, 2021). Перехідний об'єкт (іграшка чи інший предмет) – це посередник між «*Ego*»/«*Self*» і світом. Для дитини необхідні всі різновиди перехідних феноменів – нейтральна територія (буферна зона) між зовнішньою і внутрішньою реальностями (Lebeau, 2022).

Переважає більшість дітей, яких можна віднести до категорії «педагогічно занедбаних», або ніколи в житті не мали такого перехідного об'єкта, або його втратили. На думку Д. Віннікотта, у більш дорослому віці поведінка таких дітей характеризується антисоціальними тенденціями і є одним із факторів дитячої злочинності (McCullough, 2009).

Перехідні феномени і перехідні об'єкти дають змогу дитині протидіяти зовнішнім впливам і безболісно адаптуватися до нових ситуацій. У виховному процесі необхідно уважно ставитись до перехідних об'єктів, які мають важливе значення для дитини. Ці феномени є особливо важливими в ситуації різкої зміни оточення (зміна місця проживання, зміна закладу освіти тощо) (Wakenshaw, 2020).

Д. Віннікотт стверджував, що перехідний об'єкт є першим досвідом гри. Коли ми спостерігаємо, як дитина управляється з перехідним об'єктом, першим об'єктом «не-Я», яким вона володіє, ми одночасно стаємо свідками першого використання дитиною символу та першим досвідом гри. Об'єкт є символом єдності немовляти і матері (або якоїсь її частини). Застосування об'єкта символізує єдність двох сутностей, які тепер стали розділеними, а саме матері та дитини, у тій просторово-часовій точці, де вперше виник стан їх роздільності (сепарованості). Д. Віннікотт вважав, що гра – це сублімація імпульсів і пошук самоусвідомлення. Він досліджував роль та вплив гри в реальному процесі взаємодії дитини в колі спілкування. Д. Віннікотт надавав особливу значущість грі, як у розвитку дитини, так і в психоаналітичній терапії. Психоаналіз працює на стику двох областей гри – пацієнта та психотерапевта. Робота психоаналітика та психоаналітично-орієнтованого педагога – це коли дві людини грають разом. Отже, там, де гра неможлива, робота психоаналітика/педагога спрямована на те, щоб перевести дитину зі стану, коли вона не може грати, у стан коли вона може це зробити. Психоаналітик, який не здатний грати, не придатний до цієї роботи (Vertel, 2023p).

Він вважав, що здатність дитини до гри пов'язана з включенням в її життєвий простір речей, які її цікавлять, через отримання задоволення. Британський психоаналітик писав про універсальність гри, а також про те, що гра полегшує дорослішання та залучає до групових взаємин. Визначенню сутності ігрової

поведінки він присвятив свою останню книгу «Гра і реальність» (Winnicott, 2005). У ній Д. Віннікотт наводить низку положень, що характеризують настрій дитини на гру:

1. Щоб зрозуміти ідею гри, корисно задуматися про захопленість, яка властива грі маленьких дітей. Це важливий стан, близький до занурення в себе.

2. Цей ігровий простір не відноситься до внутрішньої психічної реальності. Він поза індивідом, але й не є зовнішнім світом.

3. У цьому ігровому просторі дитина збирає об'єкти або явища із зовнішнього світу, щоб застосувати їх у роботі з елементами, витягнутими зі свого внутрішнього світу.

4. Дитина витягує якийсь набір уявних можливостей, і це можна назвати своєрідною галюцинацією; дитина живе із цими мріями, оточуючи їх деякими елементами зовнішнього світу (Winnicott, 1964).

5. Розвиток йде безпосередньо від феномену переходу до гри, потім у спільній грі і далі до переживань, пов'язаних із культурою. Культурний досвід виникає там, де в житті є творчість, яка проявляється в грі.

6. Гра, власне, приносить задоволення. Але якщо тривожність досягає нестерпно високого рівня, відбувається руйнація гри.

Гра – універсальна, і це ознака здоров'я; гра полегшує дорослішання, отже, і позитивно впливає на здоров'я; гра залучає до групових взаємин; гра може стати формою комунікації із самим собою та іншими. Д. Віннікотт називав гру головною роботою дитини. І стверджував: усе, що забирає час від гри, заважає розвитку.

Якщо дитина не може грати, то необхідно створити умови, які дадуть їй можливість почати це робити (грати). У процесі гри можна починати спілкування, за винятком крайнього ступеня незрілості дитини. Гра, вважав Д. Віннікотт, має бути центрована не лише на дитині, а й на її батьках. Батьки зацікавлені в тому, щоб дитина побачила себе крізь призму установок окремих членів родини або сім'ї, включаються в інтерактивну гру з дитиною, і відмічають, що це позитивно впливає на розвиток дитини (Winnicott, 1957).

Насамперед, гра допомагає дітям програвати важливий досвід їх життя. Цілі дитячої гри є різноманітними: це і тренування навичок для майбутнього життя, і експериментування з метою пізнання соціальної дійсності. Також гра може бути способом впоратися з тривогою та внутрішнім конфліктом. Наприклад, діти часто грають у дочки-матері, у сім'ю, знову і знову відтворюючи подробиці сімейних сварок чи важливої події. Або після відвідування стоматолога можна спостерігати, як дитина в грі сама стає стоматологом, роблячи пацієнтом свою іграшку. Символічна гра відображає здатність дитини до репрезентації пережитого досвіду і, таким чином, до виведення своїх страхів та занепокоєння назовні, щоб з ними стало можливо впоратися.

Гра – необхідна передумова та предтеча дорослої здатності обмірковувати та справлятися з переживаннями за допомогою психічних засобів, а не за допомогою дій чи нерегульованих емоційних вибухів. Здатність дитини символічно висловлювати тривогу за допомогою гри стає дорогою до внутрішнього несвідомого конфлікту і розглядається дитячим психоаналітиком/вихователем як важливий канал комунікації (спілкування) дитини. У випадках, коли дитина не здатна до символічної гри, першочерговим завданням психоаналітика/вихователя стає допомога розвитку цієї здатності за допомогою посилення незрілого «*Ego*»/«*Self*» дитини формування в неї надійної прихильності.

Проводячи консультації дітей, він використовував техніку малювання, яку назвав «грою гачок та закарлючок», яку він назвав «Каракулі» (Winnicott, 1984b). У грі беруть участь психоаналітик або психоаналітично-орієнтований педагог і дитина. Кожен учасники гри по черзі на папері малює закарлючку, інший учасник домальовує до неї іншу, при цьому проговорює на що схожий малюнок. У ході спільної ігрової діяльності малюнок стає більш об'ємним, цікавим і значущим, безліч закарлючок перетворюються на більш-менш структурований об'єкт, що, у свою чергу, наповнює його змістом. За допомогою проекції дитина переносить внутрішні психічні диспозиції (переживання, страхи тощо) на зовнішньо неструктурований стимульний матеріал (аркуш паперу). Глибинний зміст малюнка виражає внутрішній таємний конфлікт, який є причиною клінічної (патологічної)

симптоматики. Гра «Каракулі» поєднує елементи асоціативної діяльності та вільної гри (Berger, 1980).

Ця психоаналітична техніка сприяє налагодженню контакту з дитиною, допомагає подолати опори дитини, що сприяє установленню конструктивної взаємодії психоаналітика/педагога і дитини, особливо це важливо при перших зустрічах, які є вирішальними для подальшої роботи. Психоаналітики і психоаналітично орієнтовані педагоги використовують цей ігровий метод для того, щоб спонукати дитину для розмови, яка потім інтерпретується з психоаналітичних позицій. Малювання каракулів – це регресія (повернення) в той період дитинства, коли будь-яка спонтанна творча діяльність дитини викликала справжнє, непідробне захоплення та розчулення з боку батьків. Процес гри викликає радість як у самих дітей і батьків, сприяє створенню відчуття безпеки і прийняття. Нині методика має багато варіацій, але головна ідея, як і завдання, які вирішує ця методика, залишається незмінними (Ziegler, 1976).

Застосування методики вирішує три основних завдання:

1. Терапевтичний вектор – методика сприяє нейтралізації, або частковому блокуванню захисних механізмів психіки, сповільнюється регрес, ослабляється усвідомлений контроль, зменшується м'язова та емоційна напруга, сприяє загальному розслабленню. При роботі з групою (дитячою групою або сім'єю) сприяє створенню комфортних умов для спільної творчої діяльності (Vertel, 2023e).

2. Діагностичний вектор – методика являє собою достатньо ефективний інструмент для діагностики власних емоційних станів, реакцій та почуттів. У роботі з групою дозволяє відстежувати групову динаміку, сприяє розумінню власних моделей і стратегій комунікації та міжособистісної взаємодії (McWilliams, 2011).

3. Розвиваючий вектор – методика сприяє активізації уяви, розвитку здатності до концентрації уваги, допомагає розкрити творчий потенціал, що сприяє особистісному розвитку, підвищенню самооцінки і впевненості у власних можливостях. У роботі з групою сприяє розвитку комунікативних навичок, формування в дітей шанобливого ставлення до ініціативи з боку інших (Horn & Laniado, 2012).

Концепти «достатньо хорошої матері», перехідного об'єкта, гри, первинної материнської стурбованості, хибного (фальшивого) «*Ego*»/«*Self*» – основні складові теорії Д. Віннікотта. Він говорив, що «досить хороша» мати, це та, яка загалом відгукується на потреби дитини, може витримувати фрустрації дитини й відрізнити її потреби (в англ. варіанті *needs*) від бажань (*wishes*). *Needs* – це щось у внутрішньому світі немовляти, що існує постійно і не залежить від миттєвих імпульсів і що дійсно потребує відгуку, а бажання – це якісь спонтанні імпульси.

У концепції Д. Віннікотта є два фундаментальні поняття, які важливі для психоаналітичної педагогіки – це поняття істинного «*Ego*»/«*Self*» (також відомого як справжнє «*Ego*»/«*Self*», автентичне «*Ego*»/«*Self*», оригінальне «*Ego*»/«*Self*» та вразливе «*Ego*»/«*Self*») та хибного «*Ego*»/«*Self*» (також відомого як фальшиве «*Ego*»/«*Self*», ідеалізоване «*Ego*»/«*Self*», поверхове «*Ego*»/«*Self*» та псевдо «*Ego*»/«*Self*») (Carolina, Pinea & Bonafe Sei, 2015).

Істинне «*Ego*»/«*Self*» – це вроджений потенціал і психічна структура одночасно, яка є суттю дитини, основою для невимушених, справжніх проявів самореалізації. Д. Віннікотт концептуально не визначає конкретні ознаки істинного «*Ego*»/«*Self*», горячи лише про спонтанну експресію, яка найбільш вдало його характеризує (Bulamah & Kupermann, 2020).

Спочатку несвідомі імпульси «*Id*»/ «*It*» сприймаються «*Ego*»/«*Self*» дитини як зовнішні, а не внутрішні. В процесі дорослішання «*Ego*»/«*Self*» дитини стає сильнішим і вимоги «*Id*»/«*It*» починають сприйматися як частина «*Ego*»/«*Self*». Коли починається інтенсивний розвиток «*Ego*»/«*Self*», задоволення вимог «*Id*»/«*It*» стає важливим фактором посилення істинного «*Ego*»/«*Self*» (Kahn, 1986). Якщо «*Ego*»/«*Self*» не може асимілювати імпульси, які надходять з «*Id*»/ «*It*», то це призводить до травматизації «*Ego*»/«*Self*».

Хибне «*Ego*»/«*Self*» – це також стабільна психічна структура особистості, яка характеризується помилковим сприйняттям власного «*Ego*»/«*Self*» і наявністю реактивних проявів. Експлікуючи поняття хибного «*Ego*»/«*Self*», Д. Віннікотт відмовився від класичного аналізу техніки психологічних захистів, тому що хибне «*Ego*»/«*Self*» аналізанта (дитини, яка проходить психоаналіз) може достатньо довго

співпрацювати з психоаналітиком, підігруючи йому. З позицій психоаналітичної педагогіки, така робота є малоефективною, тому Д. Віннікотт пропонував прямо вказувати аналізанту на відсутність у нього щирості або відсутність якихось важливих рис особистості, необхідних для налагодження контакту з *істинним «Ego»/«Self»* (Dryer, 2014).

Виходячи з вищевикладеного, Д. Віннікотт указував на те, що одним із основних способів, які забезпечують сталість структури хибного *«Ego»/«Self»*, є фантазування. Більше того, на його думку, техніка інтерпретації фантазій, яка широко застосовується у психоаналітичній практиці, може сприяти формуванню хибного *«Ego»/«Self»*, перетворивши симптоми на хронічний стан. На практиці Д. Віннікотт намагався змінити внутрішню психічну реальність аналізанта за допомогою досягнення ним усвідомлення того, що він перебуває у стані дисоціації (специфічного розщеплення) *істинного і хибного «Ego»/«Self»* (Ehrlich, 2021).

Д. Віннікотт у своїй роботі «Спотворення *Ego* в термінах істинного і хибного *Я*» описує, як дитина в разі невдачі від цих самих материнських відгуків формує структуру помилкового *«Ego»/«Self»*, що виконує захисні функції і захищає справжнє *«Ego»/«Self»* від руйнування або якщо дитина відчуває справжнє *«Ego»/«Self»* дуже тендітним. Д. Віннікотт виділяє 5 ступенів патологічності хибного *«Ego»/«Self»* – від самого патологічного, до більш здорового стану. Найбільш патологічним є занадто спотворююче хибне *«Ego»/«Self»*, яке позбавляє дитину спонтанності. Д. Віннікотт вважав, що спонтанність і творчість – це прерогатива істинного *«Ego»/«Self»*, і якщо помилкове *«Ego»/«Self»* якимось чином придушує і спотворює справжнє *«Ego»/«Self»*, то виникають проблеми. Для нормального розвитку дитини, зазначає Д. Віннікотт, мати спочатку створює ілюзію її всемогутності і всіляко її підтримує, за допомогою свого повного підстроювання, настільки, наскільки вона спроможна, а потім допомагає немовляті пережити втрату цих ілюзій, тобто впоратися з реальністю, яка неминуче йому скаже про те, що він не управляє об'єктом, що він не всемогутній, у міру дорослішання дитини мати дозволяє їй стикатися з фрустрацією, з якою дитина може впоратись (Winnicott, 1960).

«Достатньо хороша» мати схвально зустрічає всемогутність немовляти й певною мірою підтримує в нього це почуття. Причому вона здійснює це постійно. Справжнє «*Ego*»/«*Self*» починає жити за допомогою сили, яку слабкому «*Ego*»/«*Self*» малюка надає вміння матері підтримувати будь-які прояви цієї всемогутності. Тобто немовля не здатне оцінити ступінь своєї крихкості і йому необхідна ця ілюзія для розвитку, для психічного виживання та набуття безперервності свого існування (Goldman, 1993).

Мати «недостатньо хороша», якщо вона не може підтримувати дитячу всемогутність і, більше того, постійно підтверджує це у відповідь на нові дії, емоційно-вольові прояви дитини, замінюючи їх жестами заборони, за допомогою яких малюку вселяється почуття підпорядкування, поступливості та покірності. Покірність немовляти – це рання стадія хибного «*Ego*»/«*Self*» і наслідок материнської нездатності відчувати потреби своєї дитини (Ehrlich, 2021).

Чим старшою стає дитина, тим більше мати повинна приділяти увагу собі і менше – потребам дитини. Таке ставлення дозволить дитині переключитися із суб'єктивних об'єктів (які вона створює в уяві) на об'єктивні об'єкти (які існують насправді). Значну роль у переході до реалістичного сприйняття світу відіграє те, як мати реагує на агресію малюка. Реальний об'єкт характеризується тим, що на нього можна опиратися, плюс він не зруйнується, якщо на нього спрямувати агресію. Дуже маленька дитина ще не знає, чи реальна мати – вона повинна з'ясувати це. Так, дитина спрямовує на матір агресію, і якщо мати не витримує її, то дитина робить висновок, що вона – фантазія. Знищуючи матір у фантазії, дитина переконується в її виживанні в реальності, що підтверджує її незалежність як зовнішнього, реального об'єкта. І з позиції малюка на неї дійсно можна покластися, не боячись руйнівної сили власних імпульсів. Боячись зруйнувати улюблену фантазію, дитина змушена стримувати себе, тобто підробляти своє самовідчуття, змушуючи себе замість агресії відчувати інші (хибні) почуття. Таке «використання об'єкта», у свою чергу, важливе для формування в майбутньому здатності до зрілого кохання. Ця здатність знаходиться під загрозою, якщо мати «руйнується»

агресивними випадками дитини – дезорієнтується, виходить із себе, впадає в депресію тощо (Winnicott, 1957).

Щоб зрозуміти різницю між «досить хорошою» матір'ю і «поганою» та «ідеальною», необхідно розглянути ці образи через призму встановлення або не встановлення холдингу та істинного і хибного «*Ego*»/«*Self*».

«Погана» мати, по-перше, не встановлює холдинг. По-друге, вона, таким чином, змушує дитину передчасно адаптуватися до реальності, до якої дитина ще не готова – їй потрібна підтримка. Дитина не може впізнати себе в таких умовах, що призводить до формування хибних уявлень про себе, до хибного формування «*Ego*»/«*Self*».

«Ідеальна» мати теж сприяє створенню хибного «*Ego*»/«*Self*», але вона «заходить» з іншого боку. Вона встановлює холдинг, але потім не відпускає дитину (ось чому так важливо приділяти увагу собі, своїм потребам та інтересам і поступово знижувати ступінь опіки над дитиною). Це формує в дитини інфантилізм – вона «звикає», що все завжди за неї буде зроблено, і «звичка» нікуди з часом не дівається.

«Ідеальна» мати задовольняє потребу дитини ще до того, як вона усвідомлює її. Наприклад, годує дитину до того, як вона відчуває голод. Тому психоаналітики не рекомендують годувати дитину по годинах: звідки, зрештою, дитина дізнається про те, що вона голодна і що таке взагалі голод? При цьому «ідеальна» мати гірша, ніж «погана», тому що в першому випадку дитина зливається зі своєю матір'ю, вона не знає реальності і не здатна з нею впоратися. «Погана» мати все ж таки змушує свою дитину пізнати реальність і навчитися реагувати на неї (Winnicott, 1964).

Таким чином, «достатньо хороша» мати на відміну від «поганої» чуйно реагує на потреби та спонтанні прояви немовляти, забуваючи навіть про власні інтереси. Тим самим створюється унікальне оточення – стан «холдингу», що пестує суб'єктивність особистості, яка тільки зароджується. Але така поведінка «достатньо хорошої» матері поступово знижується, і вона, на відміну від «ідеальної матері», забезпечує моменти конструктивної фрустрації, які не травмують психіку, але занурюють дитину в реальність. В іншому випадку можливий розвиток серйозних

психічних розладів (Winnicott, 1931a). Крім того, «достатньо хороша» мати солідарна з дитиною в особливому ставленні до перехідного об'єкта, інтуїтивно розуміючи його значущість. Вона також повинна витримувати агресію малюка, дозволяючи «використовувати» себе, не відчужуючись і не прибігаючи до відплати. На все це, на думку Д. Віннікотта, здатна звичайна дбайлива мати.

У процесі дорослішання сенс слова «любов» у дитини зазнає кардинальних змін, які можна простежити в динаміці: 1) любов – це можливість фізично існувати, дихати, відчувати турботу матері; 2) любов – це гарний апетит, потреба в насиченні й турботі; 3) любов – контакт із матір'ю, який має ознаки чуттєвості; 4) любов – це інтеграція дитини з матір'ю або особою, яка її заміщує (з об'єктом інстинктивного досвіду). 5) любов – це несвідоме звинувачення матері в депривації (якої може і не бути), інстинктивна жадібність; 6) любов – це прояв турботи про власну матір, або особу, яка її заміщує, що є відповіддю на любов і турботу дорослої людини. Це завершення інфантильної любові і початок дорослих, відповідальних, раціональних емоційних відносин (Winnicott, 1965).

Для організації виховної роботи з дітьми необхідно з'ясувати історію емоційного розвитку дитини в сім'ї. Важливо визначити характер взаємовідносин у системі «мати – дитина», «батько – матір – дитина». Д. Віннікотт наводить наступну класифікацію неповних сімей, виховання в яких призводить до депривації дитини, а це в свою чергу до проблем у розвитку: 1) пересічна гарна сім'я, яка перестала існувати з вини одного з батьків; 2) розлучені батьки, які сумлінно виконують свої батьківські обов'язки (хороші батьки); 3) розлучені батьки, які не завжди сумлінно, або частково виконують свої батьківські обов'язки (погані батьки); 4) відсутність батька (одинокі матери). Бабуся і дідусь беруть на себе роль батьків, допомагають матері (хороша матір); 5) відсутність батька (одинокі матери). Матір яку, обтяжує материнство (погана матір).

Ця класифікація доповнюється такими важливими вимогами: 1) ураховується фактичний вік дитини та її вік, коли сім'я розпалася; 2) ураховується рівень інтелектуального розвитку та індивідуально-типологічні особливості; 3) ураховується фізичні і психічні вади розвитку (Appelagat, 1993; Broad, 2021).

Д. Віннікотт вплинув на формування нових методів та підходів у соціальній сфері (Applegate & Bonowitz 1995). Загальновідома його спільна робота разом із дружиною Клер Віннікотт, відомим фахівцем у соціальній сфері, психоаналітиком і педагогом, яка була однією з розробників «Закону про дітей» у 1948 році (King, 1984). Результати роботи Д. Віннікотта і К. Віннікотт з так званими делінквентними дітьми засвідчували, що їх антисоціальні вчинки були способом вираження фундаментальних потреб та пред'явлення вимог до соціуму (Kanter, 2000). Його, насамперед, цікавили такі прояви антисоціальної тенденції дітей, як крадіжки і брехня, імпульсивність і нездатність дотримуватися норм та правил. Д. Віннікотт підкреслював, що антисоціальна тенденція не є медичним терміном (скоріше це сфера соціальної педагогіки). Її не можна безпосередньо зіставляти з медичними діагнозами, такими як невроз чи психоз (Kanter, 1990). Антисоціальна тенденція може бути властива нормальному індивіду, як, втім, і тим, хто має клінічно підтверджені невротичні чи психотичні розлади.

На думку Д. Віннікотта, антисоціальності передують справжня депривація (а не просто дефіцит), коли відбувається втрата чогось позитивного та важливого. Депривація включає в себе події раннього дитинства, події, які відбулися пізніше (травми, що відносяться до певного моменту) і хронічний травматичний стан. В антисоціальній тенденції дітей завжди є два основних напрями (щось може бути більш виражене) – делінквентність (схильність до крадіжок) та деструктивність. У першому випадку дитина завжди щось десь шукає (пошук об'єкта), і якщо вона не може цього знайти, то шукає в іншому місці, поки зберігається надія. У другому випадку дитина прагне до того ступеню стабільності оточення, коли воно буде здатне терпіти її імпульсивну поведінку. І перше, і друге є пошуком зниклих умов у зовнішньому середовищі – нормальних людських відносин, на які можна покластися і які надають дитині свободу дій та емоційних проявів (Winnicott, 1984a).

Д. Віннікотт виділяє 12 груп дітей, які можуть бути об'єктом психокорекційної, психосоціальної (у вузькому сенсі) роботи та об'єктом уваги психоаналітично-орієнтованого педагога.

1. Дезадаптовані діти, які не змогли інтегруватися в дитячий колектив (заклади дошкільної освіти, школу), які не можуть повноцінно функціонувати в групі.

2. Діти, у яких сформоване хибне (фальшиве) «*Ego*»/«*Self*», функціональне значення якого – встановлення контактів і підтримання зв'язку з зовнішньою реальністю і водночас маскування та захист справжнього «*Ego*»/«*Self*».

3. Знедолені діти, світосприйняття яких дітей має яскраво виражену полярність. Ця категорія дітей занурена у свій внутрішній світ, який хоча і тривожний, але «добрий»; цей світ ірраціональний та ілюзорний. Зовнішня реальність сприймається як ворожа, сповнена переслідування і загроз.

4. Діти зі збереженою особистісною інтеграцією, які занадто її підкреслюють. Захист від дезінтеграції виражається в намаганні бути сильною особистістю.

5. Депривовані діти з антисоціальною поведінкою. До цієї категорії належать діти, які отримали гарне виховання. У ранньому віці перехідний світ між внутрішньою і зовнішньою реальностями цих дітей був насичений об'єктами, які представляли одночасно внутрішні та зовнішні цінності. Депривація порушує використання перехідних об'єктів, що є причиною крадіжок, брехні тощо (Winnicott, 1984a).

6. Здорові діти, які від народження правильно розвивалися, але зазнали негативного впливу власних батьків, унаслідок чого дитина не могла з ними ідентифікуватися. Д. Віннікотт виділяє 6 підгруп: а) відсутність батька; б) батьки, які конфліктують, сваряться, застосовують фізичне та психологічне насильство один до одного, дитина не має власної кімнати і особистого простору; в) депресивні матері; г) матері з високим рівнем особистісної і ситуативної тривожності; д) хаотичні матері; ж) занадто суворий і невиправдано вимогливий батько.

7. Діти, які мають маніакально-деприсивні тенденції (незалежно від того, яке вони мають походження).

8. Здорові діти, які переживають депресію.

9. Діти, які знаходяться в перманентному страху переслідування і страх бути об'єктом насильства.

10. Діти з психосоматичними порушеннями, в основі яких прихована депресія (гіпоманіакальні діти).

11. Діти, які достатньо соціалізовані, які важко переносять ситуації примусу і заборони (діти, які страждають на психоневроз).

12. Фізично і психічно здорові діти, які в ситуації небезпеки не здатні застосовувати механізми психологічного захисту внаслідок того, що ранній емоційний розвиток було спотворено (Winnicott, 1965; Winnicott & Britton, 1944).

Перед батьками і педагогами постає риторичне запитання, що потрібно, щоб бути гарними батьками? Використовуючи психоаналітичну концепцію Д. Віннікотта, можна виділити рекомендації, які допоможуть налагодити стосунки з дитиною.

1. Достатньо хороші батьки – це постійна фізична присутність поряд із дитиною. Основою нормальної комунікації в системі «батьки – дитина» є підтримка. Найважливіше, що можуть зробити батьки – це створити зону безпечного розвитку, підтримувати в дитини почуття захищеності, створивши умови для повноцінного пізнання навколишньої дійсності. Це дозволить дитині без ускладнень сепаруватися від батьків (або осіб, які їх заміщують) і успішно розпочати власне доросле життя (Bainbridge, 2015).

2. У спілкуванні з маленькою дитиною важливо виявляти емпатію. Для цього необхідно відчувати себе на місці маленької дитини, навчитися розпізнавати її емоційні і вольові реакції, відчувати потреби та бажання (Crociani-Windland, 2022).

3. Важливо толерантно ставитись до негативних емоційних проявів дитини, не піддаючись їх руйнівному впливу. При істеричній поведінці необхідно бути спокійним, зберігати емоційну близькість, не дистанціюватись від дитини. Мати може витримувати агресивні тенденції з боку малюка, не відповідаючи на них нервово (Hartmann, 1995).

4. Дуже важливим є близький зв'язок із батьками обох статей, як з матір'ю, так і з батьком. Для того, щоб у майбутньому дитина змогла налагодити конструктивні стосунки з іншими людьми, потрібен досвід здорової прив'язаності,

який закладається у стосунках із матір'ю як першим, головним значущим об'єктом для дитини (Ratnapalan & Batty, 2009).

5. Вкрай необхідно сформулювати в дитині впевненість у тому, що її люблять і цінять. Необхідно поважати дитину, не засуджувати, а допомагати пізнавати світ самостійно. Завдяки цьому формується самоповага (Bibby, 2017).

6. Батьки являють собою найближчий та найдоступніший приклад для власних дітей. Тому у процесі виховання необхідно проявляти строгість, але не надмірну суворість, потрібно навчити дитину контролювати та регулювати власні емоційні стани і правильно реагувати на емоції інших людей (Winnicott, 1971b).

7. Дії батьків мають бути послідовними. Слова не повинні розходитися зі справою. Основне правило нормальної взаємодії – це чесність. Необхідно завжди виконувати обіцянки, інакше в дитини можуть сформуватися такі якості, як недовіра та брехливість (Borg, 2013).

8. Батьки мають право на помилку. У стосунках з маленькою дитиною є місце нетривалим розтаванням, незначним непорозумінням і сваркам. Якщо згодом батьки повертаються до дитини, стосунки знову відновлюються. Після стресової ситуації дитина отримує важливий досвід: вона відчуває, що знову відчуває себе в безпеці. Для дитини має значення не те, що матір/батько зробили помилку, а те, як вони вирішили проблемну ситуацію (Britzman & Pitt, 2004).

9. «Достатньо хороші» батьки вміють насолоджуватися життям і радіють йому. Проводячи свій вільний час разом із дітьми або спостерігаючи за іграми дітей, батьки повинні навчити дитину отримувати насолоду від життя (Aching & Granato, 2016).

10. Необхідно навчити дитину емпатійному ставленню до інших. Тільки тоді в неї буде можливість стати гармонійно розвиненою та доброю людиною (Nuttall & McEvoy, 2020).

За результатами проведеного дослідження нами сформульовані такі узагальнюючі висновки:

1. Дитині не потрібна «ідеальна» мати. Учений закликав педіатрів, педагогів та батьків до порозуміння, намагаючись переконати їх у тому, що для того, щоб

правильно виховувати дітей, не потрібні різнопланові спеціалісти і незчисленні інструкції – кожна мати без сторонньої допомоги «достатньо хороша» для своєї дитини. Його поняття «достатньо хороша» мати можна назвати революційним. Вона не ідеальна: неминуче робить помилки в догляді за дитиною, але потім виправляє їх, робить висновки і випробовує різні підходи. Неідеальний догляд «достатньо хороших» батьків приносить дитині «розчарування», яке полегшує адаптацію до реального світу та допомагає вирости здоровою й незалежною дорослою людиною.

2. Дітям потрібна не досконала мати, а та, яку можна любити, ненавидіти і на яку можна покластися. Все, що від неї потрібно, – дбати про дитину, прислухатися, вірити і давати право на помилку. Так вона створює для дитини умови, у яких вона поступово набуває автономії.

3. Матері достатньо природних (інтуїтивних) знань про дитину. Протягом 45 років Д. Віннікотт працював педіатром і спостерігав за тим, як формуються стосунки між матір'ю та немовлям. Він зауважував, що жінки неминуче стикаються зі складними емоційними процесами: почуття повної конфлюєнції (злиття) з новонародженим, що межує зі зникненням власної особистості, страх виявитися «поганою» матір'ю, нерозуміння поведінки дитини, роздратування та депресія. Д. Віннікотт пов'язував це з особливим чутливим станом, який виникає в матері ще під час вагітності і триває кілька місяців після пологів. Цей стан дозволяє жінці «налаштуватися» на дитину і підібрати відповідний для неї спосіб піклування. Для визначення цього процесу Д. Віннікотт вигадав широкий термін «холдинг». Він означає все, що робить мати для дитини.

Холдинг, згідно з Д. Віннікоттом, формується під час спілкування матері та дитини завдяки природній інтуїції жінки, яку не замінять жодні книжки. На інтуїтивному рівні матір відчуває, що їй потрібно зробити з дитиною, а головне: як і коли. Такі незначні, прості, але постійно повторювані дії матері дають дитині відчуття, що вона справді живе. Контакт з матір'ю розвиває здатність відчувати та проявляти почуття.

4. Говорячи про матір, Д. Віннікотт зазначає, що подібний емоційний стан переживає і батько дитини, прийомні батьки та інші суб'єкти, які замінюють

матір. У перші тижні життя незрілій і абсолютно залежній дитині життєво необхідна матір, яка майже весь час знаходиться поряд і думки якої повністю зайняті нею. Завдяки близьким людям у дитини з'являється почуття ідентичності і власне «*Ego*»/«*Self*». Усі структурні компоненти відчуттів і дій, які формують дитину інтегруються і дитина стає цілісним, хоча і залежним суб'єктом. Через холдинг дитина отримує досвід надійності, почуття захищеності та відчуття, що її люблять.

5. *Педіатри повинні поважати знання батьків*. Медичні працівники найчастіше бачать матір у вкрай залежному становищі – коли їй потрібна допомога. Через це лікарі з легкістю не беруть до уваги головне: перед ними експерт, який піклується про дитину постійно. Педіатра викликають лише тоді, коли дитина хвора. Обом батькам доводиться дуже важко, якщо лікар, якого покликали, не помічає, що роблять батьки, день за днем пристосовуючись до потреб дитини – а не тільки тоді, коли малюк захворів. Мати може бути дієздатною та зрілою жінкою, яка здатна самотійно приймати рішення з важливих питань. Але під час пологів, через саму ситуацію, вона опиняється в залежному стані – і на якийсь час доручає себе турботам лікарів.

6. *Д. Віннікотт переконував медиків не користуватися своїм становищем і поважати незалежність матері настільки, наскільки це взагалі можливо*. Д. Віннікотт закликав лікарів, медсестер і педагогів не надто захоплюватися настановами батькам. На його переконання, професіонал має захоплюватись несвідомим, інтуїтивним знанням матері, яка здатна піклуватись про власну дитину, спеціально цього не навчаючись. Цінність інтуїції полягає в тому, що несвідоме знання не спотворене навчанням (досвідом) (Winnicott, 1958).

7. *Головний лейтмотив психоаналітичної концепції Д. Віннікотта – впевнена в собі і власних силах і ресурсах мати, яка не відчуває почуття провини*.

3.4. Порухення раннього розвитку дитини в теорії об'єктних відносин

Рене Арпада Шпіца

Рене Арпад Шпіц – австро-американський психіатр, психоаналітик і педагог, навчання пройшов у засновника психоаналізу З. Фрейда в 1911 році. Як практикуючий лікар працював у Відні, як науковий співробітник на початку 30-х років XX століття працював у психоаналітичному інституті Берліна. Важливою віхою в біографії Р. А. Шпіца є його діяльність в педагогічному інституті Парижа з 1932 по 1939 рік (див. Додаток В, рис. В.22, В.23). Перед початком Другої світової війни емігрує в США, де поєднував роботу практикуючого психоаналітика і психіатра з викладацькою діяльністю в університеті штату Колорадо на посаді професора кафедри психіатрії (Emde, 1984).

Р. А. Шпіц – перший психоаналітик, який проводив комплексні, експериментальні дослідження немовлят і дітей раннього віку в закладах інституційного догляду, де задовольняли їх фізичні потреби, на відміну від потреб у любові та емоційній близькості. Своїми емпіричними дослідженнями Р. А. Шпіц намагався точніше виявити особливості взаємини у діаді «мати – дитина» і незворотні, руйнівні для дитини наслідки материнської депривації. Р. А. Шпіц розвинув свої ідеї за допомогою лабораторних експериментів, присвячених, насамперед, ролі афекту та діалогу. Методи, що використовуються Р. А. Шпіцем, це пряме спостереження, запис на відеоплівку, тестування немовлят, лонгітюдні дослідження.

Для обґрунтування власних висновків Р. А. Шпіц звернувся до експериментів Гаррі Харлоу, які проводилися на дитинчатах мавп (Harlow, 1958). Виявилося, що навіть у приматів відсутність емоційного спілкування може призвести до плачевних результатів (Rosmalen et al., 2012). Р. А. Шпіц розділив психічний розвиток дитини на окремі стадії, кожній із яких відповідають «психічні організатори». Психічні організатори для Р. А. Шпіца – це не просто прояв нових структур психічного розвитку. Швидше навпаки, з появою певного психічного організатора колишні розрізнені тенденції розвитку починають інтегруватися, призводячи до якісного

стрибка в розвитку. Значну роль на будь-якій стадії розвитку відграють афективна взаємодія та афективний діалог між немовлям та первинними об'єктами.

У своїй концепції ранніх об'єктних відносин Р. А. Шпіц описав чотири етапи розвитку «*Ego*»/«*Self*» та необхідні умови для розгортання кожної із запропонованої ним стадій. Взаємини у діаді «мати – дитина», на думку Р. А. Шпіца, є вирішальними для розвитку всіх соціальних відносин. Р. А. Шпіц вважав, що об'єктні відносини формуються вже на першому році життя, проходячи три стадії, яким передуює латентна стадія. У певні вікові періоди відбуваються процеси дозрівання, різкі зміни в дитячому організмі, які можна спостерігати за афективними індикаторами.

У межах розгляду концепції раннього розвитку «*Ego*»/«*Self*» Р. А. Шпіца, зауважимо, що її автор підтвердив, що психічні структури розвиваються зі стану недиференційованості. Від народження дитина не *tabula rasa* (чиста дошка), а добре озброєний фізіологічними адаптивними механізмами організм. Адаптивні механізми починають розвиватися під впливом емоційного досвіду в діаді «мати – дитина». Діадні взаємини стають можливими при відповідному настрої матері, що створює фізіологічну основу для виникнення та формування «*Ego*»/«*Self*» дитини (Spitz, 1949).

Р. А. Шпіц описав низку стадій розвитку «*Ego*»/«*Self*». Далі розглянемо їх детальніше.

1. Стадія недиференційованості. Стадія триває від народження до 2-3 місяців. На цій стадії розвитку дитина не відчуває різниці між власним «*Ego*»/«*Self*» і «*Ego*»/«*Self*» матері, немає кордонів «*Ego*»/«*Self*», відсутня зовнішня і внутрішня диференціація. На цій стадії немає ані соматичної, ані психічної диференціації. Її немає і між «*Ego*»/«*Self*» та «*It*»/«*Id*». Немає диференціації між стимулами, що надходять, а поведінка, яка виникає у відповідь на ці стимули, є неспецифічною. У відповідь на стимул, що надходить, поведінка може виявитися випадковою. Це означає, з одного боку, що вона може виникнути, а може й не виникнути; з іншого боку, якщо вона виникає, то може відбуватися в частинах тіла немовляти, здатних

функціонувати в цьому віці. Вони включають скелетну мускулатуру, гладку мускулатуру, сфінктери, а також судинні та вегетативні реакції (Spitz, 1959).

На початку цієї стадії організм функціонує відповідно до принципу нирвани – він прагне редукції напруги. У наступні тижні розвиваються реакції в аспекті принципу задоволення/невдоволення. Р. А. Шпіц підкреслює, що на цій стадії немає диференціації, сприйняття, пам'яті, окрім рудиментів, які необхідні для закріплення елементарних умовних рефлексів (Spitz, 1965).

2. *Стадія появи передвісника лібідозного об'єкта.* Стадія триває від 2-3 до 7-8 місяців життя. За Р. А. Шпіцем, ця стадія розвитку розпочинається з появою соціальної посмішки, що є репрезентацією «Ego»/«Self», яке ще знаходиться в зародковому стані (рудиментарне «Ego»/«Self»). Під рудиментарним «Ego»/«Self» розуміється тілесне «Ego»/«Self» як центральне утворення. Воно виконує адаптивну функцію, раннім застосуванням якої є перша елементарна перевірка об'єктивної реальності. Після проходження недиференційованої стадії одночасно формуються як «It»/«Id», так і «Ego»/«Self». Інакше кажучи, зворотним боком виникнення рудиментарного «Ego»/«Self» є «It»/«Id». Наявність «Ego»/«Self», нехай і рудиментарного, як виконавця «It»/«Id», не може не впливати на спосіб функціонування останнього. Тепер це «Ego»/«Self» буде регулювати розрядки «It»/«Id», залежно від обставин прискорювати або стримувати та спрямовувати їх.

Починаючи з 2 місяця життя, із всіх предметів, що оточують дитину, перевага надається обличчю людини. Тепер дитина здатна виділяти обличчя, відрізняючи його від фону. Вона повністю зосереджує на ньому свою увагу. На 3 місяці життя ця реакція, що виникає у відповідь на стимул людського обличчя, досягає кульмінації в новій, виразній та специфічній для людини реакції. У цей період прогрес у фізичному дозріванні та психологічному розвитку дитини дозволяє їй координувати принаймні частину свого тіла й використовувати його для вираження психологічного переживання: тепер немовля реагує на появу обличчя дорослого посмішкою. За винятком активного слідування очима за обличчям дорослого, що відзначається на 2 місяці, ця посмішка – перша активна, навмисна і цілеспрямована дія, перший показник переходу немовляти від повної пасивності до початку

активної поведінки, яка відтепер відіграватиме все більш важливу роль (Spitz, 1946b). Існує два види посмішки: соціальна посмішка (Soussignan, 2002; Gunnery & Hall, 2015) та «справжня» посмішка Дюшена (названа на честь французького психолога Г. Дюшена). Соціальна посмішка викликається присутністю іншої людини (Izard, 1991).

Посмішку у 3-місячної дитини викликає не людина в цілому, не особистість, а лише знак. Цим знаком є обличчя людини. При чому не все обличчя загалом з усіма його деталями, а окремі його частин, що рухаються: чоло, очі, ніс. Те, що дитина реагує саме на обличчя, а не на конкретну особу, доводиться тим фактом, що не лише мати викликає її реакцію, немовля реагує посмішкою і на інші обличчя. Не тільки мати, а й будь-яка інша людина, незалежно від статі, віку та раси, може на цій стадії викликати в дитини посмішку.

На третьому місяці життя немовля реагує на обличчя дорослого посмішкою при дотриманні наступних умов: обличчя має пересуватися й постати перед ним анфас таким чином, щоб дитина бачила обидва ока. Неважливо, яка частина обличчя буде рухатися, неважливо також, чи це кивання чи ворухіння губ тощо. На цьому віковому рівні ніщо інше, навіть їжа, не викликає в дитини такої реакції. Для підтвердження того, що пусковим механізмом, який викликає посмішку, є обличчя в анфас, був проведений експеримент, який показав, що 3-місячна дитина ще не здатна розпізнати обличчя людини у профіль; іншими словами, дитина ще не впізнає людину, вона лише сприймає знак (чоло, очі та ніс). Якщо знак модифікується за рахунок розвороту в профіль, перцепт не може бути розпізнаним і втрачає свої слабкі об'єктні властивості. На цій стадії дитина розрізняє лише вторинні, зовнішні та несуттєві ознаки, і то за умови, якщо обличчя перед нею в анфас та рухається. Р. А. Шпіц указує на те, що рух – найбільш ефективний спосіб відокремити фігуру від фону.

У дослідженні, проведеному Р. А. Шпіцем, було встановлено, що реакція посмішки виникає як специфічний віковий поведінковий феномен у розвитку дитини віком від двох до шести місяців. 98 % дітей усміхалися в цей період у відповідь на появу обличчя будь-якої людини, знайомої чи чужої, незалежно від

статі та кольору шкіри. Р. А. Шпіц зазначає, що хронологічні межі появи цієї реакції обмежені. До настання двомісячного віку лише 2 % вибірки немовлят посміхалися у відповідь на пред'явлення будь-якого стимулу. Крім того, після 6-місячного віку переважна більшість вибірки вже переставала посміхатися, якщо стимул, який викликав у них посмішку з 3 по 6 місяць життя, надходив від незнайомця. Таким чином, у другій половині 1 року життя більш ніж у 95 % вибірки зникає недиференційована реакція посмішки на будь-яке обличчя. У менше ніж 5 % дітей, реакція посмішки зберігалася. Діти віком до 2 місяців не реагують посмішкою на будь-кого або що-небудь; ті ж діти, досягнувши віку 6 місяців, зберігають цю реакцію для матерів і для друзів, одним словом – для об'єкта любові і прив'язаності, і вже не посміхаються стороннім.

Реакція посмішки різко відрізняється від випадкових неорганізованих реакцій. Вона є специфічною, надійною та довільно спрямованою реакцією щодо стимулу.

1. Немовля здійснює поворот від внутрішнього відчуття до зовнішнього сприйняття. У специфічній психоаналітичній термінології Р. А. Шпіца – від кінестетичної рецепції до діакритичної перцепції.

2. Розпочинається перевірка об'єктивної реальності.

3. Зароджуються та стають доступними спостереженню спрямовані об'єктні відносини (Spitz, 1946b).

Р. А. Шпіц вважав, що для інтеграції всіх функцій «*Ego*»/«*Self*» велике значення має ігровий досвід взаємодії з матір'ю, або особою, що її замінює. Р. А. Шпіц зауважував на тому, що цей досвід не має бути пов'язаним із процесом годування дитини і контролюватися дорослою людиною. Інтерналізація (інкорпорація, інтроекція та ідентифікація), сприяє утворенню в дитини внутрішніх уявлень, функцій, структур, правил та характеристик, які сприяють збалансованості фрустрації та задоволення. У віці від 3 до 6 місяців у дитини спостерігається активізація моторної активності, здатність до спогаду та відчуттів, формується образ тіла. На 6 місяці життя відбувається інтеграція внутрішніх компонентів «*Ego*»/«*Self*», яка є основою формування «*Ego*»-репрезентації дитини (Spitz, 1959).

Результатом проходження стадії є те, що дитина вступає в соціальну взаємодію. Світ, оточуючий дитину, стає об'єктом.

3. Стадія появи лібідозного об'єкта (об'єкта любові і прив'язаності). Тривалість стадії від 7-8 до 15 місяців.

Взаємини дитини з матір'ю нічим замінити неможливо. Тільки взаємні відносини можуть привнести в розвиток дитини фактор переживання, що складається з постійного циклічного обміну, де головну роль відіграють афекти. Якщо дитина відчуває якусь потребу, вона викликає в неї афект, що веде до зміни в поведінці, які в свою чергу викличуть афективну реакцію і відповідну поведінку в матері: мати поводиться так, ніби вона «розуміє», яка саме потреба викликає в немовляти афективні прояви. Взаємний зворотний зв'язок у діаді «мати – дитина» представляє безперервний потік. Проте в своїй основі взаємодія в цій діаді залишається асиметричною. Внесок матері в ці відносини зовсім відрізняється від внеску дитини. Кожен із партнерів доповнює іншого: якщо мати надає дитині те, чого вона потребує, то дитина, у свою чергу, дає матері те, чого потребує вона.

Головна ознака стадії поява страху незнайомих людей. Р. А. Шпіц указує на те, що до 8 місяця життя, дитина мало схильна до страхів. До цього часу дитина не відчуває небезпеки, яка знаходить від речей і людей. Уперше прояв страху в більшості немовлят спостерігається у віці близько 8 місяців. Р. А. Шпіц назвав це явище «страх восьмимісячних» чи «страх незнайомця». Було зазначено, що в період з 6 до 8 місяців дитина починає виявляти тривогу з появою в полі її зору чужої людини. Це відбувається тоді, коли дитина вчиться відрізняти близьких їй людей (які доглядають її) від сторонніх. Дитина демонструє напругу, настороженість, ухиляється від прямого контакту очей, плаче, якщо її чіпають або беруть на руки. Ці реакції демонструють, що в дитини сформувався лібідозний об'єкт.

Тривога восьми місяців – поворотний пункт у розвитку немовляти. Тривога восьми місяців демонструє, що соціальні відносини стають складнішими. Соціальні жести розуміються дитиною і стають взаємними. Дитина починає розуміти заборони та накази. Речі (матеріальні предмети) диференціюються одна від одної, що проявляється у виборі улюбленої іграшки. Одна річ може бути використана як

інструмент досягнення іншої. Стають помітним неоднакове ставлення до різної їжі. В афективних реакціях стають такі помітні відтінки, як ревності гнів, лють, заздрість, прагнення контролювати – усі їх можна спостерігати до кінця першого року життя (Spitz, 1959).

У дитини значно змінюється «Ego»/«Self» порівняно з рудиментарним «Ego»/«Self». До цього часу в «Ego»/«Self» сформувалася низка систем, як-от: пам'ять, сприйняття, процес мислення, здатність судження, а також апарати «Ego»/«Self», як просторове розуміння, соціальні жести, а трохи пізніше – здатність до пересування, які роблять «Ego»/«Self» більш ефективною, але разом з тим і складнішою структурою. Починають формуватися захисні механізми, і виникає те, що можна назвати психіатричним захворюванням, якщо розвиток дитини порушується (Alpert, 1961).

Результатом проходження стадії є те, що сфера об'єктних відносин дитини розширюється.

4. *Стадія семантичної комунікації*. Тривалість стадії від 15 місяців до 2 років. Активно формуються механізми психологічного захисту, головним чином захисту від агресії. З'являється символізація і фантазування, завдяки стрімкому розвитку мови. Розпочинається статеві ідентифікація через статеву диференціацію. Але головною ознакою стадії є поява негативізму на вербальному та невербальному рівні. Р. А. Шпіц докладно описує становлення відмови у своїй роботі «Ні і так. Про розвиток людської комунікації». Виникнення семантичного жесту «ні» Р. А. Шпіц розглядає як перший цілеспрямований акт комунікації людини (Spitz, 1957).

У теорії об'єктних відносин заперечення розглядається як феномен, при якому нівелюється якийсь фрагмент сприйняття. Заперечення розглядається як маніакальний захист, який запускається в тому випадку, коли заперечується значимість об'єктів, від яких суб'єкт насправді залежить. Заперечення присутнє в ідеалізації, коли погані (неприйнятні) аспекти об'єкта не сприймаються і усуваються (об'єкт сприймається як бездоганний). Цей механізм починає діяти у віці 2-3 років, коли дитина ще неспроможна через свій вік тестувати реальність, а реакції протесту в дитини в цьому віці яскраво виражені (Hinshelwood, 1989).

Із психоаналітичної точки зору, заперечення виникає як реакція на дії, що суперечать потребам суб'єкта. У дітей заперечення супроводжується такими негативними формами поведінки, як захисна реакція на дії дорослих, якщо суперечать потребам дитини. Особливості прояву заперечення в кожній дитини мають яскраво виражений індивідуальний характер, зумовлений низкою факторів: 1) стиль спілкування дорослих із дітьми в сім'ї; 2) стан здоров'я дитини; 3) задоволення потреб дитини. Здатність до відмови представляє собою незамінну основу інтелектуального знання та здатності до абстрагування. Здатність дитини до відмови вказує на функціональність витіснення як захисної системи. Витіснення в даному випадку потрібно розуміти як дію, за допомогою якої суб'єкт прагне усунути чи утримати в несвідомому уявлення (думки, образи, спогади), пов'язані з потягами (Laplanche & Pontalss, 1988). Коли дитина використовує знак головою «ні» (хитає головою) після 15 місяців, – вона досягла здатності до судження і може його виразити. За формулюванням Р. А. Шпіца, судження має відношення як до відносин із зовнішнім світом, так і до самого суб'єкта, що призводить до поступової об'єктивації його психічних процесів. Дитина набула здатності виконувати ментальну операцію незгоди та формувати абстрактні концепти, на яких вона ґрунтується (Gondor, 1858).

Дитина віком старше 15 місяців, у якої вже з'явився знак головою «ні», використовує цей сигнал, призначаючи його дорослому. Її жест означає відмову комусь у чомусь. Це навмисний сигнал, призначений для того, щоб не погодитись з іншим. Дитина проявляє активність, нібито робить свій внесок у формування відносин між нею і дорослим. Таким чином, порівняно з відмовою, що має значення дії, керованої психічно, тілесна реакція не керується психічно і спрямована проти психічного та мислення, проти «принципу задоволення».

Після того як дитина навчається ходити і стає все більш автономною, вона стає здатною все частіше й частіше говорити дорослому «ні». Вона отримує дедалі більше вказівок і заборон і відкладає в пам'яті досвід повторення цих ситуацій. Дитина також ідентифікується з дорослим, який накладає заборону або обмеження. Так формуються передумови розвитку «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», яке надалі

відповідатиме за функцію заборони. При цьому кожна заборона за допомогою жесту та/або слова викликає фрустрацію, яка перериває діяльність. Заборона повертає дитину до пасивності. Також відбувається регресія в бік нарцисичної організації «*Ego*»/«*Self*», яка протистоїть прогресивному руху від нарцисичної стадії до об'єктних відносин, відповідних цьому віку.

Пригнічення дитини, що здійснюється в процесі виховання, коли воно надмірно авторитарне і прагне знищити будь-які заперечення і відповідно до занадто суворого й надто вимогливого батьківського «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», накладає на дитину надмірні заборони та обмеження. Це може негативно вплинути на моторику, емоційну сферу, мову, сексуальність і особливо на розвиток аутоеротичної діяльності (Spitz, 1962; Spitz & Wolf, 1949). Дитину змушують підкорятися, схилиючи до ідеальних зобов'язань, які не можуть бути реалізовані та обертаються для дитини невдачею й соромом.

Саме у взаємодії з матір'ю відбувається присвоєння жесту заперечення та слова «ні» дитиною. За допомогою цього жесту та слова дитина виявляє своє ототожнення із заборonoю дорослого, що становить уже початкову здатність до абстракції. Можливість ідентифікації дитини з дорослим та імітації забезпечує їй успіх у процесах пізнання об'єктивної реальності, починаючи з появи відповіді дитини посмішкою на посмішку матері, закінчуючи виразом реакції «незгоди» у відповідь на її активність. Виходячи з вищесказаного, дослідження феноменології заперечення в дітей вимагає комплексного вивчення, включаючи дослідження поведінки батьків, оскільки прояви заперечення часто обумовлені станом емоційної сфери дорослих, особливостями сприйняття ними своєї батьківської ролі, а також особливостями вимог до дитини та очікувань від неї.

Результатом проходження стадії є те, що дитина починає сприймати себе як залежну від батьків (або осіб, які їх замінюють), відбувається втрата дитячої всемогутності.

Наукові праці Р. А. Шпіца, а особливо програмна монографія «Госпіталізм» (Spitz, 1945), привернули увагу педіатрів та педагогів до проблеми порушень раннього розвитку дітей, які виховуються в закладах інституційного догляду.

Р. А. Шпіцем були проведені порівняльні спостереження за дітьми у притулку для малолітніх та в яслах при в'язниці для жінок. Умови проживання, стан гігієни, лікарський догляд лікарів у притулку були набагато кращими, але діти, які перебували в яслах при в'язниці, мали безумовну преференцію – їх вихованням займалися їх біологічні матері. Достовірно відомо, що в яслах при жіночій в'язниці протягом двох років експерименту жодна дитина не померла, на відміну від притулку, у якому загинула більша третина дітей, синдром передчасної смерті було зафіксовано у 34 дітей (з 91 дитини, які взяли участь в експерименті). До поведінкових проявів немовлят (до року), які виховувалися в притулку, експериментатори віднесли полярні емоційно-вольові реакції, діти реагували на незнайомих зляканим плачем, або навпаки поводитися надмірно нав'язливо. У дворічному віці такі діти ставали пасивними, не реагували на оточення, нерухомо лежачи в ліжку. У цьому ж віці діти, які виховувались у яслах при в'язниці, відзначалися заповзятливістю та цікавістю до оточуючого середовища (Spitz, 1946a).

Пізніше з'явився німий фільм Р. А. Шпіца «Психогенний розлад у дітей». Зйомки Р. А. Шпіца (1947) демонструють емоційно відсторонених, відсталих у розвитку малюків, які порожнім поглядом дивляться в камеру, фільм драматично ілюструє руйнівні наслідки позбавлення немовлят материнського догляду (Weitzenkorn, 2020). Окрім проблем у формуванні об'єктних відносин у діаді «мати – дитина», фільм наочно продемонстрував проблеми в моторному та когнітивному розвитку, проблеми в саморозгортанні структури «*Ego*»/«*Self*», а головне, що в екстремальній ситуації втрата матері може призвести до фізичної смерті (Joice, 2022). На думку Р. А. Шпіца, емоційний зв'язок між дитиною і матір'ю є основою стимуляції для дослідження навколишньої дійсності, цей зв'язок сприяє активізації інтелектуальних та когнітивних процесів, формуванню та інтеграції навичок. Взаємодія в діаді «мати – дитина» в концепції Р. А. Шпіца – це надзвичайно складний, своєрідний афективний, невербальний діалог, який не зводиться до простої прив'язаності.

Р. А. Шпіц вводить у загальнонауковий дискурс поняття госпіталізму. Госпіталізм – синдром психічних та соматичних розладів, обумовлених розлукою

дитини з матір'ю в разі поміщення її до закладів інституційного догляду з метою подальшого утримання або стаціонарного лікування. У дітей з синдромом госпіталізму має місце уповільнення фізичного та психічного розвитку, загальмованість рухів та різноманітних функціональних розладів, ослаблення імунної системи і, як наслідок, підвищена чутливість до інфекційних та інших захворювань, а також підвищений рівень смертності.

На думку Р. А. Шпіца і К. М. Вольфа, повна відсутність емоційних контактів між дитиною і матір'ю неминує призводити до синдрому госпіталізму, тоді як нетривалі, тимчасові перерви у стосунках між матір'ю і дитиною після вже встановленого емоційного зв'язку призводять до появи анаклітичної депресії (Spitz & Wolf, 1946). «Анаклітичний» означає «залежний від іншого» – у даному випадку від матері, втрата якої стимулює розвиток депресії.

Анаклітична депресія дитини є ближчою до байдужості, ніж до смутку. Дитині притаманна негативність, яка є протилежністю самої сутності життєвих бажань здорової дитини: апетиту, що спонукає її не тільки харчуватися, а й дивитися, слухати, нюхати, користуватися своїми органами чуття, рухатися, пізнавати, функціонувати, розвиватися. Депресивна інертність пронизує поведінку немовляти монотонністю, яка контрастує з гнучкістю поведінкових проявів нормального немовляти в усьому їхньому нескінченному динамічному розмаїтті. Міміка бідна, тілесна мобільність скута. До монотонної одноманітності поведінкових проявів додається тенденція до повторення, ігрові дії монотонні, повторюються їх фрагменти, вони позбавлені уявного та фантазійного матеріалу. Немовля в ситуації взаємодії виявляє відсутність ініціативи і слабкість реакцій у відповідь на звернення до нього. Найбільш наочний аспект представлений у погляді депресивної дитини: дивовижно застиглий погляд без моргання, швидке й різке відвертання при наближенні або взятті на руки, пронизливий, насторожений погляд, а в наступну мить – повернення до депресивної порожнечі (Djurisic, 2009).

Клінічна картина депресії немовля містить чотири роди сигналів: 1) тимічна атонія (відсутність емоційних реакцій та м'язового тону); 2) моторна інертність;

3) інтерактивна замкнутість; 4) психосоматична дезорганізованість (Reis & Grenyer, 2002).

Прояви анаклітичної депресії можна розпізнати за низкою ознак:

1. Пригніченість протягом більшої частини дня, підтверджена оточуючими дитину людьми (здається, що дитина виглядає так, ніби їй хочеться плакати).
2. Явне зменшення інтересу до життя та радості від усіх чи майже всіх видів діяльності щодня протягом більшої частини дня.
3. Значне зменшення або збільшення (більше 5 % за місяць) ваги, зниження або підвищення апетиту майже щодня.
4. Порушення сну (дитина спить занадто мало чи багато).
5. Психомоторне збудження або загальмованість, що спостерігаються щодня (очевидні для оточуючих, а не просто суб'єктивне враження у зв'язку зі стурбованістю чи млявістю дитини).
6. Слабкість та нестача енергії, що спостерігаються щодня.
7. Зниження когнітивних функцій та концентрації уваги, нерішучість (Wilson, 1986).

Дж. Боулбі, який також описав дитячі реакції при сепарації, модифікував опис, даний Р. А. Шпіцем, представивши триступеневу модель переживання розлуки: протест, відчай та відчуження (Robertson, & Bowlby, 1952). М. Малер інтерпретувала описи Р. А. Шпіца в термінах фаз розвитку процесу «сепарації – індивідуації». На думку М. Малер, у віці від 6 до 12 місяців дитина досягає симбіотичних відносин із матір'ю. З цього віку симбіотичний партнер стає незамінним, а тому віддалення або втрата матері призводить до виникнення вираженої симптоматики (Mahler, et al., 1975). Анаклітична депресія – це синдром, який включає в себе високий рівень тривожності, зневіри й туги, відмови від їжі. Синдром з'являється в дітей приблизно 9-місячного віку, після стабільних материнсько-дитячих відносин протягом перших 6 місяців життя дитини, якщо мати відсутня протягом як мінімум трьох місяців. Якщо в цей період мати повертається, всі симптоми слабшають (Emde et al., 1965).

Якщо наслідки анаклітичної депресії суттєво впливають на подальший розвиток дитини, але їх можна виправити в разі поновлення теплих емоційних стосунків між дитиною і матір'ю, то госпіталізм загрожує довготривалими і незворотними наслідками, що зумовлюють хронічні психічні захворювання дорослої людини (Spitz, 1951).

Започатковані Р. А. Шпіцем дослідження феномена госпіталізму були продовжені іншими психоаналітиками, зокрема З. Провенсом і Р. Ліптоном (Provence & Lipton, 1962), М. Руттером (Rutter, 1972; Rutter et al., 2001) та іншими. Психоаналітик Л. Крейслер досліджував не тільки те, як тривала розлука немовляти з матір'ю впливає на її емоційний стан, а й те як сімейні стосунки, які характеризуються недостатньо теплими емоційними зв'язками, стають причиною появи синдрому госпіталізму. Л. Крейслером було порушено питання важливості вивчення того, що автором було названо «внутрішньосімейним госпіталізмом» (Kreislner, 1984).

Завдяки дослідженням Р. А. Шпіца і його послідовників були розроблені рекомендації щодо виховання малолітніх дітей в закладах інституційного догляду. Однією з головних рекомендацій, які були впроваджені в ці установи для зменшення випадків передчасної смерті новонароджених дітей унаслідок госпіталізму, – це рекомендація щодо систематичного спілкування та контактування з дітьми всіма представниками персоналу з перших днів перебування дитини в установі.

У сучасній психоаналітичній літературі поняття госпіталізму співвідноситься з різними ситуаціями, що відносяться як до стаціонарного перебування дитини в різних установах без безпосереднього контакту з матір'ю, так і до сімейних відносин, у межах яких через різні обставини мати не приділяє належної уваги дитині, не відчуває до неї материнських почуттів любові і прив'язаності або сприймає її як обтяжливу перешкоду, що ускладнює її особисте життя (Chkirate et al., 2021; Rowold, 2019).

Під час аналізу феномену госпіталізму виділяють проблему недоношених дітей. Передчасно народженим (недоношеним) дітям потрібні спеціальні умови для підтримки їхньої життєздатності, що супроводжується післяпологовою розлукою з

матір'ю, що може зумовлює високу вірогідність емоційної депривації. У перші місяці життя в таких дітей проявляється синдром «дефіцитарності ключових сигналів», який має низку особливостей: 1) соціальна посмішка невиражена і з'являється пізніше, ніж у доношених дітей; 2) діти уникають зорового контакту з дорослим, емоційно відсторонені, у контакті з дорослими не проявляють ініціативу; 3) уникають фізичного контакту; 4) у перші півроку життя в дітей превалюють негативні емоції; 5) діти швидко втомлюються при взаємодії з дорослими; 6) запізнення в появі та бідність вокалізацій (Vertel, 2024j).

Р. А. Шпіц виділяє матерів, які знаходяться у групі ризику: 1) матері, які мають психічні захворювання (депресивні матері); 2) матері, у дитинстві яких мали місце порушення стосунків з батьками; 3) неповнолітні матері (матері підліткового віку). У контексті проблеми госпіталізму цікавим є феномен «мертвої матері», який був експлікований відомим французьким психоаналітиком А. Гріном порівняно недавно. Роздуми А. Гріна щодо цього феномену спочатку були озвучені у вигляді доповіді на засіданні Паризького психоаналітичного товариства в 1980 році. Комплекс «мертвої матері» виникає не через реальну втрату матері, на першому плані тут знаходиться депресивний стан матері та зменшення її інтересу до дитини. У психоаналітичному сенсі, «мертва матір» – це матір, яка фізично жива, але в психічному сенсі, для її дитини вона мертва. Цей термін використовується для позначення відповіді дитини на травматичне руйнування зв'язку між нею і матір'ю на ранніх етапах життя (Green, 1986a).

Як головний фактор, що сприяє психічній травматизації, виділяється депресія матері. Важливо відзначити материнський афективний відхід від немовляти або маленької дитини. Мати знаходиться поруч із дитиною і водночас вона занурена у стан депресії. Дитина не знає, що турбує матір. Мати, яка емоційно відкидає дитину, не може зрозуміти її і, відповідно, дати те, що потрібно дитині. Ситуація, що склалася, призводить до серйозних змін у психіці дитини, яка не знає, що ж насправді відбувається. Саме в цей момент для дитини втрачається значимість відносин із матір'ю, що згодом протягом життя знайде відображення в знеціненні та втраті відносин із іншими людьми. На думку А. Гріна, зв'язок, який встановлюється

у дитини в ранньому віці з його матір'ю, є базовим, на основі якого і складається її подальша взаємодія з іншими людьми (Green, 1986b).

Феномен «мертвої матері» виникає у випадку, якщо жінка заперечує, що в її дитини є внутрішній індивідуальний світ, відокремлений від її власного. Наслідки такого заперечення матір'ю внутрішнього світу дитини можуть бути спустошуючими. Визнання унікальності психічного світу дитини матір'ю буде еквівалентне визнанню, що вона психічно жива. Якщо цього не відбувається, то очевидним є заперечення матір'ю того, що її дитина – жива людина. Матір нездатна до афективної взаємодії з власною дитиною, на несвідомому рівні бажає того, щоб ця дитина ніколи не народжувалась (Green, 2001).

Такій дитині мати забороняє бути особистістю, мати заперечує її існування, на єдиній підставі, що вона має власний внутрішній світ. Неприйняття матір'ю психічного існування власної дитини сприймається дитиною як відмова у праві на життя. Наслідком цього є блокування бажань дитини (якщо немає права на існування, то немає права на бажання). Дитина стає нездатною відчувати елементарне задоволення, це стосується як фізіологічних потреб, так і екзистенційних. Дитина не відчуває задоволеність від життя загалом, що ретранслюється в патологічні моделі поведінки в дорослому житті (Pompa Guajardo et al., 2019). Феномен «мертвої матері» є наслідком двох цілеспрямованих рухів в одному процесі втрати: спочатку перетворення та анулювання внеску первинного материнського об'єкта, а потім ідентифікація з інкорпорованим об'єктом, який виявляється мертвим.

Характерні ознаки госпіталізму в дітей.

1. Перші місяці життя. Основою госпіталізму є депривація, яка торкається інтелектуальної, сенсорної та емоційної сфери. На першому місяці життя дитини головна ознака синдрому госпіталізму – це відсутність комплексу поживлення. Дитина не реагує на посмішку дорослої людини, не фіксує погляд на обличчі та предметах, які знаходяться поруч, вокалізація не виражена, дитина не реагує на наближення та дії дорослого. Характерний тихий, тривалий плач. Дитина не тримає голову, не може самостійно перевернутися, слабо набирає вагу.

2. *Перший рік життя.* У віці від 4 місяців до року в дітей спостерігається порушення у формуванні моторних навичок, що в подальшому призводить до затримки розвитку мовлення. Тримати самостійно голову діти починають у 4-5 місяців, у 6 місяців з'являється агукання, невиражене белькотання з'являється в 9 місяців, у 10 місяців дитина може повзти. Координація недорозвинена: рухи дитини невиразні, нескоординовані, невпевнені та різкі. Спостерігаються компульсивні дії: стереотипні, монотонні рухи головою, похитування, стереотипні маніпуляції з предметами. Відсутня цікавість до комунікації, при спробі контакту проявляють агресію, плачуть. Спостерігається м'язовий гіпотонус, млявість, поганий апетит та порушений режим сну.

3. *Ранній дитячий вік.* Характерні ознаки госпіталізму у цьому віці – це порушення мовлення і навичок комунікації. Говорити починають на 2 році життя, у мові превалюють командні фрази – відпусти, дай тощо. Діти не проявляють інтересу до спілкування, при взаємодії з дорослими проявляють полярні емоційно-вольові реакції від апатичності до прояву вербальної та фізичної агресії. Спостерігаються дії нав'язливого характеру: смоктання пальців, волосся. Координація погана, залишається похитування тулуба. Гра має формальний характер, маніпуляції з іграшками дуже примітивні. Спостерігається затримка формування навичок гігієни (уміння користуватися горщиком тощо).

Аналіз концепції Р. А. Шпіца дозволяє зробити такі висновки:

Р. А. Шпіц представив нову теорію розвитку дитини. Від народження до двох років дитина проходить низку стадій розвитку об'єктних відносин, які безпосередньо пов'язані з розвитком «*Ego*»/«*Self*» у новонародженої дитини. У процесі дозрівання, розвитку та взаємодії з об'єктами в дитини відбувається диференціація психічних структур «*Ego*»/«*Self*» і «*Super-Ego*»/«*Super-Self*».

Р. А. Шпіц був піонером у експериментальних дослідженнях значення ранніх об'єктних відносин і заклав основи сучасного наукового спостереження за немовлятами першого року життя. Він проводив спостереження за немовлятами, які залишилися без матері в дитячих будинках та притулках. Дослідник документально зафіксував різноманітні емоційні розлади в немовлят, позбавлених спілкування з

матір'ю, що є наслідком материнської депривації. Наслідки таких порушень у відносинах можуть виявлятися в широкому діапазоні психічних розладів: від коми новонароджених до «анаклітичної депресії» та синдрому «госпіталізму». Відсутність на першому році життя об'єктних відносин у немовляти – це найбільш шкідливий фактор, що призводить до серйозних емоційних відхилень у формуванні взаємної прив'язаності, ризику відставання в розвитку.

3.5. Ранній розвиток дитини в теорії прив'язаності Джона Боулбі

Теорія прив'язаності англійського психоаналітика Джона Боулбі вплинула на розуміння процесів, які відбуваються в сімейних міжособистісних відносинах (див. Додаток В, рис. В.24). У процесі детального вивчення дітей із порушеннями поведінки та схильністю до антисоціальної поведінки, Дж. Боулбі описав так званий «беземоційний характер» і встановив, що з різних причин більшість із цих дітей втратили матір у самому ранньому дитинстві і не мали жодної постійної прив'язаності (Bowlby, 1944).

Важливим етапом у методологічному обґрунтуванні проблеми материнської депривації в ранньому віці в контексті теорії прив'язаності стала підготовка Дж. Боулбі за дорученням Всесвітньої організації охорони здоров'я доповіді «Про стан психічного здоров'я бездомних дітей у країнах Європи в післявоєнний період». Після публікації в 1951 році ця доповідь здобула широку популярність і була перекладена 14 мовами (лише один англомовний тираж становив понад 400 тисяч примірників). У доповіді на великому фактичному матеріалі переконливо були представлені наслідки травмуючого впливу розлуки дитини з матір'ю в ранньому віці. Головний лейтмотив доповіді – головна умова збереження психічного здоров'я дитини – наявність стійких, тривалих та емоційно теплих стосунків із матір'ю (або особою, що її замінює), які обом приносять радість та задоволення. Дж. Боулбі підкреслював, що велику роль у цьому питанні відіграє не тільки сім'я, а й суспільство в цілому, оскільки воно може створити макроекономічні умови, за яких можливі нормальні дитячо-батьківські відносини (Bowlby, 1951).

Увагу Дж. Боулбі привернуло відкрите К. Лоренцем явище імпринтингу, а потім і отологічний напрям загалом. Психоаналітичним концепціям, які в повному обсязі не могли розкрити сутність відносин прив'язаності, Дж. Боулбі протиставив отологічний підхід, який доводить, що вже в дитинчат тварин є багато реакцій, які не зводяться тільки до задоволення їхніх фізіологічних потреб дорослими особами, – функція цих реакцій полягає у здійсненні соціальної взаємодії з біологічними батьками чи іншими представниками свого виду (Van Dijken, 1998). У межах етології прив'язаність розглядається як вроджений механізм, необхідний для виживання та розвитку потомства в багатьох видів ссавців. На думку Дж. Боулбі, прив'язаність формується за принципом імпринтингу – процесу, що знаходиться в основі засвоєння стимулів, які ініціюють соціальні інстинкти у тварин. За допомогою імпринтингу дитинчата тварин визначають рухомий об'єкт, за яким їм потрібно слідувати. Спочатку таких об'єктів може бути декілька, але після остаточного завершення періоду імпринтингу вони намагаються триматися і слідувати виключно за власною матір'ю. На цьому етапі нові прив'язаності не формуються завдяки реакції страху, який обмежує здатність утворювати нові соціальні зв'язки. При розробці своєї теорії Дж. Боулбі також спирався на положення теорії систем і кібернетики (поняття робочої моделі), однак роль матері, що розуміється ним як центральна в ранньому розвитку дитини, споріднює його теорію з психоаналізом (Van der Horst, 2011).

Ідеї етології (біології поведінки) виникли майже одночасно з класичним психоаналізом, і не тільки на тій самій території (Австрія початку XX століття), а й у близькому культурному і науковому середовищі. Проте, будучи довгий час академічною університетською дисципліною, етологія стала відомою лише після Другої світової війни та набула популярності після виникнення власне етології людини. Хоча З. Фройд добре знав сучасну йому фізіологію, біологію і був матеріалістично орієнтованим дослідником, поступово психоаналіз, поряд із терапевтичним спрямуванням, набув метапсихологічного звучання. К. Лоренц та Н. Тінберген, посилаючись у своїх роботах на психоаналіз, наголошували, що за

метапсихологією, швидше за все (хоча й не завжди), ховаються еволюційні механізми, які просто ще недостатньо вивчені (Lorenz, 1966; 1987).

Між несвідомою частиною психіки (за З. Фройдом), архетипічним змістом несвідомого (за К. Г. Юнга) та сумою еволюційно набутих людиною навичок адаптації Конрад Лоренц ставив знак рівності, не вбачаючи фундаментальних протиріч. Етологія завжди претендувала на роль об'єктивної науки, а соціобіології, як її галузі, взагалі характерний точний математичний підхід (Lorenz, 1982). Незалежний розвиток етології та психоаналізу призвів до дивних наслідків: етологія під час опису об'єктивних особливостей поведінки використовувала мову формального опису, схожу на психоаналітичну, а психоаналіз, аналізуючи поведінку, не враховував порівняльних крос-культурних та еволюційних досліджень. У 80-х роках ХХ століття з'явилася низка наукових праць, що вказують на виникнення об'єктивного, або еволюційного психоаналізу, в основі якого знаходяться аналогії еволюційно-біологічних і психодинамічних конструкцій. Безпосереднім матеріалом психоаналізу, як і етології, є символічні системи. Проте важлива різниця в тому, що етологи прагнуть спиратися на об'єктивно фіксовані ознаки при неекспериментальному спостереженні. Дивно, що вони загалом відповідають суб'єктивному аналітичному метатексту. Неекспериментальному спостереженню етології добре відповідає параксис класичного аналізу. Усі методи цих дисциплін гармонічно поєднує теорія та практика герменевтики.

Пряма аналогія психоаналітичних та етологічних механізмів дозволяє стверджувати, що несвідоме побудовано за еволюційно-генетичними (біологічними) законами, а не хаотично. Деякі аналогові конструкції психоаналізу та етології: 1) специфічна енергія дії (етологія) – лібідо (психоаналіз); 2) відбиток (етологія) – архетип (психоаналіз); 3) модифікація (етологія) – комплекс (психоаналіз); 4) критичні періоди (етологія) – стадії розвитку особистості (психоаналіз); 5) регрес (етологія) – регресія, фіксація, перенесення, контрперенесення (психоаналіз); 6) вакуум активності (етологія) – бездіяльність, знецінення (психоаналіз); 7) зв'язування (етологія) – приєднання (психоаналіз); 8) зміщення (етологія) – конверсія, інтроекція, проекція (психоаналіз); 9) пригнічення (етологія) –

придушення (психоаналіз); 10) ритуалізація (етологія) – раціоналізація, інтелектуалізація, сублімація як процес зміни поведінки до соціально прийнятної (психоаналіз); 11) амбівалентність (етологія) – розщеплення образу, заперечення, ізоляція афекту (психоаналіз); 12) імпринтинг (етологія) – екстремальна ідентифікація (психоаналіз). Цей далеко не повний перелік показує, що низка етологічних механізмів свідомості, підтверджених у тварин, відповідає механізмам, прийнятим у класичному психоаналізі. Отже, метапсихологія З. Фрейда відповідає психобіології свідомості (Lorenz & Leyhausen, 1973).

Будучи психоаналітиком і послідовником психоаналітичної теорії об'єктних відносин М. Кляйн, Дж. Боулбі поступово почав проводити ревізію психоаналітичної теорії. Він критикував психоаналіз через те, що у психоаналітичній теорії, як він вважав, пріоритетним вважається базова потреба немовляти в їжі, а прив'язаність до матері сприймається лише як вторинна потреба. На його думку, для немовляти найголовніше – надійна прив'язаність до матері. Він вважав, що схильність до прив'язаності – біологічно обумовлена, вроджена інстинктивна система реакцій. Це такий самий важливий мотиватор поведінки немовляти, як і потреба в оральному задоволенні, якщо не важливіший. Фундаментальне твердження Дж. Боулбі полягає в тому, що немовля входить у життя, маючи п'ять високоорганізованих поведінкових систем: воно здатне смоктати, плакати, посміхатися, чіплятися, а також слідувати або орієнтуватися. Деякі з цих систем діють від народження, інші дозрівають пізніше. Вони активізують систему материнської поведінки в матері або особи, яка її замінює, завдяки якій немовля отримує зворотний зв'язок. Цей зворотний зв'язок ініціює певну поведінку, що визначає прив'язаність. Якщо інстинктивні реакції немовляти пробуджені, а материнська фігура недоступна, результатом є тривога розлуки, поведінка протесту, смуток і страждання (Vertel, 2023h).

Більшість психоаналітиків погоджувалися з результатами спостережень Дж. Боулбі про здатність немовлят до прив'язаності, однак, його концептуалізація зв'язку з матір'ю та твердження, що немовля переживає горе і страждання так само, як доросла людина, викликали критику. Психоаналітики також критикували ідеї

Дж. Боулбі про дитячі переживання горя, оскільки переживання горя та втрати вимагають певного ступеню перцептивної та емоційної зрілості, а також диференціації себе та об'єкта, які необхідні для утримання об'єктних відносин. Дискусія між прихильниками психоаналітичної концепції об'єктних відносин і теорії прив'язаності продовжується. Дж. Боулбі доопрацював свою теорію в руслі теорії інформації. Він розглядав прив'язаність як опосередковану структурованими поведінковими системами, що активізуються певними сигналами внутрішнього чи зовнішнього походження. Він стверджував, що прив'язаність неможливо пояснити накопиченням психічної енергії, яка згодом зазнає розрядки. Він вважав свою теорію альтернативою психоаналітичній концепції лібідо. Це означає, що для Дж. Боулбі психоаналіз зупинився на моделі розрядки інстинктів (Tyson, 1990).

На думку Дж. Боулбі, відносини прив'язаності вибудовуються на основі потреби дитини в безпеці, що актуалізується на початку активного освоєння нею світу. Пошук немовлям захисної близькості та контакту з дорослим активізується в ситуаціях невизначеності, тривоги, небезпеки, чи дискомфорту (біль, холод, втома). Доросла людина дає дитині можливість відчувати себе захищеною, а це позитивно впливає на активне освоєння повної новизни та різноманітності навколишньої дійсності. У аспекті можливостей розвитку дитини прив'язаність до «свого дорослого» створює умови, у яких дитина довіряє йому, «слухається» його, навчається в нього. Для дорослого, який дбає про дитину, прив'язаність створює умови, у яких він «хоче» здійснювати цю турботу, а батьківська відповідальність, незважаючи на супутнє їй навантаження, приносить почуття задоволення та щастя.

Дж. Боулбі зазначав, що взаємодія дитини з близькою людиною, до якої вона відчуває прив'язаність, під час переживання загрози підтримує в ній відчуття надійності, безпечної прив'язаності. Це відчуття (у випадку сприятливого варіанту розвитку дитини) зберігається протягом усього життя. Відчуття надійності прив'язаності включає несвідому віру людини: 1) в те, що вона не залишиться сама в момент небезпеки (тобто віру в «доступність» об'єкта прив'язаності); 2) в те, що її люблять; 3) віру у власну компетентність та значимість; 4) упевненість у тому, що

підтримка та участь близької людини дозволять їй впоратися з неприємностями (Bowlby, 1988).

Прив'язаність, по суті, – це поведінка прив'язаності. Під поведінкою прив'язаності Дж. Боулбі мав на увазі будь-яку поведінку, яка призводить до того, що людина намагається зберегти близькість із важливою для неї людиною, яка зазвичай вважається більш сильною і/або більш досвідченою. У методологічному контексті важливим моментом є те, що прив'язаність (поведінку прив'язаності) часто ототожнюють або плутають із залежністю (залежною поведінкою). З позиції теорії прив'язаності Дж. Боулбі, подібні узагальнення можливі з поправкою на поділ прив'язаності на конструктивну (продуктивну) та деструктивну. У психоаналітичній традиції використовується термін «залежність», а термін «прив'язаність» у більшості випадків використовується в психоаналізі як синонім залежності.

Відштовхуючись від психоаналітичного підходу, Дж. Боулбі свідомо відмовився від використання поняття «залежність». Поняття «залежність» у психоаналізі обґрунтовується тим, що дитина прив'язується до матері, тому що вона залежить від неї як від джерела задоволення біологічних потреб. На думку Дж. Боулбі, відчувати прив'язаність до матері та залежати від матері – це абсолютно різні речі. У перші місяці життя дитина залежить від материнського догляду, проте вона поки не відчуває до неї прив'язаності. У віці двох-трьох років ця сама дитина, за якою доглядають чужі люди, може демонструвати цілком явні ознаки сильної прив'язаності до матері, хоча в цей час вона об'єктивно ніяк від неї не залежить.

Дж. Боулбі відзначає, що найбільш близькими до поняття «прив'язаність» є такі поняття, як «довіра комусь», «опора на кого-небудь» та «впевненість у своїх силах». Прив'язаність, за Дж. Боулбі передбачає свободу та впевненість, на відміну від залежності (неадекватної віку потреби в турботі та любові іншої людини).

Центральним поняттям теорії прив'язаності є поняття робочої моделі (working model) – психічної констеляції, що відображає основні якості самого себе, «значущого *Іншого*» і відносин між ними, що включає три компоненти (емоційний, поведінковий, когнітивний) і формується в психіці дитини до трьох років у процесі розвитку первинної прив'язаності до матері або особи, яка її замінює. Усі наступні

складні системи управління поведінкою (пізнавальною, батьківською, харчовою), надалі спиратимуться саме на ці початкові когнітивні карти (робочі моделі), що відображають як навколишню дійсність, так і власні дії індивіда. (Waters & Waters, 2006). Робоча модель визначає тип прив'язаності, притаманний індивіду. Термін «надійність» у теорії прив'язаності визначає впевненість індивіда будь-якого віку – немовляти, дитини, дорослого, що фігура первинної прив'язаності буде доступна і досяжна (Pietromonaco & Barrett, 2000).

Дж. Боулбі виділив чотири стадії прив'язаності в дітей:

1. Перша стадія (від народження до 3 місяців) характеризується невиразною, недиференційованою реакцією на оточуючих. На перших етапах життя (від 2 до 3 місяців) немовлята реагують на оточуючих стандартними способами. Немовлята намагаються фіксувати погляд на обличчі дорослої людини, прислухаючись до її голосу. Це пояснюється вродженою схильністю до візуалізації, яка є основою однієї з найбільш ефективних дій, які характеризують прив'язаність – соціальної посмішки. На 5-6 тижні життя з'являються яскраво виражені емоційні реакції, які характеризуються щирістю і відкритістю посмішки дитини при візуальному контакті з обличчям батьків, або осіб, які їх замінюють. Соціальна посмішка допомагає налагодити контакт у діаді «батьки-дитина», сприяє налагодженню і підтримці турботливого ставлення батьків до дитини, що в свою чергу збільшує вірогідність того, що дитина виросте психічно та фізично здоровою.

Одночасно з появою соціальної посмішки в дітей з'являється новий тип реакцій, вони починають гулити (лепетати та белькотіти). Зазвичай діти лепечуть при звуці голосу людини, яка знаходиться поруч, і особливо побачивши обличчя дорослого. Важливою реакцією дитини є плач, що являє собою своєрідний сигнал дитини, яким вона повідомляє дорослому про дискомфорт та просить про допомогу. Близькість між дитиною та дорослим підтримується також за допомогою чіпляння. Новонароджена дитина наділена двома реакціями утримання. Перша – це хапальний рефлекс (автоматичне стискання руки у відповідь на торкання відкритої долоні дитини). Друга – «рефлекс Моро» – реакція переляку на гучні звуки і дотики (діти розводять або простягають руки, а після дотику або звуку притягують їх назад і

охоплюють грудну клітину. Ця реакція схожа на те, ніби дитина щось обіймає (Bowlby, 1953).

2. Друга стадія (від 3 до 6 місяців) характеризується фіксацією та концентрацією уваги на вже знайомих дорослих людях. Уже на 3 місці життя реакції дитини починають змінюватися, зникає низка рефлексів. Дж. Боулбі головною ознакою цієї фази вважав те, що в цьому віці соціальні реакції дитини набувають вибіркового характеру. У цьому віці діти посміхаються здебільшого людям, яких вони знають, на незнайомих людей малюки реагують насторожено, пильно спостерігаючи за їх реакціями. Між 4 та 5 місяцем життя вибірковість спостерігається і у вербальних проявах, діти белькочуть і лепечуть лише у присутності батьків або осіб, які їх замінюють. Вгамувати і заспокоїти дитину вдається знайомій дорослій людині. На 5 місяці життя діти починають тягтися, хапати й утримувати частини тіла дорослої людини (волосся, вуха, пальці тощо), але діти роблять ці дії виключно тоді, якщо знають людину. Діти зазвичай прив'язуються до двох чи трьох людей – до однієї особливо (Bowlby, 1953).

3. Третя стадія (від 6 місяців до 2 років) характеризується формуванням стійкої прив'язаності та активним пошуком близькості. У другій половині першого року життя прив'язаність дитини до конкретної людини стає більш виразною і вибірковою. Найпримітніше те, що немовлята демонструють тривогу при розлученні з матір'ю (навіть недовготривалому). До 6-місячного віку дитина хвилюється, коли її залишали будь-які люди, тепер її хвилювання буде пов'язане з відсутністю лише однієї людини. Важливим є те, як і з якою інтенсивністю дитина реагує на матір, або на іншу фігуру первинної прив'язаності після розлуки. Коли значима для дитини людина повертається, дитина зазвичай радісно вокалізує, тягнеться до матері, намагається її обійняти матір. Інтенсивність прояву радості дитини напряду залежить від того, як реагує на возз'єднання матір (радісно чи стримано). Специфіка винятковості прив'язаності дитини до батьків або осіб, які їх замінюють, проявляється на 6-7 місяці життя. У цей період виникає страх незнайомих людей, реакція на незнайомців може варіюватися від ледь помітної настороженості до істеричних проявів, на динаміку емоційної реакції на

незнайомців впливає низка факторів, а саме: самопочуття, настрій, активність дитини, незнайома обстановка (Bowlby, 1958).

Прив'язаність не обмежується виявом емоцій. До 8 місячного віку дитина починає повзати, вона намагається слідувати за матір'ю, яка відходить від неї. Дитина докладає максимум зусиль для злагожденості дій задля збереження контакту з матір'ю. Особливо це простежується в ситуації, коли мати раптово покидає дитину або в незнайомих умовах і ситуаціях невизначеності. Після того, як у дитини з'являється здатність ходити, діти пильно стежать за місцезнаходженням матері і батька і намагаються слідувати за ними. У віці одного року у дитини закінчується формування загальної робочої моделі прив'язаності (система уявлень про емоційну чуйність та доступність батьків або осіб, що їх замінюють).

4. Четверта стадія (від 2 до 3 років) характеризується формуванням партнерської поведінки. До 2-х років дитина зосереджена на тому, щоб мати та батько були в безпосередній близькості. У 3-річному віці дитина може враховувати плани батьків і подумки моделювати їхню поведінку. Таким чином, дитина раціоналізує (пояснює) собі відсутність батьків. Головна ознака цієї стадії – поява партнерської взаємодії з батьками. Поведінка батьків та особливості їх взаємодії з дитиною впливають на формування певного типу прив'язаності до батьків.

Прояви порушення прив'язаності можна визначити за низкою ознак:

1. Небажання дитини контактувати з дорослими, які її оточують. Дитина не йде на контакт з дорослими, ігнорує їх; на спроби доторкнутися чи погладити відштовхує руку; не дивиться в очі, уникає погляду очі в очі; не включається в запропоновану гру, тим не менш, дитина звертає увагу на дорослого, ніби непомітно поглядаючи на нього.

2. У дитини спостерігається плаксивість, боязкість, настороженість. Настрій характеризується апатичністю, загальний емоційний фон знижений.

3. У віці від 3 до 5 років може виявлятися аутоагресія (діти можуть «битися» головою об стіну або підлогу, борти ліжка, дряпати себе тощо). При цьому агресія та аутоагресія можуть бути і наслідком насильства щодо дитини, а також відсутністю позитивного досвіду відносин із іншими людьми (Bowlby, 1973).

4. Дифузна комунікабельність – відсутність почуття дистанції з дорослими (дитина намагається привернути до себе увагу всіма доступними способами). Така поведінка спостерігається в більшості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку – вихованців інтернатних закладів освіти. Вони кидаються до будь-якого нового дорослого, залазять на руки, обіймаються, називають мамою (або татом). Прояви порушень прив'язаності мають зворотній характер і не супроводжуються значними інтелектуальними порушеннями.

Дж. Боулбі досліджував процеси сепарації дитини від матері, проводячи систематичні спостереження за поведінкою дітей, які зазнали депривації (у лікарнях та інтернатних закладах). Під час спостережень фіксувалися реакції дітей на відвідування їх батьками і повернення додому (ситуація влаштування дитини в лікарню); загальні реакції дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Результатом довготривалих досліджень стало створення в 1952 році разом з Дж. Робертсоном документального фільму «Дворічна дитина в лікарні», який наглядно продемонстрував всю глибину страждань дитини в ситуації вимушеної розлуки з матір'ю. Факти, представлені у фільмі, викликали широкий суспільний резонанс, який вийшов далеко за межі професійної медицини. Загалом фільм (та наукові праці Дж. Боулбі і Дж. Робертсона) сприяли усвідомленню ступеню серйозності проблеми сепарації в ранньому дитинстві та необхідності врахування її негативного психологічного впливу на роботу з дітьми (Van der Horst & Van der Veer, 2009).

У контексті досліджень прив'язаності та її значення для розвитку дитини було вивчено і феномен материнської депривації, що має драматичні наслідки саме в період формування цих відносин (до трьох років). Дж. Боулбі та Дж. Робертсон описали три стадії переживання горя, через які проходить дитина, надовго розлучена з матір'ю (Alsop-Shields & Mohay, 2001).

1. Перша стадія – протест: крик, невдоволений плач, пошук зниклої матері. Стадія характеризується активністю дитини. Возз'єднуючись у цей період з матір'ю, дитина зазвичай на якийсь час стає просто нестерпною, висловлюючи їй свій гнів,

ніби караючи її. Мати також при зникненні дитини спочатку теж карає її за пережитий нею страх.

2. Друга стадія – відчай. Дитина стає тихою і млявою, перестає грати, втрачає інтерес до навколишнього світу. Медичні працівники і педагоги, під наглядом яких у цей час перебуває дитина, кваліфікують поведінку дитини як спокійну (ніби дитина перестала хвилюватися). Але насправді на цій стадії дитина майже приймає втрату матері, відчуваючи нестерпні страждання.

3. Третя стадія – відчуження. Дитина зовні поживавлюється, на вигляд вже не така млява і апатична, знову починає грати і реагувати на оточуючих. Дорослі, які оточують дитину, вважають, що вона повернулася до нормального стану. Однак, на цій стадії втрата інтересу та емоційної прив'язаності до батьків пояснюється фактичним розривом зв'язку з ними. Якщо мати з'являється (або особа, яка її замінює), дитина може навіть не впізнати її, або віддасть перевагу спілкуванню з нею якимсь іншим заняттям, або просто не виявить жодної емоційної реакції (Robertson, & Bowlby, 1952).

Внутрішнім механізмом описаної емоційної динаміки, на думку Дж. Боулбі, є інтенсифікація конфлікту між прагненням бути з матір'ю та гнівом і агресією стосовно неї. Стан дитини погіршується, як через відсутність матері, так і через руйнацію чи кардинальну зміну звичної ситуації розвитку, центром якої для дитини є матір.

Деструктивні, травмуючі процеси, спричинені депривацією в інтернатних закладах, були описані Дж. Боулбі на прикладі імпринтингу. Він звернув увагу на те, що більшість дітей, які виховувались в інтернатних закладах, не здатні встановлювати відносини прив'язаності. У дорослому житті це проявляється в нездатності до довготривалих, конструктивних, партнерських стосунків, які в них, зазвичай, мають поверховий характер. Дж. Боулбі наголошував на тому, що є певний період, під час якого необхідно встановити імпринтинг, інакше процеси депривації призводять до уповільнення соціально-емоційного розвитку. Критичним у цьому контексті є 8-9 місяць життя, у цей період діти демонструють страх незнайомих людей і страх розлуки з матір'ю, або особою, яка її замінює. Від 1,5-

місячного до 2-річного віку, психолого-педагогічна допомога дитині може виправити ситуацію. Після 2-річного віку діти-сироти, які виховуються в інтернатних закладах із несформованою прив'язаністю, не будуть нормально розвиватися (Bowlby, 1960b).

Порушення формування прив'язаності у вихованців інтернатних закладів.

1. Депривація. Основною причиною порушення прив'язаності в ранньому віці є депривація – це специфічний стан, який є наслідком тривалого обмеження головних психічних потреб, цей стан характеризується деформацією соціальних контактів, відхиленнями в інтелектуальному та фізичному розвитку.

Можна виділити 4 типи депривації в дітей, які виникають за відсутності необхідних умов для нормального розвитку: а) *сенсорна (чуттєва) депривація* виникає за відсутності повної інформації про навколишню дійсність, яка отримується за допомогою слуху, зору, нюху, дотику. Такий вид депривації спостерігається в дітей-сиріт, які з самого народження виховуються в інтернатних закладах; б) *когнітивна (пізнавальна) депривація* – відсутність належних умов для набуття необхідних навичок і навчання, яка заважає зрозуміти, регулювати та передбачати ситуацію і розвиток подій; в) *емоційна депривація* – порушення емоційних зв'язків і контактів з дорослими, які забезпечують формування особистості дитини, насамперед з матір'ю, або особою, яка її замінює; г) *соціальна депривація* – обмеження можливості засвоювати соціальні правила, норми та соціальні ролі (Вертель & Вертель, 2020).

2. Деструктивні стосунки в сім'ї (якщо до потрапляння в інтернатний заклад дитина виховувалась у сім'ї). Важливими критеріями є: а) дитина була бажаною/небажаною в сім'ї; б) прийняття/неприйняття батьками дитини в сім'ї; в) чи існувала емоційна прив'язаність в сім'ї.

3. Досвід пережитого насильства. Діти, які у власній сім'ї пережили сексуальне, психологічне або фізичне насильство, можуть мати стійку прив'язаність до батьків-кривдників, оскільки діти не знають інших моделей поведінки і вважають насильство нормою.

4. Нехтування батьками, або особами, які їх заміщують, потребами дитини (у тому числі й емоційними). Епізодичний, непостійний чи неправильний догляд.

5. Несподівана розлука дитини з батьками (через раптову госпіталізацію, позбавлення волі тощо). Найбільш травматичною для дитини є смерть батьків (Bowlby, 1960a).

6. Переміщення, переїзди (з сім'ї до інтернатного закладу, з одного інтернатного закладу до іншого). Після 5-6 річного віку дитині складніше адаптуватися і сформувати прив'язаність.

У ранньому дитинстві «близьким дорослим» для дитини зазвичай є мати або особа, яка її замінює. У процесі дорослішання в дитини формуються нові прив'язаності, сфера «близьких дорослих» розширюється, перш за все, за рахунок батька, а також інших членів сім'ї, які мають постійні емоційні контакти з дитиною. Значення первинної прив'язаності полягає в тому, що первинна робоча модель, сформована на її основі, є фундаментом всього подальшого розвитку особистості, основою її емоційно-мотиваційної своєрідності (Mikulincer & Shaver, 2007; Thompson, 2000). Це проявляється в таких закономірностях:

1. Досвід взаємодії з «близькими дорослими», з яким у дитини сформована прив'язаність у дошкільному віці, закладає основи базової моделі (матриці) для побудови всіх наступних відносин і взаємодій. Чим надійнішою є первинна прив'язаність, тим вищою є ймовірність благополуччя наступних міжособистісних відносин, тобто тим кращою є здатність до інтеграції, зближення, ідентифікації (Kerns, 2008; Del Giudice, 2015; Allen et al., 2004).

2. У межах відносин прив'язаності до близького дорослого в дитини формується образ «значущого *Іншого*», що пов'язаний із певною системою уявлень, почуттів і очікувань. Цей образ виконує орієнтуючу роль у сфері спілкування та соціальних контактів (Bowlby, 1969).

3. На основі досвіду взаємодії з «близьким дорослим», з яким у дитини сформована прив'язаність, формується емоційно забарвлений образ «*Ego*»/«*Self*» і виникає первинне самовідчуття і самоствавлення.

4. Контакт із «близьким дорослим» забезпечує дитині почуття захищеності, знімає відчуття тривоги та безпорадності і цим створює первинні механізми емоційної регуляції.

5. Почуття захищеності, яке забезпечує прив'язаність до матері, є необхідною передумовою системи орієнтації в навколишньому світі та розвитку пізнавальних процесів. Пізнавальна активність (допитливість) та загальний психічний розвиток як прояв тенденції до самостійного освоєння світу, автономії, тісно пов'язані з характером первинної прив'язаності. Діти з синдромом «госпіталізму» помітно відстають у розвитку та пізнавальній активності.

6. Особливості та характер емоційного ставлення матері до дитини визначають формування типу прив'язаності. Це стійкі характеристики, які створюють тенденцію до стабільності, закріплення вихідної моделі на наступних етапах вікового розвитку (Ein-Dor et al., 2010).

7. Відсутність безпечного, надійного зв'язку до встановлення константності об'єкта, коли закладаються основи всієї емоційної сфери, визнається критичним фактором у появі особистісних та емоційних розладів: а) розлади аутистичного спектру; б) розвиток адикцій та співзалежності; в) схильність до психосоматичних розладів; г) схильність до депресивних та тривожних розладів; схильність до асоціальної та девіантної поведінки (Bowlby, 1982).

7. Більшість структур особистості дитини виникають («закладаються») і потім формуються в умовах того чи іншого типу прив'язаності, отже, характер первинної прив'язаності впливає на них. Сформований тип прив'язаності стає базовим особистісним новоутворенням, що опосередковує як формування інших пізніших новоутворень, так і власне процес накопичення в дитини внутрішнього досвіду, що й зумовлює потужний та віддалений за часом ефект (Weinfield et al., 2000).

Аналіз теорії прив'язаності Дж. Боулбі дозволяє зробити такі висновки:

1. Теорія прив'язаності Дж. Боулбі сформувалася на основі етології, теорії систем, кібернетики та психоаналізу. Будучи практикуючим психоаналітиком і прихильником теорії об'єктних відносин М. Кляйн, Дж. Боулбі запропонував

альтернативну теорію раннього соціально-емоційного розвитку дитини, яка своїм корінням сягає в психоаналітичну традицію.

2. Дж. Боулбі довів, що формування прив'язаності в ранньому віці відбувається при безпосередньому близькому емоційному контакті зі «значущим *Іншим*» (зазвичай з матір'ю), стосовно якого дитина використовує моделі поведінки, які формують прив'язаність: плач, чіпляння, посмішку, слідування.

3. Формування прив'язаності проходить чотири стадії: первинні нерозбірливі реакції немовлят на людей з подальшим фокусуванням уваги на знайомих людях, потім зміщується акцент на пошук близькості та інтенсивної прив'язаності, що в результаті призводить до формування партнерської поведінки.

4. Дж. Боулбі, один із перших, привернув увагу до потенційно небезпечних ефектів розлуки з батьками. Потрапляння маленької дитини до лікарні при мінімальних контактах із батьками викликає в дитини сильні страждання. Завдяки дослідженням Дж. Боулбі в лікарнях Великої Британії, а потім і всього світу, стали дозволяти матерям та батькам бути в одній палаті зі своїми маленькими дітьми (це стосується і молодих матерів після пологів).

5. Дж. Боулбі одним із перших привернув увагу до потенційно шкідливих наслідків виховання в інтернатних закладах. Нестача уваги з боку вихователів закладів інституційного догляду провокує зниження емоційного реагування і, як наслідок, неготовність формувати відносини психологічної близькості з іншими, страх інтимності, що набуває форми «синдрому емоційного холоду». Дослідницька робота Дж. Боулбі позитивно вплинула і на цю сферу.

6. Теорія прив'язаності Дж. Боулбі має значення для підбору прийомних батьків і патронатних вихователів. Дж. Боулбі показав, що при переміщенні дитини з дитячого будинку до прийомної сім'ї, з однієї сім'ї до іншої, повинна бути врахована стадія прив'язаності дитини. Як показали дослідження Дж. Боулбі, розлука є більш болісною для дитини між 6 місяцем та 3 роком життя. У цей час у дитини інтенсивно формуються прив'язаності, але ще несформовані незалежність та когнітивні здібності, що дозволяють якісно адаптуватися до розлуки.

3.6. Експериментальна верифікація теорії прив'язаності в концепції Мері Ейнсворт

Раннє дитинство – це час сенсорного, чуттєвого й рухового розвитку, що складе надалі фундамент, на якому дитина зможе побудувати власну світоглядну систему. Психофізіологічні особливості дитинства такі, що дитина навчається на своїх помилках, формуючи об'єктивну картину світу. Більше того, у цей час відбувається розвиток її чуттєвої сфери, яка сприятиме не тільки формуванню більш високого інтелекту, а й тих особистісних особливостей, які надалі складуть необхідну основу творчості: ініціативності, допитливості (Ростальна, 2013). Накопичений у цей час досвід становитиме основу точності сприйняття світу. Один із найперших найважливіших критичних періодів, які проходить дитина, – формування прив'язаності (Галушко, 2019; Литвинова, 2021). Він охоплює перші півтора роки життя дитини.

Якість прив'язаності напряду залежить від матері (батьків) дитини, які різним чином проявляють свою турботу про дитину (Bowlby & Ainsworth, 1965). Якісні характеристики прив'язаності дітей досліджують за допомогою процедури «Незнайома ситуація», яка була запропонована М. Ейнсворт у лонгітюдному дослідженні розвитку взаємодії матерів та немовлят протягом першого року життя (Spies & Duschinsky, 2021) (див. Додаток В, рис. В.25, В.26, В.27).

Вона запропонувала експеримент, спрямований на оцінку якості прив'язаності, що складається з восьми ситуацій по три хвилини кожна. Процедура складається з кількох епізодів взаємодії, розлучення та зустрічі матері та дитини, записується на відео, згодом поведінка матері та дитини класифікується експертом, який пройшов навчання (Rosmalen et al., 2015).

Дитина спочатку знаходилася з матір'ю в експериментальній кімнаті і досліджувала приміщення в її присутності. Потім заходила незнайома людина і три хвилини просто сиділа в кімнаті. Потім ця людина мінялася з матір'ю місцями і пропонувала дитині пограти з нею. Потім мати йшла і залишала дитину з незнайомцем, який намагався втішити дитину. Мати поверталася і пропонувала

дитині пограти. Після цього мати і незнайомець йшли разом, нарешті мати знову поверталася. Як показники прив'язаності оцінювали поведінку дитини в момент відходу та повернення матері (Bowlby et al., 1956).

На підставі спостережень було описано три типи реакцій дітей, які відповідають трьом типам прив'язаності дитини до матері. М. Ейнсворт назвала їх безпечним та небезпечним типами прив'язаності. Причому небезпечних вона виділила два типи: тривожно-уникаючий небезпечний тип та амбівалентний небезпечний. Система класифікації отримала назву «ABC» (Ainsworth, 2013). Були виявлені такі типи прив'язаності дітей:

I. Перший тип прив'язаності «В».

Безпечний тип прив'язаності «В» (немовлята з надійною прив'язаністю) (securely attached infants), при якому діти використовують матір як безпечну опору для дослідження, під час розлучення активно очікують матір, а під час возз'єднання явно вітають її, посміхаються, вокалізують. Якщо вони засмучені – шукають контакту, якщо заспокоїлися – продовжують досліджувати навколишню дійсність. Основна характеристика дітей із прив'язаністю типу «В» – здатність шукати й отримувати підтримку і увагу матері (Савенко, 2016). Коли діти тішаться від спілкування з матір'ю, їх дослідницька активність відновлюється. Формування цього типу прив'язаності пов'язано з чутливим та стабільним відгуком матері протягом першого року життя на сигнали тривоги дитини (Ainsworth & Marvin, 1995).

Діти з прив'язаністю типу «В» впевнені в собі, мають почуття власної безпеки і надійної прив'язаності, такі діти виростають у чутливих і турботливих батьків. Цей тип спостерігається в більшості малюків першого року життя від 65 % до 70 %. Під час виконання когнітивних завдань діти цієї категорії відрізняються завзятістю і покладаються на власні сили.

У дошкільному віці діти з безпечним типом прив'язаності у спілкуванні з іншими користуються і емоціями, і інтелектом. Батьки дітей із безпечним типом прив'язаності не створюють умов для маніпуляції, оскільки самі відкриті дітям. Якщо дитина відчуває безпечну прихильність обох батьків, то в підлітковому віці

оточуючі оцінюватимуть її як соціально компетентну. Матір формує більш безпечну прив'язаність порівняно з батьком, тому якщо дівчинка має безпечну прив'язаність до батька, то вона буде менш агресивною, ніж її однолітки. Сприйняття власної гідності опосередковується прив'язаністю та соціальною компетенцією. Важливим є й те, що з дітей з безпечним типом прив'язаності виростають дорослі, які дбають про своє здоров'я і несуть за нього відповідальність. З дітей, вихованих за умов небезпечної прив'язаності, частіше виростають люди, що залежать від тих чи інших шкідливих звичок. У більш дорослому віці в соціальній взаємодії такі діти проявляють лідерські якості, контактність та дружелюбність. Діти з прив'язаністю типу «В» демонструють найбільш здорову модель розвитку.

II. Другий тип прив'язаності «А».

Небезпечний тип прив'язаності «А» (невпевнені немовлята з уникаючою, тривожною поведінкою) (insecure-avoidant infants), за якого діти активно досліджують, однак у них не спостерігається афективної взаємодії з матір'ю, вони не використовують матір для допомоги під час дослідження іграшок. Експеримент показав, що діти навіть не підходили до матері, складалося враження, що вони немов би не помічали власну матір. У ході експерименту матір виходила з кімнати, а коли поверталась, діти не реагували на неї. Діти навіть уникали фізичного контакту під час спроби матері взяти дитину на руки, пригорнути або обійняти, при цьому діти відводили погляд від матері, не проявляючи при цьому жодних емоцій (Ainsworth, 1979a).

Такі діти під час розлучення виявляють мало видимих ознак дистресу. Після повернення матері не вітають її, швидше активно уникають матір, часто звертаються до іграшок, щоб не підтримувати контакт з нею. Коли діти засмучені, то вважають за краще перебувати на відстані від матері. Основна особливість поведінки цих дітей – бажання не звертатися до матері в ситуації, коли вони почуваються некомфортно. У цій ситуації діти типу «А» справляються з дистресом за допомогою іграшок. Формування прив'язаності типу «А» пов'язане з передбачуванним (але таким, яке не представляє загрози) ігноруванням матір'ю потреби дитини в

емоційному заспокоєнні в ситуаціях, коли дитина відчуває тривогу (Ainsworth, 1979b).

Така модель поведінки виявляється приблизно у 20 % немовлят першого року життя. М. Ейнсворт інтерпретувала таку поведінку дитини її побоюваннями щодо того, що в незвичній, незнайомій, нестандартній ситуації матір не надасть необхідної підтримки, тому обирали стратегію оборони. Стримана, байдужа поведінка – це захисний механізм. Негативний, травматичний досвід відкидання власною матір'ю витісняється дитиною, вона намагається блокувати власну потребу в материнській опіці, щоб знову не зазнати травми (розчарування). Такі моделі поведінки можуть бути зафіксовані в дорослому віці і стати ядром особистості, що виражається в самовпевненості і відчуженості, формує недовіру до оточуючих людей і світу в цілому (Rosmalen et al., 2016).

У дітей з унікаючою, тривожною поведінкою несвідомо демонструють три різні стратегії поведінки в залежності від поведінки їхніх батьків:

1. Надмірний контроль та постійне втручання батьків у дії дитини призводять до того, що в дитини формується реакція уникнення. Але дитина не може уникати батьків безпосередньо, це відбувається на інтелектуальному рівні і проявляється як потайливість і відстороненість. Дитина може довго знаходитися в одному приміщенні з матір'ю, не контактуючи з нею та займаючись своїми справами. Мати, спілкуючись з іншими, наполегливо підкреслює самостійність дитини і пишається її досягненнями в навчанні.

2. Якщо батьки усуваються від виховання дитини, від спілкування з нею, дитина, щоб привернути їх увагу, імітує емоції. Такі діти швидко навчаються демонструвати потрібну емоцію в усіх громадських місцях, що дуже подобається дорослим і перш за все батькам, які захоплюються розумінням дитиною ситуації.

3. У тих випадках, коли батьки не тільки вкрай вимогливі, а й ворожі, діти навчаються виконувати все, що вимагають від них. Вони добре вчаться, чітко виконуючи будь-яке завдання не лише вдома, а й у школі (Крижановська & Бабак, 2021).

Ця класифікація дозволяє описати відхилення в поведінці. Порушення поведінки дітей, які вдаються до маніпуляції (тип небезпечної амбівалентної прив'язаності – ті, що не можуть передбачити поведінку матері) обумовлено спробами привернути увагу. Ці діти приховують внутрішню агресію, перетворюючи її на сором'язливу поведінку або, навпаки, занадто явно її виражають. Вони впевнені, що в усьому тому, що з ними відбувається, винні інші. Іноді вони поводяться вкрай ризиковано.

Діти ж із небезпечним тривожно-уникаючим типом – які знають, що мати небезпечна, часто стають учительськими улюбленцями. Вони можуть бути вкрай «правильними» з іншими при дорослому та агресивними до дітей без нього. У підлітковому віці вони не можуть сформулювати відносини з однолітками і часто залишаються самотніми. Допоки не буде знайдено вихід афекту соціально прийнятним способом, у них зберігається небезпека залежної поведінки.

III. Третій тип прив'язаності «С».

Амбівалентний тип небезпечної прив'язаності «С» (невпевнені немовлята з амбівалентною, тривожною поведінкою) (insecure-ambivalent infants), при якому діти сильно хвилюються, перебуваючи в незнайомій кімнаті, часто роздратовані чи пасивні, мало досліджують навколишню дійсність. Вони сильно нервують під час розлучення з матір'ю, під час зустрічі виявляють амбівалентні сигнали бажання та активного відкидання контакту, довго не можуть заспокоїтись. Загальна особливість дітей із прив'язаністю типу «С» – використання негативного афекту (гніву, страху) для досягнення близькості з матір'ю. Формування цього типу пов'язане з непередбачуваним відгуком матері на сигнали тривоги дитини (Ainsworth et al., 2015).

Цей тип прив'язаності формується в дітей, матері яких проявляють непередбачувані та непослідовні реакції. Стосунки дитини і матері мають напружений, нестійкий, тривожний характер. Ставлення матері до дитини характеризується непослідовністю, матір не завжди проявляла чуйність та турботу до власної дитини. Така непослідовна поведінка, вочевидь, формується в результаті невпевненості дитини в тому, що її матір буде з нею поруч у незнайомій,

небезпечній ситуації. Присутність матері в ситуації невизначеності завжди бажана дитиною. Діти цього типу нервували в ситуації, коли мати залишала дитину наодинці, і робили спробу відновити взаємодію з нею, коли вона знову поверталася до ігрової кімнати, при цьому проявляли до неї агресію.

Амбівалентний тип небезпечної прив'язаності «С» у психоаналітичній літературі називають «опором», тому що діти не тільки намагаються якнайшвидше встановити і підтримати контакт з власною матір'ю, а й опираються йому. Така модель поведінки виявляється приблизно в 10-15 % немовлят першого року життя.

Низка наступних досліджень показали, що не в усіх дітей якісні характеристики прив'язаності можна оцінити за допомогою критеріїв оцінки класифікації «ABC» М. Ейнсворт (Waters et al., 2013). Є специфічна категорія дітей, які демонструють такі види поведінки, як радість під час розлучення та страх при зустрічі з матір'ю, заціпеніння, завмирання – під час гри та взаємодії, наявність стереотипної поведінки тощо. Було запропоновано четвертий вид прив'язаності – дезорганізована/дезорієнтована прив'язаність. Незвичайна, суперечлива поведінка дітей розцінюється в цьому випадку як колапс організованої стратегії прив'язаності дитини першого року життя перед обличчям страшною, вкрай суперечливою поведінки об'єкта прив'язаності – матері, або особи, яка її заміщує (Main & Solomon, 1986, 1990).

Причиною колапсу є нездатність дитини в цьому віці вирішити внутрішньо психічний конфлікт між прагненням привернути увагу і відчувати турботу від матері та страхом перед нею. У разі стресу, коли, згідно з базовим положенням теорії прив'язаності, поведінка, спрямована на пошук захисту та втіхи, цей конфлікт активізується і проявляється на поведінковому рівні. Наприклад, дитина не може завершити наближення до матері (як це робить дитина з безпечною прив'язаністю), завмирає, вона також не здатна грати, уникаючи контакту з матір'ю, як це робить дитина з унікаючим типом прив'язаності (Підчасов & Галушко, 2021).

IV. Четвертий тип прив'язаності «D».

Інший погляд на незвичайну поведінку дітей під час процедури «Незнайома ситуація» запропоновувала П. Кріттенден. Її підхід дозволяє інтерпретувати

складноорганізовані стратегію прив'язаності, які формується в дитини у відповідь на небезпечну, суперечливу поведінку матері (батьків). П. Кріттенден зазначає, що переживання небезпеки у відносинах з матір'ю не викликає колапсу в дитини, а стимулює її шукати більш складні види адаптації (усередині стратегій прив'язаності «А» і «С») з метою знизити фізичну або психологічну загрозу, а також збільшити емоційну доступність матері. Був виділений новий тип прив'язаності і його теоретична концептуалізація – *дезорганізований тип прив'язаності «D»*. Є припущення, що багато дітей, які мали дезорганізований тип прив'язаності, будучи немовлятами (до року) і в ранньому віці (до трьох років) формують особливі типи прив'язаності, які включають в себе як дбайливу, так і агресивну поведінку стосовно об'єкту прив'язаності (Crittenden, 2017).

Виділено такі типи складноорганізованої прив'язаності:

1. Компульсивна (вимушена) дбайлива і слухняна поведінка стосовно матері/батьків (тип «А»), при якому дитина демонструє підвищену увагу до бажань матері/батьків, при цьому її власна ініціативність у грі та демонстрація власних потреб (пошук підтримки в матері після розлучення) знижена. Діти з унікаючою прив'язаністю, як правило, слухняні, але ця слухняність має компульсивний характер, який дозволяє їм справлятися зі страхом відкидання з боку батьків та близьких дорослих. Виділяють такі варіанти унікаючої стратегії:

а) соціально-поступливий тип: дитина підлаштовується під дорослого, витісняючи зі своєї свідомості факти неухважного, зневажливого ставлення з боку матері/батьків; висока соціальна лояльність;

б) ізольований тип характеризується відособленістю поведінки, зовнішньою байдужістю до уваги дорослого;

в) нав'язливо-турботливий тип: дитина в силу різних причин відчуває, що недостатньо хороша для батьків, не заслужила їхньої любові, тому прагне досягати успіху, бути корисною (у дорослому віці такий патерн прив'язаності часто спостерігається у представників допомагаючих професій: педагогів, психологів, соціальних працівників, лікарів);

г) компульсивно-слухняний тип характеризується пасивною поведінкою, відсутністю ініціативи, зовнішньою байдужістю до уваги оточуючих, відмовами від завдань, які є важкими, небажанням докладати зусиль до подолання труднощів.

2. Агресивна і удавано-безпорадна поведінка (тип «С»), при якій дитина виявляє або підвищену агресивність під час процедури «Незнайома ситуація», або вкрай стурбована або пасивна, дослідницька активність відсутня; поведінка, що поєднує в собі стратегії прив'язаності «А» і «С». Амбівалентна (тривожно-протестуюча) прив'язаність характеризується прагненням дитини контролювати дорослого, керувати ним. Як правило, така стратегія поведінки реалізується у двох пов'язаних один із одним варіантах. У разі загрозливої стратегії впливу на батьків боротьба за їхню увагу ведеться такими засобами, як примхи, крик, погрози, агресія, шантаж, упертість. У разі миролюбної стратегії спостерігаються демонстрація безпорадності, залежності від батьків, нездатності вижити без їхньої турботи та уваги, заклик до жалю. У дитини за допомогою таких стратегій захисту виникає ілюзія передбачуваності, підконтрольності дорослих, які сприймаються дитиною як ненадійні.

Один із поширених типів поведінки дітей із дезорганізованим типом прив'язаності «D» – сором'язливість. Діти, які змушені захищатися від агресивної поведінки своїх батьків, несвідомо вчаться використовувати таку поведінку, яка обеззброює батьків-агресорів. Вони по черзі використовують агресію та сором'язливість. Своєю агресією дитина привертає увагу батьків, які інакше не помічають дитини, а сором'язливістю обеззброює їх, коли ті намагаються відповісти агресією у відповідь на агресію дитини. Така стратегія називається примусовою маніпуляцією, тобто дитина змушена примушувати батьків до емоційного спілкування з нею. Також кожен вид може мати додаткові характеристики, такі як депресія (Dp), дезорієнтація (Do) та інтрузія негативного афекту (INA) (Crittenden, 2006, 2016, 2017). Підхід П. Кріттенден розширює «ABC» модель М. Ейнсворт, але не вводить нових категорій в оцінці прив'язаності.

Для теорії М. Ейнсворт важливими є два поняття – фігура первинної прив'язаності та внутрішня робоча модель. Фігура первинної прив'язаності – це

людина, з якою в дитини під час народження формуються тісні контакти, відносини взаємної прив'язаності. На основі досвіду спілкування з близькими дитина створює свою «внутрішню робочу модель» взаємодії, яка потім розвивається і вдосконалюється протягом усього життя. Внутрішня робоча модель – це комплекс внутрішніх психічних образів, які формуються в дитини під час спілкування з одним із дорослих. За допомогою цієї моделі дитина вчиться передбачати реакції дорослого у відповідь на власні дії. Коли дитина виросте, то ця модель ляже в основу взаємодії з іншими людьми. Для кожної людини, з якою спілкується дитина, формується індивідуальна робоча модель. Чим більше людей, з якими спілкується дитина, тим багатший досвід.

Внутрішня робоча модель – комплекс зв'язків між сигналами дорослого і реакціями новонародженого, і навпаки. Немовлята не усвідомлено надають значення об'єктам їхнього соціального світу, орієнтуючись на поведінку дорослих та контекст, у якому ці взаємодії з ними відбуваються. Внутрішня робоча модель дозволяє дитині створювати очікування причин та наслідків поточних взаємодій, а потім і тих, які будуть у майбутньому. Вона включає спочатку емоції щодо «фігури прив'язаності», а потім уявлення й думки, що формуються поступово. Вдивляючись у дорослого, як у дзеркало, дитина пізнає себе. Саме тому у внутрішній робочій моделі уявлення про себе є похідним від уявлення про фігуру первинної прив'язаності.

Внутрішня робоча модель відображає внутрішнє уявлення про діапазон змін реальності, себе та своїх взаємодій із іншими. Вибір слів у понятті «внутрішня робоча модель» не випадковий і підкреслює той факт, що уявлення дитини про взаємозв'язки активні і постійно конструюються в процесі розвитку, тому моделі, сформовані в дитинстві, пізніше реконструюються на вищому рівні складності. Ці уявлення знаходяться на несвідомому рівні, але впливають на думки і поведінку на рівні свідомості. Отже, внутрішня робоча модель відображає генетичну потребу надавати значення і запам'ятовувати дію, яка пов'язана з фігурами первинної прив'язаності. Немовлята надають значущість різним об'єктам їхнього соціального

світу, виходячи з того, як батьки ставляться до цих об'єктів. Більше того, вони і собі надають значимість з урахуванням ставлення до них батьків (Vertel, 2023i).

В оптимальних умовах фігура (або фігури) первинної прив'язаності (мати та батько) фізично та психологічно доступні та чутливі до потреб дитини. Основна функція фігур первинної прив'язаності – не задоволення потреби в любові, як у класичному психоаналізі та психоаналітичній теорії об'єктних відносин, і не задоволення фізичних потреб дитини, як у біхевіоризмі, а забезпечення захисту і безпеки. Тому ефективна прив'язаність забезпечує дитині ініціативу, розвиток дослідницької поведінки, прагнення пізнання. На основі взаємодії з близькими дитина формує захисну базу, яка пояснює світ як безпечний, і почуття ідентичності з фігурою первинної прив'язаності (Meins, 2013).

Надійна (безпечна) прив'язаність важлива для почуття ідентичності – відчуття приналежності до роду, сім'ї. З цього почуття формується система «*Ego*»/«*Self*» дитини. На це почуття дитина буде спиратися у кризові періоди формування своєї особистості. Створюючи себе, дитина відштовхуватиметься від фігур первинної прив'язаності. Тобто поведінка людей, з якими дитина себе ідентифікує, а це батьки та близькі, у період кризи дозволить їй зрозуміти межі своїх можливостей. Отже, якщо немає фігури первинної прив'язаності і відсутня ідентичність із нею, слабшають кризові ситуації розвитку і відбувається більш повільне та спрощене формування особистості (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Дитина може створити не більше десяти прив'язаностей, серед них виникає ієрархія, коли стосунки з матір'ю та батьком стають найбільш значущими, а з бабусею – менш значущими (або навпаки, якщо вихованням займається бабуся). Число цих прив'язаностей не може бути нескінченним, так само, як існує обмеження числа емоційних інтенсивних взаємодій у природних умовах, що вимагають віддачі та відповідного ресурсу. Кожна взаємодія з конкретною людиною веде до створення окремої внутрішньої робочої моделі, які конструюються незалежно, що доведено емпіричними дослідженнями (Bretherton, 1992).

Відмінність теорії прив'язаності від вітчизняних досліджень полягає в тому, що в українській традиції (яка є частково спадщиною радянської педагогіки та

психології) акцент робився на спільній діяльності дитини та дорослого або на спілкуванні, яке розуміється як діяльність. У цьому дорослий є певним фактором становлення самосвідомості дитини (Daniels, 2005). У теорії прив'язаності М. Ейнсворт увага акцентується на взаєминах дитини та дорослого, які існують і реалізуються в нерозривній єдності. Дорослий ніби інтеріоризується (приймається) дитиною і починає жити в ньому (Ainsworth, 1979a).

Аналіз теорії прив'язаності М. Ейнсворт та її експерименту «Незнайома ситуація», дозволяє зробити такі висновки:

1. Теорія прив'язаності М. Ейнсворт конвергує з психоаналітичними теоріями раннього розвитку дитини (британська школа об'єктних відносин). Психоаналітичні теорії М. Кляйн, У. Біона, Д. Віннікота є підґрунтям теорії прив'язаності М. Ейнсворт, хоча її теорія має більш позитивістську спрямованість і методологію.

2. Якісні характеристики прив'язаності є довготривалими і дозволяють, як це показують чисельні лонгітюдні дослідження, передбачати почуття впевненості дитини, зокрема під час вступу до школи (Юрков & Литко, 2016).

3. Модальності прив'язаності можуть бути передбачені, виходячи з якості та синхронності ранніх інтеракцій між дитиною та її матір'ю. У випадках інтерактивної взаємодії, що спостерігаються в немовлят віком одного, трьох і дев'яти місяців, синхронність ранніх інтеракцій дозволяє передбачити, що у віці одного року прив'язаність немовляти до матері буде безпечною, надійною прив'язаністю (тип «В»).

4. Типологію ранніх інтеракцій можна змінити під час психолого-педагогічного консультування матері.

5. Це дозволяє говорити про стійкий взаємозв'язок між моделлю прив'язаності матері та типом прив'язаності, який формується в її дитини. Цей тип прив'язаності, без сумніву, буде мати стабільний характер. Виходячи з теорії М. Ейнсворт, теоретично можна передбачити, що він буде переданий наступним поколінням: таким чином, таке складне поняття, як трансгенераційна передача, виявляється зведеним до цієї простої сполучної ланки – передачі моделі прив'язаності (Норинчак, 2019; Чайка, 2019, 2021).

6. Внутрішні робочі моделі прив'язаності розуміються як психічні репрезентації аспектів світу, інших і себе чи взаємовідносин з іншими, що мають особливу важливість для будь-якого індивіда.

7. М. Ейнсворт зауважила, що в матерів, чутливих до потреб новонародженої дитини, діти менше плакали; у цих дітей встановлювалася найкраща комунікація з матір'ю до кінця першого року їхнього життя. Ця констатація була покладена в основу її експериментальних досліджень та її класифікації прив'язаності. Звідси наступні визначення внутрішніх робочих моделей прив'язаності, а саме: а) робочі моделі є психічними репрезентаціями, що містять як когнітивні, так і афективні елементи; б) вони формуються на основі узагальнення репрезентацій подій (Балецька, 2016); в) вони існують поза свідомістю та наділені певною стабільністю; г) події, виходячи з яких формуються робочі моделі прив'язаності, пов'язані з подіями, які відносяться до прив'язаності; ці останні є «результатом» «інстинктивного» принципу прагнення до близькості; д) немовлята, які намагаються забезпечити собі найбільшу близькість з людиною, яка їх доглядає, і які приймаються нею, формують не такі робочі моделі, як немовлята, які отримують «заблоковані» або «непередбачувані» реакції; ж) ці робочі моделі можуть сформуватися від початку життя і експлікуються в типології парадигми М. Ейнсворт.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі схарактеризовано психоаналітичні концепції найбільш раннього розвитку дитини (від народження до трьох років) і їх значення для психоаналітичної педагогіки.

Показано, що теорія об'єктних відносин – не цілісна, узагальнювальна теорія, а сукупність психоаналітичних концепцій різних авторів, які об'єднуються лише в контексті розуміння значущості та важливості досвіду відносин для розвитку та формування особистості. Показано, що теорія М. Кляйн є перехідною між класичними психоаналітичними теоріями і теоріями об'єктних відносин, у яких

ураховується вплив зовнішніх об'єктних відносин на розвиток дитини. Експліковано психоаналітичну теорію об'єктних відносин М. Кляйн як підґрунтя осмислення раннього розвитку дитини, проаналізовано важливі для психоаналітичної педагогіки стадії розвитку немовляти (параноїдно-шизоїдна та депресивна). Показано, що М. Кляйн надавала особливого значення стосункам матері та новонародженої дитини, вважаючи їх вирішальним фактором, який впливає на формування психіки і особливостей особистості. Проаналізовано образи «поганої» і «хорошої» матері в концепції М. Кляйн. Доведено, що завдяки М. Кляйн змінилось уявлення про процеси, які відбуваються в системі «мати – дитина».

Експліковано оригінальну, логічно побудовану психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини М. Малер, яка отримала назву «сепарації – індивідуації». Показано, що сепарація – процес формування внутрішнього образу «Ego»/«Self», який поступово змінюється і починає відрізнятися від материнського, це не розрив стосунків із матір'ю – не просторове (фізичне) віддалення від матері, а процес становлення ідентичності. Розглянуто етапи цього процесу (фаза «нормального аутизму», «нормального симбіозу», субфаза диференціації, або «вилуплювання», субфаза практики, або «всемогутності», субфаза зближення, або «возз'єднання», субфаза формування постійності/константності об'єкта). Аргументовано, що головний лейтмотив концепції М. Малер – в основі нормального розвитку дитини і формування в неї психічних структур, які сприятимуть самостійному емоційному функціонуванню знаходяться емоційний зв'язок матері і дитини та рівноцінна відкритість матері. Показано, що діти, які мають позитивний досвід ранніх об'єктних відносин демонструють соціально-психологічну адаптацію.

Розглянуто концептуальну модель найбільш раннього розвитку дитини Д. Віннікотта. Показано, що на ранніх етапах після народження немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина». Проаналізовано розвиток дитини через формування в неї істинного «Ego»/«Self» та хибного «Ego»/«Self». Розкрито важливі для педагогіки поняття, введені Д. Віннікоттом, а саме: «ідеальна» мати, «погана» мати, «достатньо хороша» мати. Доведено, що Д. Віннікотт вплинув на формування нових методів та підходів у соціальній сфері.

Розглянуто результати роботи Д. Віннікотта з делінквентними дітьми. З'ясовано, що завдяки Д. Віннікотту проблематика антисоціальних тенденцій перемістилася зі сфери медицини у сферу соціальної педагогіки. Проаналізовано запропоновані Д. Віннікоттом класифікації груп дітей, які можуть бути об'єктом психокорекційної, психосоціальної (у вузькому сенсі) роботи та об'єктом уваги психоаналітично-орієнтованого педагога. Проаналізовано феномен гри з позицій концепції Д. Віннікотта як один із засобів корекційно-педагогічної роботи.

Експлікована психоаналітична концепція раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца, яка складається з чотирьох стадій розвитку «Ego»/«Self» (недиференційованості, появи передвісника лібідозного об'єкта, появи лібідозного об'єкта (об'єкта любові і прив'язаності), семантичної комунікації). Встановлено необхідні умови для розгортання кожної із запропонованої ним стадій. З'ясовано, що взаємини в діаді «мати – дитина» є вирішальними для розвитку всіх соціальних відносин у дорослому житті. Проаналізовано феномен «госпіталізму» як наслідок дефіциту взаємодії з матір'ю. Показано, що розлад виникає під час тривалої розлуки внаслідок перебування в закладах інституційного догляду та в неблагополучних сім'ях. Експліковано феномен «мертвої матері», який виникає у випадку, якщо жінка заперечує, що в її дитини є внутрішній індивідуальний світ, відокремлений від її власного. Продемонстровано, що материнська депривація, або деструктивні стосунки в діаді «мати – дитина», призводять до порушень у розвитку.

Проаналізовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі в контексті раннього розвитку дитини. Експлікована стадіальна послідовність формування прив'язаності, її типологія та розкриті основні причини її порушення. Експліковано феномен материнської депривації, що має драматичні наслідки саме в період формування цих відносин (до трьох років), проаналізовано три стадії переживання горя, через які проходить дитина, надовго розлучена з матір'ю. Показано потенційно шкідливі наслідки виховання в інтернатних закладах. Нестача уваги з боку вихователів закладів інституційного догляду провокує неготовність формувати відносини психологічної близькості з іншими, страх інтимності, що набуває форми «синдрому емоційного холоду» в дорослому житті. Доведено, що

теорія прив'язаності Дж. Боулбі має значення для підбору прийомних батьків і патронатних вихователів.

Експліковано два поняття теорії прив'язаності М. Ейнсворт, важливі для психоаналітичної педагогіки – фігура первинної прив'язаності та внутрішня робоча модель. Фігура первинної прив'язаності – це людина, з якою в дитини після народження формуються тісні контакти, відносини взаємної прив'язаності, на основі яких дитина створює свою «внутрішню робочу модель» взаємодії, яка потім розвивається і вдосконалюється протягом усього життя. Висвітлено питання експериментальної верифікації теорії прив'язаності. Уточнено чотири типи прив'язаності: «А» – небезпечний тип, «В» – безпечний тип, «С» – амбівалентний тип небезпечної прив'язаності, «D» – дезорганізований тип.

Результати дослідження третього розділу відображено в таких публікаціях автора дисертації (Вертель & Вертель, 2020; Vertel, 2023d, 2023e, 2023h, 2023i, 2023n, 2023p, 2023r, 2024j).

РОЗДІЛ 4

ВПЛИВ ЕГО-ПСИХОЛОГІЇ НА РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

4.1. Педагогічні ідеї Анни Фройд: Его-психологія у фокусі психоаналітичної педагогіки

Анна Фройд (1895-1982) – донька засновника психоаналізу Зигмунда Фрейда, однією з перших стала застосовувати психоаналіз з метою розвитку і виховання дитини, і цей інтерес залишився стійким протягом усього її життя (Нелін, 2019а). Загалом її позиція, на відміну від позицій представників інших психоаналітичних напрямів, характеризується обережністю та виваженістю. Психоаналітична концепція А. Фрейда, адресована педагогам та вихователям, відображала бажання істотно вплинути на процес розвитку маленької людини з метою профілактики неврозів, попередження та нівелювання психотравмуючих факторів, що патологічно впливають на розвиток особистості безпосередньо в дитинстві а й продовжують підживлювати хворобливі прояви у зрілому віці (див. Додаток В, рис. В.28). Обговорення А. Фрейда проблем, які виникають у щоденній педагогічній та виховній практиці, з психоаналітичної позиції призвело до кардинальних зрушень у практичному застосуванні психоаналітичної теорії і надавало психоаналітичним поглядам прикладний характер (Solnit, 1996).

Анна Фройд, за освітою вчителька, починаючи з 1914 року, викладала в різних приватних школах (іудеї не мали права викладати в державних навчальних закладах). У той час активно розвивався педагогічно орієнтований психоаналіз. Після закінчення Першої світової війни С. Бернфельдом разом із В. Хоффером був відкритий дитячий будинок Баумгартен для дітей-сиріт іудейського походження, у якому були зроблені перші спроби застосування психоаналізу при лікуванні дітей (Midgley, 2008).

У 1925 році разом із Х. Дейч та З. Бернфельдом під егідою Віденського психоаналітичного товариства було створено навчальний інститут психоаналізу.

Фундаментальні праці А. Фройд «Введення в техніку дитячого аналізу» (1927), «Вступ до психоаналізу для педагогів» (1930), «Его та механізми захисту» (1936) були створені на основі лекцій, прочитаних А. Фройд слухачам цього інституту. У 1926 році А. Фройд, разом із іншими психоаналітиками, заснувала невелику школу у Відні для дітей віком від семи років. Її відвідували діти, батьки яких проходили психоаналіз. На початку 1932 року А. Фройд почала працювати у Віденській педагогічній консультації, де сформувалася група педагогічно орієнтованих дитячих психоаналітиків Відня (Young-Bruehl, 2008).

У 1937 році організувала дитячий садок «Будинок дітей», до складу якого входили денні ясла для дітей грудного віку з найбільш вразливих сімей Відня, створені за принципами італійської лікарки і педагога Марії Монтесорі. У цьому закладі дошкільної освіти проводилась науково-дослідна робота з вивчення ранніх етапів розвитку; особливий інтерес для А. Фройд та її колег становили ранні стадії психологічної сепарації (відокремлення) дитини від матері. У закладі була створена база для дослідження розвитку дітей. Тривалі психологічні спостереження, співставлені з результатами клінічних досліджень, стали фундаментальною базою розвитку дитячої психології загалом і дитячого психоаналізу зокрема. Іншим важливим моментом просування в цій галузі є зіставлення даних дитячого розвитку з матеріалом дорослих. Саме такий підхід дозволяє виявити складності й розбіжності в цих двох сферах психоаналітичного знання та практики, що сприяє взаємозбагаченню, поглибленню розуміння, постановці нових проблем (Peters, 1985).

У 1940 році разом із Дороті Барлінгем організували Хемпстедський дитячий будинок (див. Додаток В, рис. В.29, В.30), де реалізували ідею створення прикладного, орієнтованого на виховання психоаналізу. Хемпстедський дитячий будинок складався з трьох будинків. Перший будинок призначався для немовлят і маленьких дітей, у другому будинку був розміщений дитячий садок, а в третьому – інтернат для евакуйованих дітей віком від трьох до шести років (Freud & Burlingham, 1943).

Основними напрямками роботи Хемпстедського дитячого будинку стали: 1) усунення психічних травм, нанесених війною; 2) профілактична робота (мінімізація обумовленого війною переживання розлуки); 3) дослідницька робота (психоаналітичне вивчення психічних реакцій дітей на розлуку та життя в інтернаті); 4) просвітницька робота з вихователями та медичним персоналом щодо проблем виховання.

З того часу і дотепер, зазнавши низку організаційних трансформацій, Хемпстедська клініка продовжує залишатися центральним навчальним та дослідницьким центром у галузі дитячого психоаналізу, а також нормального та патологічного дитячого розвитку (Freud & Burlingham, 1974).

Особлива заслуга у вивченні дитячого розвитку з психоаналітичної позиції належить саме А. Фройд, яка заклала основи для *Ego*-психології (психоаналітичного напрямку, який підкреслює важливість розвитку свідомого «*Ego*»/«*Self*»). З позиції *Ego*-психології, діти у віці трьох-чотирьох років ще вміють співвідносити принцип задоволення (за яким існує несвідоме «*It*»/«*Id*») і принцип реальності (за яким існує «*Ego*»/«*Self*»). Як наслідок, діти часто порушують громадські норми та зазнають покарань. Вона також наголошувала на тому, що надсвідоме «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» дитини розвинуто недостатньо, тому дорослий має виступати в ролі носія «табу» – правил та моральних норм. На думку А. Фройда, дорослі повинні приймати дитину такою, якою вона є, з її несвідомими потягами, а головне, – навчити соціально прийнятним способам задоволення бажань. У праці «Норма та патологія дитячого розвитку» (1965) А. Фройд вказала витoki психоаналітичного інтересу до роботи з дітьми. Вона писала, що після виходу у світ книги її батька З. Фройда «Три нариси з теорії сексуальності» (1905), багато аналітиків стали спостерігати за власними дітьми і знаходити підтвердження всім зазначеним З. Фройдом особливостям дитячого розвитку (Freud, 1965).

У цьому напрямі у 20-30-ті роки ХХ століття педагогічний факультет Віденського психоаналітичного інституту готував вихователок дитячих садків та вчителів. Тоді ж відомі вчені-психоаналітики (А. Айхорн, С. Бернфельд та інші) вели спостереження за безпритульними дітьми та юними правопорушниками. Під

час і після Другої світової війни ці дослідження тривали у спеціалізованих установах, де в центрі уваги були спостереження за немовлятами та дітьми раннього віку, позбавленими батьків (Aldridge et al., 2014).

З раннього дитинства природним чином складається ситуація, у якій «*It*»/«*Id*» дитини породжує різні бажання, задоволення яких залежить від волі дорослого. Для немовляти та дитини раннього віку така ситуація нормальна – дорослий забезпечує її потреби в їжі, безпеці та любові. Але чим старше стає дитина, тим більшою стає залежність від інших у реалізації своїх бажань, а це призводить до розвитку пасивного ставлення до світу та інфантильності. На думку А. Фройд, дорослий повинен організовувати ситуацію взаємодії з дитиною таким чином, щоб дитина не тільки бажала чогось, але й активно брала участь у процесі забезпечення умов для реалізації свого бажання. Подібний (нехай і частковий) контроль над процесом задоволення бажань дозволяє дитині ближче знайомитись із принципом реальності та посилювати своє «*Ego*»/«*Self*» (Hoffer, 1952). Інстинктивна частина має дві складові: сексуальну і агресивну (психоаналітичний закон біполярності). Розвиток інстинкту самозбереження (сексуальний інстинкт) визначається, як і в класичному психоаналізі, послідовністю фаз лібідо (оральна, анально-садистична, фалічна, латентна, передпубертатна, пубертатна). Для розвитку інстанції «*Ego*»/«*Self*» необхідне ефективне функціонування захисних механізмів. А. Фройд намічає приблизну хронологію їх розвитку (Freud, 1936).

Витіснення – один із механізмів психологічного захисту, який характеризується виключенням зі свідомості неусвідомленого імпульсу, неприйняттого для «*Ego*»/«*Self*» та за своїми морально-етичними особливостям, що посилює психічну напругу та тривогу. *Заміщення* – механізм переорієнтації несвідомих, неприйнятних для «*Ego*»/«*Self*» та «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», бажань у прийнятні форми, результатом чого є помилкові дії, невротичні симптоми. *Компенсація* – психологічний механізм, що допомагає дитині подолати несприятливі особливості власної психіки, зокрема, підвищеної тривожності. *Проекція* – захисний психологічний механізм, що виявляється в тому, що дитина, яка має якісь негативні якості особистості, не визнає їх у себе і водночас

необґрунтовано приписує їх іншим людям (Baumeister, et al., 1998). *Регресія* – захисний механізм, який полягає в тому, що дитина повертається до поведінки, характерної для більш ранніх етапів онтогенезу, що сприймаються дитиною, як більш безпечні та приємні. *Заперечення* – захисний психологічний механізм, за допомогою якого дитина заперечує проблемну ситуацію, що викликає тривогу. *Інтелектуалізація* – це спосіб подолання психічної напруги за допомогою занадто «раціональної» (зарозумілої) аргументації, яка не відповідає віку дитини і не супроводжується емоційними реакціями. Реактивні утворення (гіперкомпенсація) – це гіперболізація особистісних якостей, які викликають почуття неповноцінності, завдяки чому дитина отримує можливість ствердитися за рахунок інших (Perrotta, 2020).

У своїй роботі А. Фройд чимало уваги приділяла проблемі агресивної та асоціальної поведінки дітей. На перший погляд, проблема агресивної поведінки в ранньому віці з точки зору психоаналізу пояснюється тим, що дитина діє за принципом задоволення і не розрізняє соціально прийнятні та деструктивні способи досягнення бажаного. Однак, А. Фройд указує на те, що перехід від принципу задоволення до принципу реальності, який пов'язаний із розвитком дитячого «*Ego*»/«*Self*», не забезпечує позбавлення від асоціальних форм поведінки. Так, низка досліджень підтвердила, що малолітні злочинці та безпритульні досягають дуже високого рівня розвитку принципу реальності, але при цьому абсолютно не соціалізовані (Freud, 1954, 1962a).

Кожен етап розвитку дитини, на думку А. Фройда, є результатом вирішення конфлікту між «*Ego*»/«*Self*» та «*Super-Ego*»/«*Super-Self*». А. Фройд вважає, що з огляду на етапи можна побудувати траєкторію розвитку дитини. З погляду А. Фройда, як виявлення рівня розвитку, досягнутого за відповідною траєкторією, так і співвідношення між усіма траєкторіями розвитку дозволяють вставити діагноз і надати рекомендації щодо вирішення практичних питань дитячого виховання. При цьому, наголошувала вона, невідповідність, дисбаланс між різними траєкторіями не слід розглядати як патологію, оскільки неузгодженості в темпі розвитку, що спостерігаються в людей із раннього віку, можуть бути варіаціями в межах норми.

Щаблі від незрілості до зрілості, а не хронологічний вік, розглядаються нею як показники розвитку. Якщо зростання відбувається шляхом прогресивного просування до вищого рівня, то нормальний дитячий розвиток, згідно з поглядами А. Фройд, йде стрибками, не поступово крок за кроком, а вперед і знову назад із прогресивними та регресивними процесами в їхньому постійному чергуванні. Діти в ході свого розвитку роблять ніби два кроки вперед та один назад.

На відміну від Зігмунда Фройда, якого цікавила, насамперед, проблема несвідомих детермінант психіки, А. Фройд одна з перших у психоаналітичній традиції застосовує концептуальні положення класичного психоаналізу під час дослідження саме свідомої сфери особистості, акцентуючи увагу на інстанції «*Ego*»/«*Self*» (Вертель & Пасько, 2016).

На думку А. Фройда, розвиток дитини – це процес поступової соціалізації особистості, в основі якого психоаналітичний закон переходу від принципу задоволення до принципу реальності. У новонародженої дитини всі її (без виключення) прояви підпорядковані принципу задоволення. Для задоволення вітальних (фізіологічних) потреб дитина потребує допомоги дорослих людей. Можна сказати, що новонароджена дитина тотально залежить від дорослих, які її доглядають. І якщо пошук задоволення – «внутрішній принцип» дитини, то задоволення бажань залежить від зовнішнього світу. Саме мати виконує або відкидає бажання дитини і завдяки цій ролі стає не лише першим об'єктом любові, а й першим об'єктом, який регулює обмеження і заборони. Тривалі та систематичні спостереження за дітьми знову підтверджують, що вподобання та антипатії матері сильно впливають на інтелектуальний та емоційний розвиток дитини. Найбільш активно в дитини розвиваються ті функції, які більше подобаються і стимулюються матір'ю. Сповільнення розвитку дитини спостерігається у випадку байдужості та відсутності схвалення й підтримки дитини з боку матері.

Новонароджена дитина, хоча і безпорадна, але дуже рано встановлює інтимні (взаємозалежні) стосунки з матір'ю. На ранніх етапах розвитку вже можна ідентифікувати поведінку. Відразу виділяється категорія «слухняних», «неноровливих», «лагідних» дітей і категорія «неноровливих», «важких» дітей, які різко

реагують на будь-які обмеження з боку матері. У процесі дорослішання дитина оволодіває новими навичками щодо задоволення своїх вітальних (фізіологічних) потреб, що в свою чергу на перший план висуває нові потреби й бажання. Задоволення нових інстинктивних потреб зустрічає ті чи інші обмеження та заборони, які висуваються матір'ю. Для дитини задоволення інстинктивної потреби – це невідкладне, першочергове завдання, яке не враховує об'єктивної зовнішньої ситуації, що, у свою чергу, може бути небезпечним для життя дитини. Саме тому мати обмежує дитину в задоволенні цих інстинктивних потреб. Таким чином, виникає внутрішній психологічний конфлікт, в основі якого – невідповідність між внутрішньою потребою (бажанням) і зовнішнім фактором (забороною). Цей дисонанс призводить до того, що дитина «губиться» у складнощах зовнішнього світу (зовнішньої об'єктивної реальності) (Vertel, 2023c).

А. Фройд неодноразово підкреслювала, що психічне здоров'я дитини напряму залежить від того, наскільки її «*Ego*»/«*Self*» зможе протистояти впливу несвідомого, іншими словами, від того, чи успішним буде нівеляція невдоволення. Діти вкрай важко, хворобливо переносять обмеження щодо реалізації власних інстинктивних бажань. У концепції А. Фройда незрілою вважається дитина, у якої не вирішені фундаментальні протиріччя між власними інстинктивними бажаннями і можливістю їх реалізації. Ця ситуація залежності дитини від контролю дорослих є каталізатором її розвитку (Cohler, 2008).

Раннє дитинство повністю підпорядковано принципу задоволення, оскільки в психіці залишається примат несвідомих (інстинктивних) процесів та частково свідомих (передсвідомих) процесів, таких як: сновидіння, фантазії тощо. Індивід, який підпорядковується принципу задоволення своїх дійх керується виключно внутрішньою потребою в реалізації власних бажань. Таким чином, тільки принцип реальності забезпечує контроль, ранжування та перевірку власних бажань відповідно до вимог соціального оточення. Виходячи з цього, можна припустити, що принцип реальності корелює з успішною адаптацією й соціалізацією, а принцип задоволення – з дезадаптацією і антисоціальною поведінкою. Але це припущення не таке однозначне, яким може здаватися на перший погляд (Midgley, 2011).

Привалювання принципу реальності над принципом задоволення – це передумова, а не записка соціалізації і не дає жодної гарантії, що індивід дотримуватиметься соціальних вимог. Соціалізація – це захист від інстинктивних бажань, які мають деструктивний характер: агресія в усіх фундаментальних проявах, танатологічні інтенції (пов'язані зі смертю) тощо. За допомогою механізмів психологічного захисту одна частина цих бажань приписується іншим (проекція), інші трансформуються в полярно протилежні бажання (реакційні утворення), деякі забуваються (витіснення) або спрямовуються на інші цілі (сублімація). З позицій *Ego*-психології, захисні процеси психіки конвергують із розвитком особистості і між ними немає жодної внутрішньої суперечності. Протиріччя криється глибше – воно знаходиться між інстинктивними бажаннями дитини і соціальною реальністю, саме тому процес соціалізації дитини проходить з ускладненнями. Розвиток механізмів психологічного захисту – необхідна умова розвитку «*Ego*»/«*Self*» (Freud, 1936).

Перехід від принципу задоволення до принципу реальності можливий лише за умови розвитку певних функцій «*Ego*»/«*Self*». Без сформованих механізмів пам'яті неможлива діяльність, яка спирається на досвід. Якщо об'єктивна реальність не контролюється, то нівелюються кордони між внутрішнім і зовнішнім, між реальним світом і світом фантазій. Перехід від ірраціонального до раціонального мислення сприяє адаптації до соціальних вимог. Ця адаптація стає адекватною та усвідомленою. Утворення нових механізмів соціалізації, а саме наслідування, ідентифікації, інтроекції стає можливим при поєднанні принципу реальності з розумовими процесами, що в свою чергу сприяє формуванню «*Super-Ego*»/«*Super-Self*». Для дитини даний процес є прогресом у адаптації до навколишнього середовища. Адже дитина не лише засвоює соціально-культурний досвід, а й активно відтворює його, стає безпосереднім учасником соціуму. Для розвитку та підсилення в дитини інстанції «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» необхідна постійна підтримка з боку дорослих осіб, якими, як правило, виступають батьки або вчителі. При відсутності такої підтримки в дитини можуть виникнути сумніви, переживання, розчарування, що призведе до руйнування цієї внутрішньої інстанції (Vertel, 2023c).

Це вказує на те, що паралельно з розвитком «*Ego*»/«*Self*» необхідно посилювати «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» дитини. Але посилення «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» (яке містить у собі соціальні вимоги та заборони, що транслюються батьками й суспільством) має відбуватися не за рахунок посилення вимог, а через створення ситуації, у якій дитина не просто підпорядковується оточенню, а й виступає в ролі одного з членів соціальної групи, що висуває ці вимоги. Дитина досягає відчуття подібної причетності по-різному – спочатку через наслідування поведінки батьків, потім через свідоме прийняття цих правил і норм та отримання задоволення, пов'язаного з дотриманням цих розпоряджень та отриманням схвалення. Однак, внутрішня інстанція «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», що відповідає за соціалізацію дитини, ще довгий час дуже слабка й вимагає постійного підживлення та підтримки з боку значущих для дитини дорослих (батьків, вихователів). Негативні приклади для наслідування, недотримання дорослими тих принципів життя, які вони демонструють дитині, негативно впливають на її розвиток, викликаючи розчарування в дорослих і в тих вимогах, які вони транслюють (Malberg & Raphael-Leff, 2012).

А. Фройд вважала, що нерозуміння дитини дорослими є наслідком їх кардинальних відмінностей. Часто батьки та педагоги організують ситуації для створення, на їхню думку, найбільш адекватних умов для розвитку, проте діти сприймають їх інакше. У процесі психоаналітичної практики А. Фройд виділила чотири типи ситуацій нерозуміння дитиною дорослих.

Перший тип ситуацій пов'язаний із тим, що дитина сприймає зовнішній світ на основі своїх почуттів та переживань і при цьому ігнорує почуття інших людей.

Другий тип ситуацій пов'язаний із різницею раціональних та ірраціональних особливостей мислення дитини та дорослого. Дитяча ірраціональність часто трактується дорослими як бажання дітей чинити опір всупереч вимогам, що є джерелом конфліктів. Розбіжність між раціональними та ірраціональними формами мислення пов'язані також із ситуаціями обіцянки. У цьому контексті А. Фройд підкреслює, що дорослий виходить із раціональної логіки, а дитина – із емоційного переживання (Laubender, 2017).

Третій тип ситуацій пов'язаний із темпоральністю, відчуттям та сприйманням часу, яке переживається дорослим і дитиною по-різному. Коли батьки говорять дитині про власний від'їзд на кілька днів, вони не беруть до уваги той факт, що очікування дошкільником сприймається інакше (розтягнуте в часі), бо дитина опиняється у стані підвищеної тривожності. Подібна ситуація виникає, коли дитину залишають у дитячому садку і говорять про нібито швидке повернення матері. Очікування повернення матері для дитини катастрофічно розтягнуте, хоча об'єктивно час відсутності матері незначний. Ураховуючи особливості дитячого реагування на час, А. Фройд запропонувала змінити порядок годування в закладах дошкільної освіти. Якщо раніше вихователі спочатку запрошували дітей і при них накривали на стіл, тобто дошкільнята перебували у стані очікування обіду, то потім вихователям було запропоновано спочатку накривати на стіл, а потім запрошувати дітей.

Четвертий тип ситуацій пов'язаний із різницею в розумінні та вербалізацією проблем статі та міжстатевих стосунків. А. Фройд показала, що діти «перекладають» реальні факти статевих відмінностей своєю мовою, для дорослих ця «мова» виявляється грубою і жорстокою. Діти занадто прямолінійно (що не прийнято серед дорослих) обговорюють фізіологічну будову власного тіла, сперечаються щодо того, звідки беруться діти тощо. Діти по-своєму розуміють почуття, які відчувають дорослі, і переводять на доступну для їхньої психіки систему понять, яка дорослим видається неадекватною. Причому це стосується не лише фізіології, а й психології стосунків між статями (Freud, 1965).

У концепції А. Фройд представлені стадії в інтелектуальному та соціальному розвитку дітей. Вона виділила чотири стадії цих напрямів розвитку.

Перша стадія характеризується єдністю матері та дитини. Дитина веде себе по відношенню до однолітків та інших дітей асоціально та егоїстично (діти ревнують свою матір до інших дітей).

Друга стадія настає у віці півтора-двох років, коли інша дитина викликає інтерес, стає цікавою, щоправда, лише як об'єкт. Дитину можуть цікавити волосся, одяг, іграшки іншої дитини тощо. Інша дитина сприймається як жива іграшка.

Зазвичай, коли дитина взаємодіє з іграшкою, вона може її покинути, не чекаючи опору з її боку, однак інша дитина може опиратися такому поводженню, що викликає подив у дітей.

Третя стадія (приблизно у два з половиною роки) характеризується тим, що діти починають цікавитися одними й тими самими іграшками. При цьому їх дії ще не узгоджені та мають ізольований характер.

Четверта стадія характеризується тим, що дошкільнята починають кооперуватися щодо деяких конкретних цілей (ігри з конструювання). Але з досягненням мети така взаємодія може закінчуватися. Надалі від кооперативної взаємодії діти переходять до взаємодії на основі дружніх почуттів. На думку А. Фройд, вже починаючи з трьох років, можуть утворюватися стійкі пари дітей, засновані на симпатії один до одного. Під час розлучення такі діти можуть відчувати «непідробне горе». Потрібно мати на увазі, що дитину, яка перебуває на другій стадії (коли інші діти для неї лише цікаві об'єкти), неможливо змусити поводитися подібно до дітей, які перебувають на третій або четвертій стадії (Freud, 1962b).

А. Фройд приділила багато уваги аналізу розвитку «*Ego*»/«*Self*» дитини, що дало поштовх для низки наукових досліджень, присвячених цьому питанню. Вона виділила кілька стадій, які проходить «*Ego*»/«*Self*» дитини в контексті розвитку здатності відображати реальність у її об'єктивних проявах.

Перша стадія розвитку «*Ego*»/«*Self*» визначається як передсоціальна. Дитина ще не може відрізнити себе від оточення. На цій стадії дитина знаходиться у «злитті» з матір'ю.

Друга стадія розвитку «*Ego*»/«*Self*» настає зі здатністю сепаруватися від матері. Ця стадія розвитку «*Ego*»/«*Self*» отримала назву – симбіотична. Дитина починає відрізнити себе від матері.

Третя стадія розвитку «*Ego*»/«*Self*» – імпульсивна. На цій стадії з'являється «*Ego*»/«*Self*» дитини. Дитина ще здатна здійснювати контроль своїх дій, але її індивідуальність проявляється у тому, що вона може сказати «ні».

Четверта стадія розвитку «*Ego*»/«*Self*» – стадія самозахисту, для якої характерна наявність самоконтролю. Завдання контролю власних дій пов'язані

виключно з бажанням уникнути покарання. Для цього дитина охоче використовує інших, щоб задовольнити власні потреби, тобто вдається до маніпуляцій. Хоча дитина і набуває самоконтролю, вона ще не має рефлексивності (усвідомлення власних дій з позиції моралі) (Freud, 1981a).

П'ята стадія розвитку «Ego»/«Self» – стадії конформізму – дитина засвоює групові норми. У неї встановлюється довіра до групи однолітків (Houssier & Ikiz, 2017). Наслідуючи групові правила, дитина починає розрізняти хороше і погане і, як наслідок цього, у неї виникає і закріплюється стереотип поведінки (Freud, 1981b).

На думку А. Фройд, рівень розвитку «Ego»/«Self» у дітей дошкільного віку різний, що яскраво проявляється в їхніх іграх. Діти, які перебувають на імпульсивної стадії розвитку «Ego»/«Self», схильні до вербальної агресії і намагаються використовувати фізичну силу встановлення свого авторитету у грі. Діти, які проходять стадію конформізму, дотримуються встановлених правил і намагаються знайти лідера, який би задав їм напрям поведінки. З цієї позиції стає зрозумілим доцільність об'єднання дітей у стійкі пари, де одна дитина підпорядковується іншій і виконує її вказівки в процесі гри. Чим вище рівень розвитку «Ego»/«Self» дитини, тим менше вона схильна підкорятися, виявляти конформізм і тим більше вона готова до незалежних міркувань і дій (Freud, 1981c, 1981d).

Кожній стадії розвитку «Ego»/«Self» відповідають характерні особистісні риси, які зникають і змінюють одна одну при переході до наступної стадії. Так, наприклад, дитяча брехня характерна для імпульсивної стадії та стадії самозахисту. Дуже часто зустрічається ситуація, коли одна дитина скаржиться батькам чи вихователю на іншу дитину, яка її образила. Якщо дорослий намагатиметься розпитати винну дитину про її провину, він повинен пам'ятати, що в силу основного мотиву уникнення покарання дитина буде все заперечувати, а дії дорослого виявляться непродуктивними (дорослий буде змушувати дитину захищатися за допомогою брехні). Так само невірно звертатися до почуттів дитини, яка провинилася, звертаючи її увагу на те, як переживає інша дитина, оскільки «Ego»/«Self» дитини поки що не дозволяє їй адекватно сприйняти подібні дії

дорослого. Набагато краще в цій ситуації запропонувати дитині пограти наодинці, щоб заспокоїтись. Тому головне завдання дорослого, на думку А. Фройд, – виявляти терпіння (Freud, 1952, 1964).

А. Фройд у роботі з дітьми виділяла чотири психоаналітичні прийоми:

1. Робота зі свідомими спогадами. Спогади дитини обмежені невеликим періодом часу. Дитина поглинена переживаннями сьогодення, тому спогади для неї в емоційному плані відіграють другорядну роль. А Фройд наполягала на тому, що психоаналітик, який працює з дітьми, фактично отримує потрібну йому інформацію в їхніх батьків (Heller, 1990). У роботі з дорослими людьми намагаються не використовувати відомості, отримані від рідних (членів сім'ї), оскільки вони мають явно суб'єктивну установку по відношенню до аналізанта (людини, яка проходить психоаналіз) і тому є ненадійними та неповними (Edgcumbe, 2000).

2. Тлумачення сновидінь. А. Фройд та її колеги вважали, що частота сновидінь у дітей така сама, як і у дорослих. Як і в дорослих, у дітей сновидіння мають явний і прихований зміст та ідентичне сприйняття образів сновидіння. Аналізувати дитячі сновидіння легше, ніж сновидіння дорослих, але це означає, що вони мають просту структуру. Дитина розповідає сновидіння аналітику, а він, у свою чергу, говорить їй про те, що кожна частина її сновидіння вже десь зустрічалася і її (частину) треба знайти. Таким чином, аналітик пропонує дитині спільну роботу з пошуку частини (фрагменту) сновидіння. Дитину захоплює ця «гра», вона із задоволенням стежить за тим, у яких конкретних ситуаціях реального життя зустрічаються окремі звукові та візуальні образи сновидіння. На думку А. Фройд, усі діти (за допомогою психоаналітика) справляються із завданням аналізу своїх сновидінь. У випадку, коли в дитини не виникає вільних асоціацій, які допомагають інтерпретувати сновидіння, психоаналітик може вивчити ситуацію, у якій знаходиться дитина, та її емоційний стан, оскільки коло її безпосередньої взаємодії набагато менше, ніж у дорослого. У цьому випадку аналітик бере на себе відповідальність за тлумачення ситуації (Lempen & Midgley, 2006).

3. Тлумачення фантазій (снів наяву). Усі діти схильні до фантазування, вони легко і охоче діляться розповідями про фантазії (які виникали протягом дня) з

психоаналітиком. Дитина, на відміну від дорослого, не соромиться своїх фантазій. Перший, найпростіший тип фантазування – реакція на переживання подій поточного дня. Другий, складніший тип фантазування – це фантазування з продовженням (Lempen & Midgley, 2006).

4. *Малювання*. А. Фройд підкреслювала, що малювання може замінити (на деякий час) майже всі допоміжні прийоми, які допомагають проникнути у внутрішній світ дитини (Vertel, 2024h).

5. *Гра*. Метод гри. А. Фройд описує в контексті критики теорії М. Кляйн, яка вважала гру дитини еквівалентом вільних асоціацій у дорослих. Ігрова діяльність розглядалася М. Кляйн як своєрідна форма захисту, що забезпечує порятунок від «травмуючих» внутрішніх конфліктів. Таким чином, на думку М. Кляйн, гра покликана замінити болюче завершення події – що приносить задоволення. А. Фройд критикувала такий підхід, вважаючи, що дитина у своїй грі не є вільною, оскільки не має мотивації до її інтерпретації (на відміну від дорослого). Це вказує на те, що дії дітей не завжди мають символічне значення, вони можуть бути повторенням попередніх (і, отже, поки що свідомих) дій і пояснюватися саме ними. З погляду А. Фройда, мета гри – отримання задоволення або набуття нових знань, умінь та навичок. А. Фройд підкреслювала ненадійність і довільність ігрового методу, указувала на недоліки символічної інтерпретації в ньому та вважала, що він не здатний замінити відсутність вільних асоціацій. Символічну інтерпретацію дитячої гри А. Фройд називала ригідною та стереотипною, яка не враховує особистість дитини. Проникнення за допомогою цього методу в глибші сфери несвідомого відбувається, на її думку, в обхід опорів «*Ego*»/«*Self*» та форм захисту, що залишаються непроаналізованими (Britzman, 2003).

А. Фройд продовжила наукову традицію свого батька З. Фрейда, розширивши уявлення про роль та функції «*Ego*»/«*Self*», акцентувавши увагу на свідомій частині психіки. А. Фройд стала засновницею потужного психоаналітичного напрямку – *Ego*-психології. Фундаментальною заслугою А. Фройда є імплементація у психоаналітичний та загальнопсихологічний науковий дискурс теорії механізмів психологічного захисту «*Ego*»/«*Self*» від деструктивних впливів несвідомої частини

психіки «It»/«Id». Головною заслугою А. Фройд, безумовно, є створення нового напрямку в межах психоаналітичної корпорації – дитячого психоаналізу, який окреслив нові можливості для розвитку психоаналітичної педагогіки (Wallerstein, 1984).

А. Фройд виділила низку аспектів, які має враховувати педагог у своїй роботі з дитиною: 1) усвідомити наявність примату несвідомого в дитячій психіці; 2) дивитися на дитину як на носія соціальних норм і правил; 3) сприяти емоційному рефлексуванню дітьми своїх внутрішніх конфліктів; 4) організовувати ситуації для різних видів дитячих ігор; 5) створювати умови для переадресації накопиченої енергії у дітей в соціально прийнятні (соціально конвенційні) види діяльності; 6) підтримувати ініціативу дитини щодо пізнання реальності (об'єктивної дійсності); 7) установити емоційний контакт із дитиною.

4.2. Методологічні суперечки Анни Фройд і Мелані Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку

У процесі психоаналітичної роботи з дітьми відбувається звернення до внутрішнього світу дитини та несвідомих процесів, які забарвлюють відносини дитини з її оточенням. Психоаналітична психотерапія та педагогіка не націлені на вирішення конкретних проблем дитини або на роботу із симптомом. Метою психоаналітичної роботи з дітьми є відновлення нормального перебігу емоційного розвитку. Психоаналіз допомагає дитині разом із психотерапевтом і педагогом досліджувати свої переживання стосовно себе та світу, виявити їх походження та підійти до можливості їх зміни (Ramires et al., 2017).

Перші серйозні спроби використання принципів психоаналізу в роботі з дітьми були зроблені А. Фройд та М. Кляйн у період між Першою та Другою світовими війнами. За роки, що минули з тих часів, дитячий психоаналіз та дитяча психоаналітична педагогіка виділилися в самостійний науковий напрям зі своїми принципами та формами роботи, теоретичними школами й методами дослідження. Однак, два принципи – безпосереднє спостереження за дітьми та використання

психоаналітичної теорії для розуміння особистісних проявів дітей – залишаються центральними у професійній діяльності дитячого психоаналітика та психоаналітично орієнтованого педагога (Viner, 1996).

У центрі психоаналітичного контакту – необхідність захищати конфіденційність дитини. У роботі з дорослими пацієнтами конфіденційність досягається легше, оскільки контакт психоаналітика з іншими людьми з оточення аналізанта мінімальний. У роботі з дітьми психоаналітику доводиться регулярно підтримувати контакт зі значущими для дитини дорослими. Складність терапевтичної і педагогічної роботи психоаналітика з дітьми полягає в тому, що необхідно знайти баланс між необхідністю дотримуватися конфіденційності дитини і водночас повноцінно спілкуватися з її батьками та сім'єю (Fitzgerald, 1998).

Предметом роботи в дитячому психоаналізі та психоаналітичній педагогіці є суб'єктивний світ дитини. Внутрішній світ – це глибоко особистий світ думок, фантазій та почуттів, багато з яких важко чи неможливо висловити навіть самому собі, не кажучи вже про інших людей. Це світ багаторівневий, де вже чітко сформульовані свідомі установки переходять у фантазії та думки, вільні від соціальних заборон і цінностей, де також існують безліч бажань і почуттів, які повністю не усвідомлені самою людиною. Саме цей «театр» внутрішнього світу і є предметом роботи в психоаналізі.

Що ж відбувається у процесі дитячої психоаналітичної психотерапії та психоаналітичного виховання? Діти та підлітки, батьки яких звертаються до психоаналітика чи психоаналітично орієнтованого педагога, мають проблеми різного характеру, будь-який симптом чи проблемну поведінку. Дитячий психоаналітик, чи психоаналітично орієнтований педагог звертає, увагу на такі параметри розвитку дитини: 1) взаємини дитини з оточуючими людьми та її ставлення до себе; 2) здатність регулювати свої внутрішні імпульси й почуття та справлятися з ними; 3) здатність вибудовувати психологічний захист проти болю, тривоги та неприйнятних бажань; 4) здатність адаптуватися до змінних вимог і умов реальності (Argent, 2021).

Перші суперечки щодо дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки між психоаналітичними товариствами Відня та Лондона сталися наприкінці 30-х і продовжувалися до середини 40-х років XX століття між А. Фройд та М. Кляйн. Полеміка між А. Фройд та М. Кляйн розгорілася на психоаналітичному конгресі в Марієнбаді. Причиною суперечки стала різниця в поглядах на дитячий психоаналіз. Предметом дискусій були різні тенденції психоаналізу, як у загальнометодологічному, так і в клінічному та педагогічному аспектах (Britzman, 2016b).

Наслідком методологічного розколу між Британським психоаналітичним товариством (М. Кляйн) та Віденським психоаналітичним товариством (А. Фройд) стали передумови: 1) до 40-х років XX століття практично не залишилося психоаналітиків «першого покоління», помер і сам засновник психоаналізу З. Фройд (1939), що призвело до тотального переосмислення та ревізії основного корпусу ідей класичного психоаналізу; 2) еміграція великої кількості видатних психоаналітиків через загрозу війни та репресій; великі центри європейського психоаналізу (Відень, Берлін і Будапешт) втратили свою значущість через прихід в Австрії, Німеччині та Угорщині фашистських та націонал-соціалістичних режимів, а більшість психоаналітиків були євреями; 3) необхідність методологічної рефлексії на нові погляди психоаналітиків «другої хвилі» Британського психоаналітичного товариства.

У цій полеміці були задіяні 28 психоаналітиків різної методологічної орієнтації, з яких 15 представників Великої Британії та 13 з інших країн Європи. Така кількість явно свідчить про теоретичну та практичну значущість протиріч, що виникли між А. Фройд та М. Кляйн. Слід зазначити, що більшість учасників цієї полеміки на той час визначали траєкторію розвитку психоаналізу. Можна умовно виділити чотири групи, які взяли участь у суперечках між А. Фройд та М. Кляйн у період з 1940 по 1946 рік. Ми позначимо найяскравіших представників.

1. Психоаналітики, які зайняли позицію А. Фройд: Д. Берлінгем, Б. Лантос, К. Фрітлендер, В. Хоффер, Х. Хоффер. *2. Психоаналітики, які зайняли позицію М. Кляйн:* С. Айзекс, Д. Віннікотт, С. Пейн, Дж. Рів'єр, Дж. Рікман, П. Хейман.

3. *Психоаналітики, які з самого спочатку зайняли нейтральну позицію*: Е. Гловер, Б. Лоу, В. Шмідеберг, М. Шмідеберг. Пізніше утворилася «група незалежних», представники якої визнавали важливість обох концепцій. Групу очолила П. Хейманн, до групи приєдналися деякі послідовні прихильники М. Кляйн: М. Балінт, М. Брайєрлі, Д. Віннікотт, П. Кінг, М. Діттл, С. Пейн, Р. Фейрбейн, Ф. Шарп, Е. Шарп. 4. *Психоаналітики, які виступили посередниками* (до цієї групи згодом увійшли деякі представники «групи незалежних») (Нелін, 2022): М. Балінт, Дж. Боулбі, М. Брайєрлі, В. Гіллеспі, Е. Джонс, С. Пейн, Дж. Стрейчі, А. Стівен, К. Стівен, Е. Шарп (King & Steiner, 1991).

А. Фройд презентувала стратегічну програму роботи з дитиною та висунула низку вимог до юного аналізанта. М. Кляйн представляла дитячий психоаналіз корисним для кожної дитини і розглядала його як доповнення до процесу виховання (Britzman, 2016a). А. Фройд стверджувала, що для аналізу підійдуть лише діти з наявністю інфантильного неврозу. М. Кляйн ототожнювала дитячу гру з методом вільних асоціацій, з чим зовсім не була згодна А. Фройд і наполягала на підготовчому періоді перед початком дитячого психоаналізу. Підготовчий період полягав у відвідуванні дитиною аналітика разом із іншими дітьми, а потім обговорення з дитиною причин, через які інші діти приходили до психоаналітика. Такий вплив на дитину робило її зручним для аналізу. Оскільки А. Фройд вважала, що у своєму розвитку дитина дуже залежить від дорослих – це заважає проводити аналіз по «дорослому типу» (Edgumbe, 2004). У концепції М. Кляйн не було жодної підготовчої фази. Дитина приходила до спеціально підготовленого для неї місця, де завжди є іграшки. М. Кляйн дорікала А. Фройд за те, що та приділяє надто велику увагу свідомому, тобто зовнішнім відношенням дитини. Сама вона включала в процес аналізу гру і тлумачила її приблизно так само, як її батько З. Фройд тлумачив сновидіння, фантазми, тривоги, опір пацієнта (Holder, 2005).

М. Кляйн запропонувала оригінальну концепцію психоаналітичної роботи з дітьми. Увага психоаналітика має бути зосереджена на спонтанній, невимушеній ігровій діяльності дитини (Clark, 2011). На відміну від А. Фройд, М. Кляйн підкреслювала можливість безпосереднього дослідження несвідомого «It»/«Id»

дитини. На її думку, дія в дитини передуює мові, тому дитяча гра схожа на потік вільних асоціацій у дорослої людини, а етапи ігрової діяльності – ніщо інше як аналоги асоціацій дорослої людини.

Система роботи з дітьми базувалася на аналізі спонтанної гри, для якої були створені специфічні умови. Психоаналітик пропонує дитині велику кількість іграшок невеликого розміру й надає їй можливість взаємодіяти з ними протягом години. Для дитячої гри, за М. Кляйн, більше підходять прості, легкі іграшки без механічних механізмів: фігурки людей (дітей, чоловіків і жінок) різного розміру, виготовлених із дерева, а також фарби, олівці, крейда, клей, мотузки, свійські та дикі тварини, транспортні засоби (автомобілі, автобуси, літаки, кораблі), рослини, дерева, огорожі, будинки різного розміру та конфігурації, маленький негострий ніж, ножиці, пластилін, кольоровий папір, набори кульок, м'ячі різних розмірів, кубики тощо. Великий вибір іграшок, їх тематична різноманітність, зручність у користуванні допомагають дитині легко включитися в процес сюжетної гри, експлікувати свої фантазії та проектувати власний досвід конфліктних ситуацій та їх вирішення (Klein, 1955). Дитяча гра поєднувалася з технікою малювання (Wittmann, 2010).

М. Кляйн інтерпретувала те, що вона спостерігала у грі, як несвідомий прояв вроджених конфліктів і використовувала цей матеріал для побудови своєї теорії. Для неї будь-яка гра свідчила про перенесення і, як і у випадку дорослих, вона вказувала, що між аналітиком та дитиною виникає невроз переносу (Klein, 1929). Слід визнати величезний внесок М. Кляйн у розуміння фантазмів дитини. Її методологія заснована на спостереженні за іграми дитини, які вона розглядала як мову несвідомого (Anderson, 2004). Дослідниця інтерпретувала ігри, тим самим звільняючи дитину від її фантазмів, висловлюючи завдяки своїй інтуїції те, що дитина ще не може сформулювати, але з чим може погодитись (Aguayo, 2000).

Виходячи з того, що грубе поводження дітей віком від 2 до 3 років зі своїми іграшками свідчить про характер ранніх об'єктних відносин, М. Кляйн дійшла висновку про існування вихідного конфлікту між любов'ю та ненавистю, між ніжними та деструктивними поривами, символічним виразом якого є фрагментарні

об'єкти, зокрема улюблені «добрі» і «злі» материнські груди, що піддаються справжнім нападкам з боку немовляти (Barrows, 2001).

На думку М. Кляйн, немовля сприймає матір як об'єкт, який як ззовні, так і зсередини переслідує та атакує його, погрожуючи каструвати немовля чоловічої статі або випатрати немовлят обох статей. М. Кляйн була переконана в тому, що в основі інфантильних неврозів лежить психотична (тобто параноїдна та шизоїдна) тривога, яка певною мірою є елементом нормального розвитку в дитинстві. Вона поділяла оральну стадію розвитку на дві субфазы – параноїдно-шизоїдну та депресивну, – вважаючи, що переживання, характерні для цього етапу психологічної еволюції, зберігаються на все життя й доступні для реактивації в будь-якому віці. Судячи з результатів спостережень М. Кляйн, під час розвитку процесу інтеграції приємних і неприємних для «*Ego*»/«*Self*» дитини елементів об'єкта виникає депресивна тривога, тому вона назвала субфазу, датовану другою половиною першого року життя, «депресивною». Каменем спотикання між А. Фройд і М. Кляйн стала думка останньої про те, що Едіпів комплекс і «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» формуються у віці, який відповідає депресивній субфазі розвитку. Вирішальним чинником цього процесу М. Кляйн вважала фрустрації орального характеру, зумовлені зовнішніми обставинами чи «нездатністю» дитини отримувати задоволення від годування груддю (Vertel, 2023k).

Різні уявлення М. Кляйн та А. Фройд про процес розвитку дитини та походження неврозів, зрозуміло, не могли стати основою для аналогічних прийомів виховання. На думку А. Фройд, у роботі з дітьми необхідно застосовувати всі методи і прийоми, які використовуються в роботі з дорослими: а) аналіз перенесення та опорів, б) гіпноз, в) тлумачення парапраксій (помилкових дій), сновидінь та символів, метод вільних асоціацій, але вона чітко вказувала на своєрідну специфічність застосування цих методів у роботі з дітьми (Prado de Oliveira, 1995, 2001).

Наприклад, під час застосування методу вільних асоціацій можуть виникнути труднощі, які можуть бути нівельовані за допомогою аналізу дитячих малюнків, фантазій та мрій, сновидінь і снів наяву, ігрової діяльності. Усі ці методи можуть

замінити метод вільних асоціацій і розкрити зміст несвідомих процесів у доступній і відкритій формі. Завдяки А. Фройд, психоаналіз збагатився новими технічними прийомами в дослідженні «*Ego*»/«*Super-Self*» дитини. Однією з інновацій А. Фройд є аналіз трансформаційних процесів афективної сфери дитини. За допомогою аналізу невідповідності очікуваної (звичайна поведінка в подібній ситуації) і продемонстрованої (замість агресії – ніжність, замість тривоги – радість) емоційно-вольової реакції дитини можна відстежити дію захисних механізмів, що, у свою чергу відкриває доступ до безперешкодного дослідження «*Ego*»/«*Super-Self*». Розвиток та функціонування захисних механізмів на різних етапах розвитку можна простежити під час аналізу поведінки дитини в сім'ї, закладі освіти (Blazek, 2013). У контексті роботи із захисними механізмами цікавим є аналіз фобій дитини, особливо тварин.

А. Фройд особливу увагу приділяла методологічній ролі дитячої гри. Вона вважала, що в процесі ігрової діяльності, «занурюючись» у гру, дитина обов'язково зацікавиться її інтерпретацією, яку запропонує психоаналітик (Литвиненко & Ямницький, 2020). Ф. Фройд підкреслювала, що психоаналітик повинен бути для дитини авторитетною фігурою, оскільки «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» дитини ще слабо розвинене й може не витримати звільнені в процесі терапії спонукання, для цього потрібна допомога дорослої людини (Fries, 1937).

Велике значення має специфіка спілкування дитини і дорослих. А. Фройд підкреслювала, що в роботі психоаналітика, педагога і вихователя особливо важливим є встановлення міцного емоційного зв'язку і чим складніші завдання ставить перед собою психоаналітик чи психоаналітично орієнтований педагог, тим цей зв'язок має бути міцнішим. Організація психоаналітичної роботи з важковиховуваними дітьми має бути спрямована не на безпосереднє подолання негативних реакцій, а на формування прихильності та розвиток лібідо. Вплив дорослих на дитину має декілька важливих аспектів: дає надію на прив'язаність, захист та любов і одночасно викликає страх бути покараним. Це протиріччя дозволяє дитині контролювати інстинктивні потяги. Співвідношення впливу визначити майже неможливо, оскільки одна частина позитивних змін належить

«Ego»/«Super-Self» дитини, а інша – силам, які тиснуть ззовні. Саме вплив зовнішнього світу є каталізатором запуску невротичних механізмів, оскільки «Ego»/«Super-Self» дитини є слабшим ніж у дорослого. Психоаналітик, який працює з дітьми, за допомогою виховних впливів повинен змінювати ставлення до зовнішньої реальності для ефективної протидії інстинктивним тенденціям несвідомого «It»/«Id». (Donaldson, 1996).

Якщо А. Фройд тяжіла до «модифікації класичних прийомів», то М. Кляйн вбачала значні відмінності між інтерпретацією дитячих переживань та аналізом стану дорослої людини, хоча й припускала, що під час вивчення «Ego»/«Self» дорослої людини враховувати рівень психологічного розвитку було б не менш доцільно, ніж під час дослідження «Ego»/«Self» дитини. Вона рекомендувала без зволікання звертати увагу на позитивні та негативні прояви перенесення та здійснювати «глибоке» тлумачення (інтерпретацію). При цьому спочатку відбувається реактивація, а потім – ліквідація агресивних і садистичних імпульсів орального характеру, які не в останню чергу обумовлені заздрістю й ненавистю, що виникають у зв'язку з «несвідомим знанням» того, що батьки вступають у коїтус, що розглядається крізь призму фантазій орального спрямування (Blass, 2016).

А. Фройд дотримувалася іншої думки, хоча згодом здійснила ревізію деяких своїх уявлень про модифікацію прийомів психоаналітичного втручання з урахуванням умов дитячого психоаналізу, зокрема концепції «неаналітичної прелюдії» в терапії. Вона вважала, що діти гірше піддаються аналізу, ніж дорослі люди, оскільки зазвичай не відчують страждань, під тиском яких виникає потреба звернутися до аналітика, і не виявляють схильності до самоаналізу, рефлексії та осяяння (інсайту). Чим молодше аналізанти, тим менша його здатність до сприйняття правди, нижче поріг сприйняття тривоги і фрустрації, вразливіше уявлення про незмінність об'єкта, і тому вищий рівень ризику виникнення переносу. Серйозною перешкодою на шляху розвитку процесу психоаналітичного лікування та виховання А. Фройд вважала і ту обставину, що діти вважають за краще висловлювати свої почуття діями, а не словами. Крім того, вона вважала, що делікатна ситуація може скластися у зв'язку з неминучим втручанням батьків у процес аналізу дитини. У цих

обставинах досить важко розробити прийоми лікування та виховання відповідно до канонів психоаналізу, тобто здійснити інтерпретацію феноменів, пов'язаних із перенесенням та контрперенесенням, усунути зміщення та регресію, замінити примітивні патогенні захисні механізми резонними, адаптивними реакціями, посилити загальний потенціал «*Ego*»/«*Self*» та створити умови, за яких «*Ego*»/«*Self*» зможе контролювати більший простір психіки (Morris, 2005).

Отже, проаналізувавши різницю між поглядами двох основоположниць дитячого психоаналізу, можна зробити такі висновки:

1. А. Фройд підкреслювала, що в процесі дитячої терапії і в психоаналітичному вихованні відсутній ефект контрперенесення, а М. Кляйн наголошувала на його провідному значенні, особливо для маленьких дітей, які ще не оволоділи мовленнєвою функцією (Brenman-Pick, 1988).

2. На думку А. Фройд, дитячу гру надто складно інтерпретувати, тому що вона є відтворенням реальності. На відміну від А. Фройд, М. Кляйн надавала особливого значення інтерпретації ігрової діяльності дітей, вважаючи гру дитини – місцем, яке наповнене символічними проявами.

3. А. Фройд наголошувала на тому, що «попередні дані» про розвиток і особливості дитини необхідно брати в батьків, співпрацювати з ними і шляхом прямого впливу на батьків, опосередковано впливати на дитину. М. Кляйн вважала, що співпраця з батьками не призведе до позитивних результатів, більше того, вона може бути шкідливою. На думку М. Кляйн, головне завдання психоаналізу – допомогти дитині адаптуватися до вже сформованих моделей міжособистісної взаємодії в сім'ї.

4. А. Фройд, на відміну від свого батька З. Фрейда, вкрай обережно ставилася до сексуалізованої інтерпретації поведінки дитини, оскільки вважала, що такого роду інтерпретації зашкодять дитині та зруйнують внутрішньосімейні стосунки. М. Кляйн намагалась інтерпретувати поведінку та способи гри дитини. Як і А. Фройд, вона вважала неприпустимим деформацію стосунків у системі «батьки-дитина», але наголошувала на необхідності обговорення й опрацювання конфліктних ситуацій у цій системі.

5. Основною категорією дітей, з якими працювала А. Фройд, були старші дошкільники, у яких вже була сформована мовленнєва функція. Діти, з якими працювала М. Кляйн, були меншого віку (приблизно від 2,5 до 3 років).

6. На думку А. Фройда, головне завдання терапії і виховання – зміцнення слабого, репресованого «*Ego*»/«*Self*» та розвиток «*Super-Ego*»/«*Super-Self*». М. Кляйн займає кардинально протилежну позицію, для неї головним завданням у роботі з дитиною було ослаблення «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», оскільки саме його вимогливість вона розглядала як джерело та основу внутрішнього конфлікту, тому його ослаблення, на її думку, призводить до внутрішньої узгодженості та гармонії.

7. А. Фройд порівнює психоаналіз і педагогіку, тому що психоаналітик заміщує собою «*Super-Ego*»/«*Super-Self*». М. Кляйн вважала, що посилення «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» не потрібне, оскільки воно і так занадто розвинене та репресивне стосовно слабого, нерозвиненого дитячого «*Ego*»/«*Self*» (Freud, 1935).

8. Погляди М. Кляйн на дитячий психоаналіз і виховання знаходяться у площині класичного психоаналізу З. Фрейда і у практичній діяльності вона прагнула пошуку схожих інструментів. А теорія А. Фройда розводить, розділяє дорослого і дитину, ставить дитину в залежну позицію від батьків і від аналітика. Доказом цього є опис одного клінічного випадку А. Фройда, де вона під час підготовчої фази прагне стати для дитини незамінною фігурою.

9. Основна різниця в поглядах М. Кляйн та А. Фройда щодо дитини – М. Кляйн бачить дитину самостійним суб'єктом, а А. Фройд, навпаки, несамостійною.

4.3. Епігенетична концепція Его-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Еріка Еріксона у контексті психоаналітичної педагогіки

Ерік Еріксон (1902-1994) – німецько-американський психолог, психоаналітик і педагог, один з найцитованіших психологів ХХ століття (див. Додаток В, рис. В.31). Засновник «психоісторії» – нового міждисциплінарного напрямку в західній гуманітарній науці (Fitzpatrick, 1976). Знайомство Е. Еріксона з психоаналізом відбулося в 1927 році у Відні в експериментальній школі Анни Фройд. Працюючи

на посаді молодшого викладача з дітьми, батьки яких навчалися психоаналізу, Е. Еріксон знайомиться з Анною Фройд, під керівництвом якої з 1927 по 1933 роки буде проходити навчання в психоаналітичному інституті Відня (Vertel, 2023с). Окрім психоаналітичної освіти, він мав диплом Віденського співтовариства вчителів імені Марії Монтесорі (Hjelle & Ziegler, 1976).

У 1933 році Е. Еріксон емігрує до США, працює дитячим психоаналітиком у Бостоні, де в 1932 році було засновано психоаналітичне співтовариство. Працює в клініці Генрі Мюрея Гарвардського університету і Гарвардській медичній школі. З 1936 року працює в медичній школі Єльського університету на посаді викладача. У 1938 році здійснив наукову експедицію в резервацію індіанців племені сіу в Південній Дакоті для вивчення особливостей виховання дітей та впливу автентичної культури на розвиток дітей (Erikson, 1945). У 1942 році обіймає посаду професора по кафедрі психології в Університеті Берклі, з 1953 року працює з підлітками, які мають психічні порушення в приватному центрі в місті Стокбрідж. Як запрошений професор викладає в декількох американських університетах, до 1970 року основним місцем роботи Е. Еріксона залишається Гарвардський університет (Welchman, 2000).

Е. Еріксона сміливо можна назвати одним із найбільш оригінальних соціальних мислителів ХХ ст., його концепція *Ego*-ідентичності багато в чому зумовила подальший розвиток соціально-психологічної та соціально-педагогічної думки. Його підхід до трактування даного феномену відрізняє яскраво виражений міждисциплінарний характер, що обумовлює серйозний дослідницький потенціал його концепції, зокрема й для педагогіки (Roazen, 1993).

Оригінальність цієї концепції полягає у співвіднесенні поняття «ідентичність» із поняттям «життєвий цикл», і, як наслідок, розглядом стадій розвитку ідентичності у процесі дорослішання особистості, переходу від одного вікового етапу до іншого (Fitzpatrick, 1976). Заслугою Е. Еріксона є те, що він формує цілісний, системний підхід до вивчення процесу формування ідентичності, розглядає її поетапно з виявленням особливостей кожної вікової стадії (Eagle, 1997). Ще одна унікальна риса цієї концепції стосується формування поняття «криза ідентичності». За

Е. Еріксоном, стадії формування ідентичності неодмінно пов'язані з певною кризою, яка має свої особливості залежно від аналізованого вікового періоду (Douvan, 1997).

Творча спадщина Е. Еріксона характеризується відсутністю чіткої системи понять. Значною мірою це обумовлено тим, що погляди Е. Еріксона постійно еволюціонували, часто істотно змінюючи загальне уявлення про природу людини (Coles & Fitzpatrick, 1976). Це зумовило відмінність його концепції від неофройдизму загалом і его-психології зокрема, оскільки Е. Еріксон зосередився на можливостях злагодженої, а не патологічно-конфліктної взаємодії особистості та суспільства (Brenman-Gibson, 1997).

У структурі особистості Е. Еріксон, як і З. Фройд, виділяє три структурні елементи: «Ego»/«Self», «Super-Ego»/«Super-Self» та «It»/«Id». У З. Фрейда несвідома частина «It»/«Id» має біологічну основу, яка підпорядкована принципу задоволення і є основою інших проявів особистості. «Ego»/«Self» виникає в ранньому дитинстві з «It»/«Id», коли дитина починає активно взаємодіяти із зовнішнім світом, усвідомлювати свою індивідуальність. «Ego»/«Self» засноване на принципі реальності та раціональності для стримування надмірних імпульсів «It»/«Id» (Вертель, 2015 г). До п'яти років розвивається «Super-Ego»/«Super-Self», яке розвивається з «Ego»/«Self» як наслідок виховного впливу на дитину у вигляді формування моральних і етичних правил поведінки. Е. Еріксон, спираючись на основні світоглядні установки психоаналізу, відійшов від нього за кількома важливими пунктами. Він перемістив акцент із вивчення «It»/«Id» на «Ego»/«Self». Якість існування індивіда визначається цілісністю «Ego»/«Self» та сформованою «ідентичністю».

Розмірковуючи про роль і функції «Ego»/«Self», Е. Еріксон не поділяє принцип нівелювання ролі соціальних факторів, що склався у класичному психоаналізі. Для розуміння особистості. Е. Еріксон у своєму підході наполягав саме на соціальній природі «Ego»/«Self», на формуванні «Ego»/«Self» під впливом соціально-історичних умов, у яких люди, які перебувають у однакових часових та соціальних умовах, реалізують схожі зразки поведінки, які згодом трансформуються в соціальні моделі. Е. Еріксон не пропонує повністю нівелювати роль «It»/«Id» та «Super-Ego»/«Super-

Self». Ці елементи є «системами відліку» для аналізу діяльності «*Ego*»/«*Self*» (Vertel, 2024d).

Незважаючи на використання Е. Еріксоном структурної моделі особистості З. Фрейда, він указує на те, що характеристики, дані З. Фрейдом «*Ego*»/«*Self*», «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» та «*It*»/«*Id*», вже недостатні для опису та аналізу проблем, із якими стикається людина під час взаємодії з навколишнім світом. Е. Еріксон підкреслює, що ці концепти є абстрактними конструкціями, розробленими для полегшення обговорення та розуміння індивідуальності, а не конкретними та універсальними категоріями. Саме на цьому методологічному принципі Е. Еріксон засновував свої дослідження. Під час опису формування «*Ego*-ідентичності» Е. Еріксон, як психоаналітик, велике значення надавав ролі дитинства, дитячих вражень та переживань у житті індивіда. У концепції Е. Еріксона розвиток «*Ego*»/«*Self*» розглядається і в інших вікових періодах, включаючи зрілість та старість. Особистість, на думку Е. Еріксона, має вивчатися у плані повного життєвого циклу, який відбувається за постійного впливу складного контексту соціального середовища (Erikson, 1982).

У концепції Е. Еріксона розвиток особистості відбувається через вісім стадій. Перші стадії в його концепції фактично збігаються зі стадіями психосексуального розвитку З. Фрейда («оральна», «анальна», «фалічна», «латентна», «геніальна»), які пов'язані з відповідними органами тіла (Vertel, 2022a). Е. Еріксон, як практикуючий психоаналітик, визнавав значущість тілесних відчуттів у процесі освоєння життєвого простору. Тому він вводить у свою концепцію концепти «модус органу» та «модальність поведінки», за допомогою яких демонструється взаємозв'язок біологічного та соціального розвитку. Під «модусом органу» Е. Еріксон, як і З. Фрейд, розумів зону концентрації сексуальної енергії.

Ставлення до функцій модусів органів залежить від цілей та специфіки культури і знаходиться в центрі виховної системи культури. Розвиток того чи іншого модусу органу визначається віком дитини, а функціонування модусу – можливістю взаємодіяти з іншою людиною чи об'єктом. Тому для Е. Еріксона, на відміну від З. Фрейда, важливий не сам орган, а особливості взаємодії, які з ним

пов'язані. У процесі соціалізації дитина знайомиться з виховними шаблонами своєї культури, через які знайомиться з основними модальностями існування. У той момент, коли через соціальні інститути суспільство надає особливого значення певному конкретному модусу, то він втрачає своє значення, відбувається відрив від органу та трансформація модусу на модальність поведінки, так виникає зв'язок між психобіологічним та соціальним розвитком (Vertel, 2024d).

Для підтримки досягнутої на тій чи іншій стадії модальності поведінки виробляються певні форми регламентації поведінки та ритуалізація, за допомогою якої досягається закріплення способу поведінки через повторюваність ритуалу. Е. Еріксон ввів у психоаналітичний дискурс поняття ритуалізації, яке важливе для розуміння його концепції психосоціальної ідентичності. Ритуалізація – це взаємодія людей, яка супроводжується специфічними діями, які постійно повторюються (ритуали спілкування, гра, вітання тощо). З'явившись одного разу, ритуал поступово інтегрується в поведінку на новій стадії (Erikson, 1977).

Теорія З. Фрейда істотно вплинула на погляди Е. Еріксона, який вважав, що, незважаючи на значний вплив модусів і модальностей поведінки лише на ранніх стадіях, досвід цих стадій розвитку не зникає, а в певній формі проявляється в зрілому віці. Незважаючи на певні розбіжності з класичним психоаналізом, Е. Еріксон вважав, що психоаналітична теорія може допомогти в розробці не тільки нових методів дослідження дітей, а й способів, якими сучасне суспільство намагається створити прийнятну (адекватну) традицію виховання дітей в умовах технологічного прогресу. Е. Еріксон спробував модифікуючи психоаналіз, дати новий розвиток цьому методологічному підходу в своїх дослідженнях (Crunden, 1973).

Увага до проблем «*Ego*»/«*Self*» та впливу соціального середовища на розвиток особистості привели Е. Еріксона до лав Его-психологів. Однак, ідеї дослідника за його життя не були належним чином інтегровані в Его-психологічний підхід. Его-психологія як самостійний напрям виникла наприкінці 30-х років ХХ століття. Особливістю даного напрямку є вивчення розвитку особистості, детерміноване соціальним середовищем. Включення індивіда в суспільство здійснюється з

допомогою механізму адаптації. Процес адаптації заснований на змінах, вироблених індивідом у навколишньому соціальному середовищі, у функціях поведінки та у власній психічній системі. Теоретичні ідеї Его-психології розвивалися у працях одного із засновників даного напрямку – Х. Гартмана, він розглядає «*Ego*»/«*Self*» як автономне від «*It*»/«*Id*» утворення, розвиток якого частково контролюється структурою суспільства, що визначає різноманітність ймовірнісних форм поведінки (Hartmann, 1964).

Найбільш впливовими дослідниками у сфері вивчення «*Ego*» після З. Фрейда є Х. Гартман та Е. Еріксон, але вони докладно не описували взаємозв'язку між їхніми теоріями. Е. Еріксон указував, що терміни, які використовуються в його концепції, не відповідали повною мірою парадигмі Его-психологів. Е. Еріксон застосовує в своїй концепції термін «ідентичність» як узагальнений і соціально спрямований. Він указує на те, що поняття «*Ego*» та «*Self*» не отримали задовільного визначення, яке уможливило б чітке термінологічне вирішення проблеми соціальної функції «*Ego*», що забезпечує в юності психосоціальну рівновагу, необхідну для здійснення завдань ранньої дорослості.

Е. Еріксон розвивав ті ідеї психоаналізу та Его-психології, які відображали соціальну спрямованість під час аналізу розвитку індивіда. Так, йому близька ідея Х. Гартмана про те, що людина спочатку пристосована до певного усередненого соціального оточення (Hartmann, 1958). Е. Еріксон не заперечував і важливість адаптації, але з великим акцентом на соціальний контекст, у якому вона відбувається. Концепція Е. Еріксона мало використовувалася в руслі Его-психології, хоча він розширив теоретичний підхід Его-психології за рахунок «психосоціального підходу» до особистості і експлікації концепту «ідентичність» (Жилін, 2020; Зорич, 2013; Кононов, 2013).

У концепції Е. Еріксона ідентичність – це своєрідний епіцентр життя кожної людини. Становлення ідентичності відбувається у старшому дитячому віці, а потенційні можливості дорослої людини обумовлені її якісними характеристиками. Е. Еріксон не дає чіткого визначення поняття ідентичності, проте виявляє такі її аспекти, як: 1) *індивідуальність* – усвідомлене відчуття себе як єдиного й

унікального явища в світі, відчуття своєї неповторності; 2) *тотожність і цілісність* – усвідомлене відчуття внутрішньої цілісності, наступності себе в часі як однієї й тієї самої людини; 3) *єдність та синтез* – усвідомлене відчуття свого внутрішнього центру, наповнення свого «Ego»/«Self» значущими цінностями та смислами, почуття гармонії; 4) *соціальна солідарність* – усвідомлене відчуття внутрішньої єдності зі «своєю» соціальною групою (Erikson, 1973).

Е. Еріксон зазначає, що необхідно розрізняти: 1) *елементи ідентичності* (почуття цілісності «Ego»/«Self», усвідомлене почуття ідентичності); 2) *зміст ідентичності* (генетично обумовлені задатки, основні потреби, здібності, значимі ідентифікації, механізми психологічного захисту, соціальні ролі); 3) *три рівні ідентичності*: а) *індивідуальний* – це усвідомлення людиною себе у просторово-часовому континуумі (усвідомлення безперервності свого існування); б) *особистісний* – це усвідомлення людиною своєї винятковості та неповторності власного досвіду; в) *соціальний* – це прийняття людиною соціальних стандартів та ідеалів (Erikson, 1979).

Отже, поняття ідентичності співвідноситься в концепції Е. Еріксона з поняттям розвитку «Ego»/«Self», а процес формування ідентичності реалізується протягом усього життя людини та залежить від проходження людиною восьми стадій кризи ідентичності, на кожній із яких вона має зробити вибір між двома альтернативними рішеннями – як вікових, так і ситуативних завдань розвитку. Якість вибору позначається на подальшому житті в плані її успішності/неуспішності. Практично на всіх стадіях формування ідентичності людина відчуває внутрішньоособистісну кризу. Перспективи сприятливого розвитку ідентичності обумовлені якістю новоутворень, з яким людина переходить на нову стадію своєї життєдіяльності, у цьому аспекті концепція Е. Еріксона зближується з концепцією Л. Виготського (Гузенко, 2007). Розгортання ідентичності було яскраво представлено у психобіографічних працях присвячених Мартіну Лютеру (Erikson, 1958) та Магатмі Ганді (Erikson, 1969).

Психоаналітики-послідовники Е. Еріксона зробили спроби виділення структурних компонентів ідентичності. Особливий інтерес становить «статусна

модель ідентичності», запропонована Д. Марсія. Підставами цієї моделі є два показники: 1) стан пошуку ідентичності (відсутність/наявність кризи); 2) відсутність/наявність компонентів ідентичності – переконань, цінностей та життєвих планів (Marcia, 1993b).

Відповідно до цих параметрів Д. Марсія виділив чотири статуси ідентичності:

1. *Досягнута ідентичність* – виникає у випадку, якщо людина подолати кризу і сформувала систему цінностей та переконань.

2. *Мораторій*. У концепції Д. Марсія цей термін використовується щодо людини, яка намагається подолати кризу ідентичності (Marcia, 1980).

3. *Передчасна ідентичність* – характерна для людини, яка ніколи не перебувала у стані кризи ідентичності. У цьому випадку ідентичність формується на основі ідентифікації зі значущими людьми (Marcia, 1993a).

4. *Дифузна ідентичність* – виникає у випадку, коли людина не має сформованих цінностей і переконань. Відсутність чіткого почуття ідентичності призводить до появи в людини відчуженості, агресії та безпорадності.

У психоаналітичному підході А. Ватермана увага зосереджується на ціннісному та вольовому аспектах ідентичності (Османова, 2020). У концепції А. Ватермана ідентичність розглядається з динамічної та змістової сторони. Найважливішими сферами для формування ідентичності є морально-етична, професійна, політична та сфера соціальних ролей. У руслі психоаналітичної традиції А. Ватерман розширює модель ідентичності з чотирьох до семи компонентів (Waterman, 1992).

1. *Експресивна досягнута ідентичність* проявляється в ретельному пошуку і визначенні цілей, переконань та цінностей, що узгоджуються з власними можливостями та життєвими планами.

2. *Неекспресивна досягнута ідентичність* характеризується вибіркоким пошуком та прийняттям компонентів ідентичності, які не повною мірою відповідають потенціалу суб'єкта та його життєвим цілям.

3. *Експресивний мораторій* характерний для тих, хто визначився з цілями власного життя, а також з власними можливостями, але не прийняв рішення їх реалізовувати (Waterman, 1999a).

4. *Неекспресивний мораторій* властивий людям, які частково визначилися з цілями власного життя, але не пов'язують їх досягнення з особистісними характеристиками.

5. *Експресивна вирішена ідентичність* властива підліткам/юнакам, які зробили свій перший вибір цінностей і переконань і впевнені в тому, що вони узгоджуються з індивідуальними можливостями та життєвими цілями.

6. *Неекспресивна наперед вирішена ідентичність* спостерігається в тих підлітків, які прийняли рішення реалізувати певний життєвий план, не розглядаючи інші варіанти і не оцінили свої можливості та життєві цілі (Waterman, 1999b).

7. *Дифузна ідентичність* властива підліткам/юнакам, які не відчували індивідуальну своєрідність власних здібностей і нахилів, оскільки не відчували потреби в пошуку варіантів ідентичності, а також необхідності слідувати цінностям, досягати мети, втілювати переконання (Waterman, 1982).

У своїй епігенетичній концепції Е. Еріксон описав низку стадій розвитку Его-ідентичності дитини. Далі розглянемо їх детальніше.

Перша стадія – орально-сенсорна. Раннє дитинство. Базова довіра – недовіра (до 1 року). На першій стадії перед дитиною стоїть основне питання всього свого подальшого життя, а саме: довіряє вона навколишньому світу або ж не довіряє. Основне завдання цієї стадії – формування довіри та подолання відчуження та почуття роз'єднаності. Е. Еріксон розглядає базисну довіру як «наріжний камінь» особистості.

У цьому віці питання про базисну довіру до світу вирішується не в плані та за допомогою раціональних міркувань, а через безпосереднє спілкування дитини з дорослим і зв'язки з навколишнім світом через реакцію на звуки, кольори, світло, тепло та холод, їжу, посмішку, міміку й пантоміміку. У немовляти в цей час існує велика потреба в зовнішніх враженнях. У цьому контексті Е. Еріксон повністю поділяє думку представників теорії об'єктних відносин щодо визначальної ролі

матері в ранньому соціально-емоційному розвитку дитини. Ця стадія пов'язана з почуттям комфортного розслаблення в дитини та почуттям задоволеності в матері.

До кінця стадії важливо, щоб дитина могла спокійно, без почуття внутрішнього дискомфорту та відчуття покинутості відпускати матір. Ця здатність розвивається тоді, коли відносини в діаді «мати – дитина» пов'язані з почуттям упевненості і стабільності, це зміцнює дитину. У цьому випадку внутрішній світ поєднується з переживанням упевненості та передбачуваності зовнішнього світу. Дитина вперше формує межі власного «*Ego*»/«*Self*», це пов'язано з відчуттям «Я» і «не-Я», взаємодія з матір'ю дозволяє сформувати почуття ідентичності. Виникають перші механізми психічного захисту: проекція та інтроекція. Найбільш важливою в цьому віці є наявність позитивного досвіду емоційного та тілесного контакту з матір'ю. Ознаки сформованої довіри: глибокий та спокійний сон; легке годування; загальна розслабленість (не напруженість) внутрішніх органів дитини. У дорослих, згідно з Е. Еріксоном, різкий спад базисної довіри та переважання базисної недовіри виявляються у вигляді вираженого відчуження від соціуму (Erikson, 1975).

За сприятливого перебігу цієї стадії спостерігається любов, довіра до батьків, спілкування з ними. *За аномального перебігу цієї стадії* спостерігається недовіра до людей і до світу як результат емоційної депривації. *Ритуальні дії* (гра, гукання, ритуали спілкування, ім'я дитини).

Друга стадія – (м'язово-анальна). Пізнє дитинство (автономія – сором, сумніви від 1 до 3-4 років). Друга стадія характеризується вирішенням другого життєво важливого завдання – набуття самостійності. Якщо цього не відбувається, то формується невпевненість у собі, сором'язливість, постійні сумніви в собі, які є наслідками гіпоопіки чи гіперопіки. Під час проходження другої стадії дитина інтеріоризує те, що Е. Еріксон називає «очима світу», тобто те, що в неї бачать інші люди. У цей період у дитини з'являється впертість, найактивніше це проявляється в той час, коли її починають привчати до дотримання правил туалету, одягання. Дитина навчається процесам утримування та відпускання калових мас. Починає формуватися воля, прагнення самостійного прийняття рішень, відповідальності за зроблене. У психофізіологічному контексті сфінктерний контроль трансформується

в оволодіння рухами власного тіла, а згодом – утвердження свого автономного «Ego»/«Self».

Важливо, щоб автономія і самостійність, що зростає, не підривала довіри до образу світу, який формується в дитинстві. Це буде залежати від форми батьківського контролю, що застосовується під час виховання дитини. Найбільш вдалим вважається використання таких форм контролю, які заохочують можливі дії із заборонами, правилами та примусом дорослих. Це допомагає дитині м'яко й безболісно побудувати межі власного «Ego»/«Self» і своїх дій, не провокуючи надмірно сильного переживання сорому та сумнівів. У дитини в цей період, завдяки присоромленню дитини та покаранням, виникає відчуття тотального контролю. Соціальне оточення дитини (особливо батьки) повинні заохочувати автономію дитини, але в той самий час остерігатися прояву переживання сорому і сумніву, коли з боку соціуму встановлюється жорсткий контроль над її поведінкою. У ситуації тотального контролю в дитини формується почуття невпевненості щодо дотримання соціальних норм поведінки. Позитивним результатом проходження цієї стадії вважається досягнення балансу між умінням співпрацювати з дорослими, між свободою самовираження й обмеженням і вмінням наполягати на своєму (Erikson, 1963a).

За сприятливого перебігу цієї стадії розвивається впевненість у собі, самостійність. *За аномального перебігу цієї стадії* – сумніви, сором'язливість, бажання приховати недоліки. *Ритуальні дії* (у дитини з'являється критичний ритуал, який дозволяє дитині навчитися розрізняти добро та зло).

Третя стадія – локомоторно-геніальна. Раннє дитинство (ініціатива – почуття провини, від 4 до 6 років). На третій стадії вирішується альтернативне завдання між ініціативою та почуттям провини. У цьому віці, крім батька та матері, у життєвому просторі значущими стають і інші люди, з якими дитина ідентифікує себе, що передбачає створення основи формування нової фази ідентичності. На цій стадії дитина глибоко ідентифікується з образом власних батьків, проте перед нею стоїть питання, якою ж особистістю має стати вона сама. Основу цієї стадії складають три лінії розвитку і формують її кризу: 1) дитина стає більш вільною і наполегливою у

своїх досягненнях і встановлює ширший спектр цілей; 2) удосконалюється мова, що дозволяє дитині ставити нескінченну кількість запитань; 3) уява дитини поширюється на велику кількість ролей.

Результатом цих ліній розвитку має стати формування ініціативи як базису більш реалістичного сприйняття своїх цілей і амбіцій. Дитина в цьому віці має велику кількість енергії, активна, а це вказує на можливість освоєння нового простору. Е. Еріксон указує на те, що на цій стадії домінує модус «вторгнення», можна виділити три види його активності та фантазій: 1. Вторгнення в простір за допомогою локомоції (рухів, які пов'язані з переміщенням у просторі). 2. Знайомство зі світом (входження в незвідане) за допомогою цікавості та допитливості. 3. Вторгнення у психологічний простір інших людей за допомогою мови та крику. 4. Фізична агресія щодо інших (дорослих і дітей). 5. Перші сексуальні фантазії, які лякають дитину (Erikson, 1963a).

Цьому періоду властивий розвиток Едіпового комплексу, який пов'язаний із більш реалістичним розумінням статевих та соціальних ролей. Крім безпосереднього переживання тривоги, пов'язаної зі спонуканнями «*It*»/«*Id*» та формуванням «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», дівчата на цій стадії помічають, що вони не поступаються хлопцям у соціальній наполегливості, а також у фізичному та інтелектуальному розвитку. Стадія гри дитячої генітальності додає до списку базисних модальностей обох статей модус «дії». При цьому у хлопчика він реалізується за допомогою мозкової (інтелектуальної) атаки, а у дівчинки – шляхом агресивного захоплення, перетворення себе на привабливий об'єкт. У цьому, на думку Е. Еріксона, полягає різниця між жіночою та чоловічою ініціативою. Поряд із ініціативою в дитини виникає почуття провини, яке пов'язане з фантазіями про її гігантську владу над батьками та іншими людьми. Ця стадія також формує суперництво з тими, хто займає лідерську позицію та поле діяльності, на яке спрямована ініціатива дитини, здебільшого суперництво, спрямоване на батьків, тому в цьому суперництві дитина зазнає поразки. Саме поразка формує ґрунт для виникнення провини та тривоги, пов'язаної з тотальним страхом за своє життя, що виявляється в «комплексі кастрації» (Vertel, 2024h).

«*Super-Ego*»/«*Super-Self*», яке ще формується, дозволяє дитині свідомо керувати своєю поведінкою, регулювати ініціативу. У дитини з'являється «внутрішній голос», що сприяє розвитку самоспостереження, саморегуляції, самоконтролю. Саме ця фаза стає наріжним каменем моральності, що тільки зароджується. Особливо небезпечною для дитини може стати ініціатива, яка вступає в протиріччя з соціальними нормами, а в більш зрілому віці – законом. Без профілактичних заходів з боку дорослих у період даної стадії дитина набуде на більш зрілих стадіях розвитку поведінкову тенденцію до жорстокості, грубості й холодності щодо оточуючих її людей. Ініціатива, виражена у вчинках, пов'язаних із екстремальними ситуаціями, з більшою ймовірністю вийде за межі закону (Erikson, 1964).

За сприятливого перебігу цієї стадії формується допитливість, наслідування дорослим, формування статево-рольової поведінки. *За аномального перебігу цієї стадії* – пасивність у спілкуванні, інфантильна заздрість до інших дітей. У дорослому віці формуються два типи людей: 1) перший тип – ті, які протягом усього життя утримуються від прояву своїх можливостей, фантазій, почуттів; 2) другий тип – надкомпенсовані, що демонструють безперервну ініціативу, зупинити яку може лише серйозне психосоматичне захворювання. Їх уявлення про себе більшою мірою пов'язані з образом того, ким вони могли стати в майбутньому, а не з тим, ким вони є зараз. *Ритуальні дії.* Раннє дитинство породжує новий елемент ритуалу – драматичний. Розвиток дитини дозволяє конструювати деякі ситуації, відтворюючи їх у грі.

Четверта стадія – латентна. Вік гри (компетентність – недостатність, від 6 до 11-12 років). Четверта стадія передбачає процес оволодіння дитиною різними знаннями і вміннями, які сприяють підвищенню рівня освіченості дитини (Erikson, 1937). Ця стадія, насамперед, пов'язана з оволодінням дитиною головним вмінням – умінням вчитися. Віковий період від 6 до 12 років характеризується розвиненою уявою, здатністю дитини до дотримання дисципліни, планування власних дій, прагненням робити все добре, здоровою змагальністю, отриманням задоволення від роботи, по завершенню якої вони отримують нагороду. У

соціальному відношенні ця стадія є вирішальною: дитина починає ототожнювати себе з оточуючими людьми, для дитини стає важливим схвалення своєї діяльності найближчим оточенням (Erikson, 1968b). Роль соціального оточення полягає у визнанні, утвердженні, традиційному заохоченні успіхів і, поряд з цим, вказівками на окремі невдачі та неробство. У цьому віці праця сприймається дитиною як соціальна цінність. На цій стадії активно відбувається процес консолідації «*Ego*»/«*Self*». Це пов'язано з навчанням і, як наслідок, з можливістю ідентифікуватися з представниками окремих професій (формування професійної ідентифікації).

За сприятливого перебігу цієї стадії буде формуватися почуття вмілості, компетентності, працьовитості, прагнення успіхів, визнання, розвиток умінь і навичок, орієнтація на завдання. Дитині надзвичайно важливо, щоб те, що вона робить, було схвалено та визнано оточуючими. *За аномального перебігу цієї стадії* розвивається почуття неповноцінності внаслідок переживання дитиною почуття неадекватності виконаної роботи, почуття того, що щось робиться недостатньо. У результаті дитина, яка вже почала процес сепарації від батьків, знову регресує в дитячий, замкнутий світ сім'ї, відмовляючись від соціуму. Дитина фокусується на навчанні та самоосувається від інших сфер життя. У таких дітей слабо розвинені трудові навички, вони уникають складнощів, ситуацій змагання. *Ритуальні дії.* Новий елемент ритуалізації – досконалість виконання, елемент ритуалу – усвідомлений порядок, у якому людина бере участь.

П'ята стадія – юність (ідентичність – змішання ролей, від 12-13 до 20 років). Ця стадія, за Е. Еріксоном, включає і підлітковий вік, і ранню юність (Vertel et al., 2023). Саме ця стадія є ключовою для набуття ідентичності, що передбачає, на думку Е. Еріксона, зв'язок між тим, чим дитина стала за довгі роки дитинства, і тим, чим вона може стати в майбутньому; між її власним уявленням про себе та тим, якою її бачать, на її думку, інші і чого вони від неї чекають, криза цієї стадії є найбільш складною (Erikson, 1968a). На п'ятій стадії дитина розширює коло соціальної взаємодії, характер розвитку якісно змінюється: тепер не модус органу визначає зміст та характер розвитку, а сукупність усіх модусів підпорядковується

психічному новоутворенню – психосоціальній ідентичності (Stark & Traxler, 1974). До цього часу розвиток фізичних та інтелектуальних навичок визначає здатність людини до того, щоб набути впевненості в собі та вибрати ролі, що мають попит у суспільстві, за допомогою участі в різних соціальних інститутах, які протягом усього життєвого циклу включають індивіда в ширші соціальні відносини (Поджинська, 2012). Перед підлітком/юнаком стоїть завдання інтеграції всіх ідентифікацій, що відбулися на попередніх стадіях розвитку в єдину, цілісну *Ego-ідентичність* (Erikson, 1963b; Мотрук & Вертель, 2019).

Формуванню *Ego-ідентичності* передують три лінії розвитку: 1) фізичне зростання і статеве дозрівання; 2) стурбованість тим, як підліток/юнак виглядає в очах інших; 3) професійне самовизначення (Logan, 1983).

Найбільш характерним для цього вікового періоду є повернення до стадій, що проходить людина до 6 років. У цей час у батьків є другий шанс сформувати в дитини почуття сталості та ідентичності. «*Ego*»/«*Self*» стає більш стійким. Е. Еріксон позначив цей період як «психологічний мораторій» – набуття власної дорослої ідентичності та нового ставлення до світу (Erikson, 1978).

За сприятливого перебігу цієї стадії – життєве самовизначення, світогляд, плани на майбутнє. Оформлена статевая поляризація. *За несприятливого (аномального) перебігу цієї стадії* – плутанина ролей, виражене бажання розібратися в собі. *Ритуальні дії*. Відбувається усвідомлення сформованої послідовності ритуалів.

Інтервал між юністю та дорослим станом Е. Еріксон назвав «психосоціальним мораторієм», після якого людина переходить на наступні стадії розвитку, а саме: *молодість* – досягнення близькості/ізоляція, від 20 до 25 років (шоста стадія); *зрілість* – продуктивність/інертність, від 26 до 65 років; *старість* – цілісність «*Ego*»/«*Self*»/відчай, від 65 років до смерті (Erikson et al., 1986; Malone et al., 2016).

Аналіз концепції Е. Еріксона дозволяє зробити такі висновки:

1. Е. Еріксон об'єднав у своїй епігенетичній концепції ідеї класичного психоаналізу, еґо-психології, соціальної антропології. Е. Еріксон інтегрував ідеї, що панували у другій половині ХХ століття як в Америці, так і в Європі, та створив

багатогранну концепцію особистості. Е. Еріксоном були сформовані важливі теоретичні передумови для: а) осмислення позитивного впливу суспільства на формування особистості дитини; б) вивчення проблем, пов'язаних із адаптацією людини до соціального оточення; в) аналізу причин залученості до різних соціальних груп; г) розгляду процесу соціалізації особистості протягом повного життєвого циклу; д) розуміння та вивчення способів та видів формування ідентичності; ж) для аналізу кризи ідентичності.

2. Е. Еріксон вводить у психоаналітичний дискурс поняття «ідентичність», розвиток ідентичності – це результат взаємодії біологічних, соціальних та *Ego*-процесів, у якому «*Ego*»/«*Self*» несе відповідальність за інтеграцію перших двох. Результатом інтегративної роботи «*Ego*»/«*Self*», або *Ego*-синтезу, є специфічна конфігурація елементів ідентичності, що формується протягом всього дитинства й забезпечує переживання почуття ідентичності. В епігенетичній діаграмі Е. Еріксон виділяє вісім стадій розвитку ідентичності, кожна з яких характеризується такими особливостями: а) наявність певного шаблону, пов'язаного з тілесним органом; б) наявність специфічних стереотипів поведінки; в) розвиток основних компонентів ідентичності; г) наявність специфічних криз та конфліктів. На кожному етапі життя нові елементи мають бути інтегровані в загальну структуру, а застарілі та віджилі – реінтегровані чи відкинуті. У процесі особистісного розвитку внаслідок взаємодії з оточуючими людьми в людини виникає певний баланс внутрішніх сил та зовнішніх впливів, що забезпечує повноцінну адаптацію особистості в суспільстві. Такий баланс Е. Еріксон називає «психосоціальна ідентичність».

3. Завдання віку описується Е. Еріксоном у термінах біполярних рішень (успішних чи неуспішних). Е. Еріксон, на відміну від класичного психоаналізу З. Фрейда, наголошував на тому, що розв'язання завдання неостаточне і є, скоріше, установленням певного динамічного балансу між двома крайнощами, оскільки досягнуте рішення є нестійким. Якщо завдання стадії вирішується переважно успішно, то у дитини формується соціально схвалена риса характеру. Зазнавши серйозного впливу класичного психоаналізу, Е. Еріксон виділяє позитивний і негативний полюси вікового завдання. Однак, при цьому універсалізм і

категоричність З. Фрейда щодо «норми-патології» пом'якшені за рахунок того, що психологічні новоутворення на біполярному континуумі соціально нормовані. Такий релятивізм виявляється більш евристичний під час інтерпретації різних виховних практик та їх результатів. Для Е. Еріксона проблема виховання та навчання підростаючого покоління фактично прирівнюється до питання людського виживання. Ці положення дозволяють використовувати концепцію Е. Еріксона для аналізу моделей поведінки дитини та дорослої людини в соціумі, а багатоаспектність і міждисциплінарність підходу роблять його ідеї актуальними та своєчасними.

Висновки до розділу 4

У четвертому розділі розглянуто методологічні засади Его-психології, а також вплив педагогічних ідей представників Его-психології на психоаналітичну педагогіку.

Експліковано новаторські ідеї А. Фрейд у сфері дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки. Представлено історико-педагогічний екскурс педагогічного поступу А. Фрейд. Розкрито специфіку педагогічної діяльності А. Фрейд, яка у 1926 році, разом із іншими психоаналітиками, заснувала невелику школу у Відні для дітей віком від семи років, батьки яких проходили психоаналіз. Описано особливості роботи А. Фрейд у Віденській педагогічній консультації (1932 р.), де сформувалася група педагогічно орієнтованих дитячих психоаналітиків Відня. Схарактеризована діяльність А. Фрейд в створеному нею закладі дошкільної освіти «Будинок дітей» (1937 р.) та Хемпстедському дитячому будинку (1940 р.), де реалізували ідею створення прикладного, орієнтованого на виховання психоаналізу. Уточнено основні напрями роботи закладів освіти А. Фрейд: усунення психічних травм, нанесених війною; профілактична робота (мінімізація обумовленого війною переживання розлуки); дослідницька робота (психоаналітичне вивчення психічних реакцій дітей на розлуку та життя в інтернаті); просвітницька робота з вихователями та медичним персоналом щодо проблем виховання. Розглянуто чотири

психоаналітичні прийоми А. Фройд у роботі з дітьми: робота зі свідомими спогадами, тлумачення сновидінь, тлумачення фантазій, малювання, гра. Представлено стадії розвитку дитини, відповідно до концептуальних положень его-психології.

Експліковано методологічні суперечки А. Фройд і М. Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку. Проаналізовано методологічне підґрунтя та концептуальні засади віденської та британської школи психоаналітичної педагогіки. Показано, що перші суперечки щодо психоаналітичної педагогіки між психоаналітичними товариствами Відня та Лондона сталися наприкінці 30-х і продовжувалися до середини 40-х років XX століття між А. Фройд та М. Кляйн. Причиною суперечки стала різниця в поглядах на дитячий психоаналіз.

З'ясовано, що А. Фройд презентувала стратегічну програму роботи з дитиною та висунула низку вимог до юного аналізанта. М. Кляйн представляла дитячий психоаналіз корисним для кожної дитини і розглядала його як доповнення до процесу виховання. А. Фройд стверджувала, що для аналізу підійдуть лише діти з наявністю інфантильного неврозу. М. Кляйн ототожнювала дитячу гру з методом вільних асоціацій, з чим зовсім не була згодна А. Фройд і наполягала на підготовчому періоді перед початком дитячого психоаналізу. У концепції М. Кляйн не було жодної підготовчої фази. Експліковано погляди на дитячу гру з позицій А. Фройд і М. Кляйн. З'ясовано, що на думку А. Фройд, дитячу гру надто складно інтерпретувати, тому що вона є відтворенням реальності. На відміну від А. Фройд, М. Кляйн надавала особливого значення інтерпретації ігрової діяльності дітей.

Показано, що А. Фройд наголошувала на тому, що «попередні дані» про розвиток і особливості дитини необхідно брати в батьків, співпрацювати з ними і шляхом прямого впливу на батьків, опосередковано впливати на дитину. М. Кляйн вважала, що співпраця з батьками не призведе до позитивних результатів, більше того, вона може бути шкідливою. Показано, що для М. Кляйн головне завдання психоаналізу – допомогти дитині адаптуватися до вже сформованих моделей міжособистісної взаємодії в сім'ї. З'ясовано, що основною категорією дітей, з якими працювала А. Фройд, були старші дошкільники, у яких вже була сформована

мовленнєва функція. Діти, з якими працювала М. Кляйн, були меншого віку (приблизно від 2,5 до 3 років). Доведено, що основна різниця в поглядах М. Кляйн та А. Фройд щодо дитини – М. Кляйн бачить дитину самостійним суб'єктом, а А. Фройд бачить дитину не самостійною.

Експлікована епігенетична концепція еґо-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона в контексті психоаналітичної педагогіки. Показано, що Е. Еріксон створив багатогранну епігенетичну концепцію особистості. Доведено, що на відміну від теорії психосексуальних стадій З. Фрейда, вікова періодизація Е. Еріксона описує вплив соціального досвіду протягом усього життя. Узагальнені сформовані Е. Еріксоном важливі теоретичні передумови для осмислення позитивного впливу суспільства на формування особистості дитини; вивчення проблем, пов'язаних із адаптацією людини до соціального оточення; аналізу причин залученості до різних соціальних груп; розуміння та вивчення способів та видів формування ідентичності.

Показано, що розвиток ідентичності – це результат взаємодії біологічних, соціальних та Еґо-процесів, у якому «Ego»/«Self» несе відповідальність за інтеграцію перших двох. Результатом інтегративної роботи «Ego»/«Self», або Еґо-синтезу, є специфічна конфігурація елементів ідентичності, що формується протягом всього дитинства. Уточнені виділені Е. Еріксоном стадії розвитку дитячої ідентичності (орально-сенсорна – раннє дитинство; м'язово-анальна – середнє дитинство; локомоторно-геніальна – пізнє дитинство; латентна – юність), кожна з яких характеризується такими особливостями: наявність стереотипів поведінки; розвиток основних компонентів ідентичності; наявність специфічних криз та конфліктів. На кожному етапі життя нові елементи мають бути інтегровані в загальну структуру, а застарілі та віджилі – реінтегровані чи відкинуті. Доведено, що для Е. Еріксона проблема виховання та навчання підростаючого покоління фактично прирівнюється до питання людського виживання.

Матеріали та висновки четвертого розділу висвітлено в таких публікаціях автора дисертації (Мотрук & Вертель, 2019; Vertel, 2023c, 2023k, 2024h, Vertel et al., 2023).

РОЗДІЛ 5

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ

5.1. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів Августа Айхорна для делінквентних підлітків

Психоаналіз широко застосовується в багатьох сферах психологічного знання, але жодна з них не привернула до себе стільки інтересу та не надихнула стільки талановитих дослідників як практика та теорія виховання. Дитина стала головним об'єктом психоаналітичного дослідження, замінивши в цьому невротичну особистість, із якої починалася вся робота. Психоаналіз відкрив, що у психічно хворій людині продовжує жити дитина, причому практично не змінюючись із часом. Це проливає світло на ті інстинктивні імпульси та потяги, які надають дитині її характерні риси, а також висвітлює шляхи розвитку людини від дитинства до зрілості. Тому саме від психоаналізу чекають на допомогу та користь у справі виховання. Саме виховання ставить за мету провести людину від дитинства до зрілості, оберігаючи її від можливих помилок і невдач.

Август Айхорн (1878-1949) – австрійський педагог і психоаналітик. Після здобуття педагогічної освіти працював учителем (див. Додаток В, рис. В.33, В.34). Заснував виправні школи в Оберхолланбрунні (1918) та в Сент-Андрі (1920). У 1920 році зайнявся психоаналізом. За пропозицію та рекомендацією А. Фройд закінчив Віденський психоаналітичний інститут. У 1922 році пройшов навчальний аналіз у П. Федерна, був прийнятий до лав Віденського психоаналітичного товариства (Federn, 1962, 1999). З 1922 року активно співпрацював із різними психоаналітичними структурами. У 1923 році організував у Відні мережу молодіжних виховних центрів. Одним із перших психоаналітиків розпочав роботу з агресивними підлітками у стаціонарних умовах. Практикував психоаналітичну терапію правопорушників. Намагався використати психоаналітичну методологію

під час роботи з підлітками, з делінквентною поведінкою. Після аншлюсу А. Айхорн був заарештований і засланий як політичний ув'язнений у концентраційний табір Дахау.

У 1938 році відбувається ліквідація Віденського психоаналітичного співтовариства, 25 серпня 1938 року, «уповноважений комісар із спостереження за об'єднаннями, організаціями і спілками» оголосив постанову про розпуск Віденського психоаналітичного співтовариства (Aichhorn, 2003). Ця постанова, згідно з рішенням магістрату міста Відня, набула чинності 1 вересня 1938 року. Якщо до кінця 1937 року в цьому об'єднанні був 51 постійний представник та 17 асоційованих членів, то 1938 році у Відні залишилося менше 10 психоаналітиків. А. Айхорн був наставником та особистим психоаналітиком Хайнца Кохута, який після аншлюсу Австрії емігрував до США (Aichhorn. & Schröter, 2016). Проте кілька колишніх членів співтовариства залишилися у Відні. А. Айхорн згуртував навколо себе психоаналітиків, які регулярно зустрічалися на вечірніх засіданнях у його квартирі, з найвідоміших: доктор Альфред фон Вінтерштейн, Карл фон Мотесіцкі, який багато зробив для створення підпільної групи, був заарештований гестапо та загинув у концетраційному таборі (Rothlander, 2010).

Після приходу до влади нацистів керівник Німецького інституту психологічних досліджень та психотерапії професор Матіас Генріх Герінг оголосив про створення «Віденської робочої групи» під керівництвом доктора Генріха фон Когерера. А. Айхорн зумів порозумітися з М. Г. Герінгом і зміг навіть організовувати курси та семінари, нібито представляючи інтереси Когерера. У 1939/1940 навчальному році він прочитав перед п'ятьма студентами курс із педагогічного консультування. З 1939 року він знову отримав право займатися «навчальною практикою», а з 1942 року проводив регулярні семінари – офіційно в межах «Віденської робочої групи» Рейхсинституту, але за змістом ці семінари не зовсім відповідали вимогам нацистів. У вересні 1945 року на основі закону про реорганізацію вдалося подати заяву про відновлення діяльності Віденського психоаналітичного співтовариства. Постановою від 1 грудня 1945 року розпуск Віденського психоаналітичного співтовариства було оголошено недійсним, і 16

лютого 1946 року було створено тимчасове правління, а 10 квітня 1946 року було урочисто оголошено про відновлення його діяльності. У 1946-1949 роки А. Айхорн був його президентом (Aichhorn & Schröter, 2007).

А. Айхорн – психоаналітик дуже специфічного профілю, його теоретичні та практичні напрацювання призначені не для масової аудиторії, а для вузького кола професіоналів, він привертає увагу багатьох педагогів, психологів, батьків, стурбованих підлітковими проблемами, які прагнуть зрозуміти їхню психологічну природу. А. Айхорн експлікує унікальний досвід роботи з «важкими підлітками». Вирішення конкретних педагогічних завдань вимагало від нього адаптації психоаналітичної теорії до сучасної йому педагогічної системи та запровадження певної гуманістичної складової. Синтезуючи психоаналітичні ідеї З. Фрейда та А. Адлера з ідеями соціальної, традиційної та реформаторської педагогіки, А. Айхорн вибудовує свою роботу з вихованцями на засадах гуманізму, особистісно-орієнтованого підходу, опори на позитивне, трудового виховання, прилучення до суспільно значимих цінностей. Така модифікація та установка на розуміння дитини, довірливе до неї ставлення дозволили ефективно вирішувати дитячі проблеми, причину яких він вбачав у неправильній стратегії батьківської поведінки (Aichhorn, 1976).

Феномен психоаналітичної педагогіки А. Айхорна полягав у тому, що він та його прихильники *поділяли й підтримували основні погляди представників гуманістичної педагогіки та «вільного виховання»*, а саме: 1) визнання дитини центром навчально-виховної системи; 2) погляд на дитину як на головну загальнолюдську цінність; 3) повага до прав і свобод, бажань та схильностей дитини; 4) допомога в розвитку всіх сил, здібностей та талантів, закладених у дитини; 5) реалізації особистісного зростання завдяки самостійності та творчості; 6) індивідуальний підхід до кожного учня (Vertel, 2024a).

Головною відмінністю психоаналітичної педагогіки А. Айхорна від поглядів представників гуманістичної педагогіки та «вільного виховання» є те, що він та його послідовники виступали з критикою найбільш радикальних постулатів вільного «нового виховання»: 1) надання дитині необмеженої свободи;

2) невмотивовано висока оцінка всіх результатів творчої діяльності учнів (визнання результатів творчої діяльності дітей такими, які мають високу художню цінність); 3) анархізм та безсистемність навчальних занять. Ця критика негативно впливала на популярність психоаналітичної педагогіки А. Айхорна і його послідовників та позиціонувала їх як аутсайдерів європейського реформаторського руху (Vertel, 2024a).

Звернення А. Айхорна та прихильників австрійської психоаналітичної педагогіки до педагогічної корекції асоціальності та безпритульності, заснованої на гуманному ставленні до дітей, було обумовлено такими *факторами*: 1) соціальним замовленням Австрійської республіки після революційного післявоєнного часу; 2) впливом міжнародних ідей та світового досвіду педагогів-реформаторів, які пропагували відокремлення школи від церкви; 3) розвитком «нових» та експериментальних шкіл республіки, їх діяльністю, спрямованою на гуманний, вільний, різнобічний та творчий розвиток особистості (Eissler, 1949).

Інноваційна концептуальна модель виховання та навчання, розроблена А. Айхорном і педагогами «Будинку молоді» мала такі характерні риси: 1) антиавторитарні товариські стосунки між учителями-вихователями та вихованцями; 2) оптимально правильний підбір та використання індивідуально спрямованих шляхів та засобів виховання на маніфестантній та лабільній стадіях прояву дисоціальної поведінки; 3) виключення будь-яких видів фізичного і психологічного насилля (покарання, примусу та загроз); 4) верифікація внутрішніх переживань вихованців, розвиток їх почуттів та емоційної сфери; 5) зміцнення життєстверджуючої позиції дитини; 6) використання художньо-творчої та спортивно-оздоровчої діяльності, мануальної праці; 7) широкі повноваження учнівського самоврядування у вирішенні питань життя шкільного містечка «Будинок молоді»; 8) позитивний приклад педагогів, їх авторитет у вихованні учнів (Perner, 2000).

А. Айхорн використовував термін «делінквентність», який отримав загальне визнання. Він використовується для позначення злочинця, який не досяг повноліття (зазвичай 18 років). Делінквент – дитина, яка порушує встановлені суспільні норми

й поведінка якої шкодить інтересам і життєдіяльності конкретної людини або великій чи малій соціальній групі (Чуносів, 2013). До дорослих людей (після 18 років), термін делінквент не застосовується, а використовується термін – антисоціальна особистість (Тимошенко, 2019). У психолого-педагогічному дискурсі під делінквентістю розуміють всі прояви протиправної поведінки дитини. Форми такої поведінки варіюють від незначного порушення дитиною морально-етичних норм до кримінальних дій, які караються відповідно до чинного законодавства. У цьому контексті делінквентну поведінку можна вважати такою, що набуває форми антисоціальної і кримінальної.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі для характеристики делінквентної поведінки дорослих використовується терміни «психопатична», «антисоціальна», «соціопатична» особистість. Ці поняття не тотожні поняттю «кримінальна особистість» і не є медичним (психіатричним) діагнозом. Антисоціальна особистість розглядає інших людей із меркантильних позицій і свідомою чи неусвідомленою згодою терпіти поведінку соціопата. Соціопати відкрито вихваляються своїми протиправними діями чи махінаціями, якщо вважають, що на співрозмовника це справляє враження. Соціопати не переймаються через свою поведінку, а це одна з основних перешкод здійснення на них соціального-педагогічного впливу. Соціопат необов'язково вчиняє протиправні дії, але його життя визначається специфічними мотиваціями. Щоб почуватися комфортно, соціопат потребує специфічного, яскравого досвіду, має постійне бажання відчувати «гострі» відчуття. Соціопат характеризується низькою здатністю до сприйняття виховних впливів, низькою здатністю до засвоєння соціально прийнятних моделей поведінки, неспроможністю отримати задоволення від звичного для інших людей повсякденного життя. У дитинстві соціопат має більшу життєву енергію, ніж його батьки, швидко засвоює маніпулятивні моделі поведінки (Титаренко & Лісовська, 2010).

А. Айхорн визначає делінквентність як динамічний феномен, як результат взаємодії психічних структур, що призводить до спотворення особистості. Ці деструктивні зміни пов'язані з порушенням взаємодії між «*Super-Ego*»/«*Super-Self*» і

«Ego»/«Self». Будучи контролюючою і моральною інстанцією «Super-Ego»/«Super-Self», може бути несформованим або бути надмірно жорстким та караючим. В іншому випадку «Ego»-ідеал (як частина «Super-Ego»/«Super-Self») може мати ідентифікації антисоціального характеру.

А. Айхорн, як і З. Фройд (Фройд, 2023с), підкреслює патогенне значення порушень розвитку «Ego»/«Self» і «Super-Ego»/«Super-Self» для соціальної адаптації. З одного боку, внутрішні та зовнішні фактори, що перешкоджають нормальному розвитку Ego-функцій, впливають на процес первинної адаптації до реальності, який А. Айхорн розглядає як необхідну основу та передумову соціального розвитку. З іншого боку, зовнішні та внутрішні фактори, які порушують емоційний розвиток дитини та перешкоджають формуванню прив'язаності до постійного об'єкта (до батьків або осіб, які їх замінюють), перешкоджають, як показує А. Айхорн, другому етапу соціального розвитку, а саме – адаптації до культурних традицій суспільства, членом якого має стати дитина. Відсутність емоційної прив'язаності нівелює прагнення дитини наслідувати соціальні зразки, які пропонують дорослі. Дитина не може засвоїти ті ідентифікації, які в перспективі мали б стати основою ефективного і сильного «Super-Ego»/«Super-Self», здатного протистояти інстинктам і керувати поведінкою дитини відповідно до суспільних вимог, стандартів і правил (Vertel, 2024a).

Заслуга А. Айхорна полягає в тому, що він ввів у науковий дискурс поняття латентної та явної делінквентності.

1. *Латентна делінквентність* характеризується тенденцією до асоціальних дій, але в поведінці не проявляється. А. Айхорн вважав, що несприятливі відносини з батьками негативно впливають на розвиток особистості дитини, визначають її майбутні труднощі у спілкуванні з людьми і створюють передумови формування матриці «латентної делінквентності», яка, за відповідних обставин, трансформується в поведінку, що відхиляється від загальноприйнятої, і правопорушення. Він стверджував, що антисоціальна поведінка може бути поведінковим виразом неврозу. У цьому випадку необхідно застосовувати профілактичні заходи (Aichhorn, 1935).

2. *Явна делінквентність* характеризується наявністю антисоціальних дій.

З позиції психоаналізу делінквент – це людина, яка не може вирішити власні внутрішньо психологічні конфлікти. Делінквенти рятуються від внутрішньо психологічної дійсності тим, що вчиняють антисоціальні дії. Відсутність совісті в делінквентів свідчить не тільки про деструктивне «*Super-Ego*»/«*Super-Self*», але також про несформованість первинних прив'язаностей до інших людей (особливо до батьків). Н. Мак-Вільямс указує на прагнення делінквента домінувати та відчувати владу над іншими, впливати та маніпулювати ними. Психоаналітики зазначають, що це пов'язано з нездатністю до прив'язаності (McWilliams, 2011).

А. Айхорн виділяє два основних типи делінквентності в дітей:

1. *Межовий невротичний стан із ознаками антисоціальної поведінки* – дитина знаходиться у стані внутрішнього конфлікту. Внутрішньо дитина відчуває що вона вчиняє неправильно, що призводить до почуття провини і каяття. Це призводить до дивної поведінки, наприклад: дитина не користується вкраденими речами або показово одягає вкрадені речі, знаючи, що її можуть викрити, це вказує на несвідоме бажання бути викритим. Після викриття й покарання такі діти відчувають значне моральне і психологічне полегшення. У цьому випадку делінквентність є результатом бажання дитини нівелювати або полегшити тиску з боку «*Super-Ego*»/«*Super-Self*». А. Айхорн приділяє увагу такому феномену делінквентних підлітків, як помста. Делінквентні підлітки намагаються подолати або компенсувати депривацію й посилити власний психологічний біль тим, що завдаючи біль іншим, отримують задоволення. Важливим є те, що А. Айхорн першим серед дитячих психоаналітиків зробив спробу пов'язати помсту делінквентних підлітків із їхньою несвідомою потребою в покаранні та бажанням випробувати задоволення від заподіяння страждань іншим (Aichhorn, 1935).

Оптимальною педагогічною стратегією в ситуації прояву агресії з боку делінквентів, виходячи з досвіду роботи з ними А. Айхорна, була байдужість із боку вихователів, від яких підлітки чекали на покарання. Не отримуючи відповідного енергетичного підживлення, агресія зменшується й нівелюється бажанням мстити. А. Айххорн згадує про такий захисний механізм, як ідентифікація з агресором. Наприклад, спостерігаючи уважно за дітьми та педагогами, А. Айххорн побачив, що

зазвичай гримаси дітей – це просто карикатурні відображення гнівного виразу обличчя вчителя (діти несвідомо копіювали його), так дитина ідентифікувалася із загрозливим зовнішнім об'єктом (Perner, 2005).

2. *Антисоціальна поведінка без невротичних ознак.* Характерною ознакою цього виду делінквентності є те, що дитина знаходиться у стані конфлікту з зовнішнім світом через ранню фрустрацію лібідних бажань. А. Айхорн стверджував, що діти обділені увагою чи важкі діти відмовляються займати своє місце в суспільстві. Їхні інстинкти не гальмуються належним чином; вони не можуть спрямовувати свою сексуальну енергію на інші соціально-конвенційні цілі (Aichhorn, 1964).

Важливим є те, що як у першому, так і в другому типі дитячої делінквентності виражена неусвідомлювана потреба в покаранні за антисоціальну поведінку та фіксація на етапі превалювання принципу задоволення.

На думку А. Айхорна, причиною делінквентної поведінки є: 1) рання ізоляція, втрата любові чи довіри до батьків; 2) тривала фізична відсутність батьків або їхня смерть; 3) часта зміна опікунів; 4) перебування в закладах інституційного догляду, які не забезпечують умови для розвитку прив'язаностей.

Сім'ям, де виховуються діти з делінквентністю, загалом не притаманне розуміння та проговорення (вербалізація) своїх почуттів (явище алекситимії). (Вашека et al., 2019). У таких сім'ях батьки схильні до маніпуляції та є нездатними встановити емоційний контакт з дитиною. Проблеми в установленні ранніх об'єктних відносин у сім'ї призводять до серйозного особистісного розладу, що виражається в нездатності до встановлення прив'язаності та визнання авторитетів.

А. Айхорн, займаючись соціалізацією «важкий дітей», головною причиною делінквентності вважав генетично-спадкову схильність, розглядаючи при цьому негативне соціальне середовище лише як каталізатор даного явища.

Сім'ям, у яких формується делінквент, характерні такі особливості: 1) відсутність міцних емоційних зв'язків; 2) відсутність дисципліни, потурання; 3) фізичне та психологічне насильство.

Період дитинства делінквентних дітей характеризується: 1) бездоглядністю та безконтрольністю; 2) невпевненістю, постійними ситуаціями невизначеності, з боку батьків дитина відчуває амбівалентне ставлення (поєднання надмірної вимогливості та потурання); 3) алкоголізм або наркозалежність батьків; 4) розлучення батьків (Федотова, 2023).

Із позиції психоаналізу, до основних мотивів, які спонукають до делінквентної поведінки, відносять: 1) прагнення швидко задовольнити власні потреби, прагнення до комфорту; 2) прагнення до самоствердження та високого соціального статусу; 3) опозиційна поведінка (прагнення порушувати встановлені в соціумі правила); 4) закріплені в поведінці стереотипи (досвід перебування в антисоціальному середовищі), агресивні та садистичні нахили; 5) потреба в ідентифікації з групою та схвалення дій людини з її боку; 6) бажання «гострих» відчуттів, схильність до ризику; 7) фрустрація або вимушена необхідність захистити себе; альтруїзм (протиправні дії здійснюються заради досягнення високої мети або заради близьких, значимих людей) (Dahua, 1986).

До основних неусвідомлюваних мотивів дитячої делінквентності слід віднести: 1) бажання, які вимагають негайного задоволення; 2) відчуття дитиною агресивних почуттів, які не можуть бути реалізованими, розпач; 3) помста, як результат образи на конкретну людину, групу або суспільство загалом; 4) заздрість (через протиправний вчинок дитина ніби відновлює соціальну справедливість); 5) недовіра до соціуму загалом, конкретної соціальної групи й окремих значимих людей зокрема; 6) дитячі фантазії про власну всемогутність, велич, а тому безкарність (Schoenfeld, 1971).

Низка виявлених З. Фройдом психічних механізмів дозволила глибше зрозуміти мотиваційну картину делінквентної поведінки. Механізм перенесення (Фройд, 2023e) дозволяє зрозуміти витoki багатьох безмотивних злочинів, у тому числі й таких, коли мстять не тій особі, яка завдала шкоди, а іншій, як правило, слабшій. Методика поглибленого аналізу прихованих у несвідомому психічних травм, що виявляються причинами неврозів та нав'язливих станів (у тому числі сексуальної агресивності), які продукують злочинну поведінку, дозволила

розробити методи корекції особи злочинця. Розкриті психоаналізом механізми опору й витіснення дозволяють зрозуміти процес суб'єктивного спотворення сприйняття реальності як основу психологічного самозахисту.

Різні положення психоаналітичної теорії використовуються для конструювання нових теорій злочинності та розробки нових підходів до впливу на цей феномен. В. Реклесс сформулював психоаналітичну концепцію внутрішнього регулювання поведінки (Reckless, 1961). На його думку, *для того, щоб дитина могла керувати своєю поведінкою й утримуватися від злочинних імпульсів, у процесі виховання необхідно сформувати в неї:* 1) самосвідомість; 2) сильне «Ego»/«Self»; 3) добре розвинене «Super-Ego»/«Super-Self» (Reckless & Dinitz, 1972); 4) опір різним відволікаючим факторам; 5) здатність переносити фрустрацію; 6) розвивати почуття відповідальності, цілеспрямованість; 7) здатність знаходити задоволення в заміниках кримінальних спонукань; 8) здатність до раціональної поведінки (Reckless & Smith, 1932).

На основі фройдівського механізму витіснення Г. Сайксом і Д. Майцем було створено концепцію нейтралізації, сутність якої полягає в поглибленому аналізі механізмів психологічного захисту, складових кримінальної мотивації (Sykes & Matza, 1957b).

До способів нейтралізації стримульовального впливу суб'єктивних і об'єктивних факторів злочинності вони відносять: 1) заперечення відповідальності, коли людина вважає себе жертвою обставин (Sykes & Matza, 1957a); 2) заперечення шкоди, коли злочинець запевняє себе та інших осіб, що від його дій нікому немає шкоди; 3) засудження тих, хто звинувачує людину в злочині, як латентних чи потенційних злочинців; 4) порушення вимог суспільства (особливо в неповнолітніх) виправдовується обов'язками перед конкретною людиною або малою групою (Matza & Sykes, 1961).

Д. Коулмен описав механізми психологічного захисту, які можуть зумовити злочинну поведінку: 1) «заперечення реальності» у формі відмови об'єктивно сприймати навколишнє оточення, оскільки це у формі страху чи співчуття може перешкодити злочину; 2) «репресія» – недопущення проникнення у свідомість

неприємних та неприємних думок; 3) «придушення» – відмова усвідомлювати неприємні й небезпечні думки, які вже проникли у свідомість; 4) «раціоналізація» як спроба довести, що поведінка може бути виправдана якимись поважними причинами; 5) «проекція» власних негативних характеристик на інших, а відповідно, – нейтралізація негативної самооцінки; 6) «компенсація» – приховування власної слабкості, в одних умовах спробою самоствердитись, в інших умовах, якщо людина боїться когось, то це генерує в неї потребу змусити когось боятися і її; 7) «переміщення» почуття помсти з небезпечного об'єкта, що завдав шкоди, на безпечний об'єкт, що не завдав шкоди; 8) «розрядка» – зниження тривожності, викликані забороненими бажаннями, шляхом бурхливого прояву почуттів та зовнішньої активності (Coleman, 1980).

Урахування цих механізмів у ході виховної роботи дозволяє підвищити ефективність відповідних заходів профілактики антисоціальної поведінки. Успіхи психоаналізу спонукали психологів і педагогів випробувати аналогічні методики у практиці виправного впливу на злочинців (у тому числі й неповнолітніх). Психоаналіз у пенітенціарній практиці зберіг основні риси, розроблені його основоположниками:

1) формування довірчих взаємин між психоаналітиком та пацієнтом (у даному випадку правопорушником або злочинцем) (Фройд, 2023b);

2) проникнення в несвідоме за допомогою дослідження вчинків, фраз, сновидінь (Фройд, 2023a) (в окремих випадках використовувався гіпноз, проте З. Фройд негативно ставився до його застосування) (Фройд, 2023d) та виявлення психічних травм, що продукують відхилення в поведінці (Chertok & Saussurt, 1973);

3) катарсис – переведення цих травм з несвідомої сфери в сферу свідомості, що повинно спричинити звільнення від їх тягаря.

Мета психоаналітика, який працює в пенітенціарній системі, – допомогти злочинцеві зрозуміти, у чому полягає його внутрішня ущербність, щоб він зміг гармонізувати свою особистість. З цією метою використовують медитації, інтроспекцію, самоаналіз. Злочинцям прищеплюється витримка – їх навчають методикам, за допомогою яких їм легше терпіти вкрай неприємні відчуття, які

викликані ситуацією, яку неможливо змінити. Однією з можливих реакцій на стрес може бути агресивність, відхід або компроміс, спрямований на зміну відносин із оточуючими. Психопсихологи навчають ув'язнених у разі стресу використовувати два останні варіанти, щоб уникнути сплеску агресивності (Friedlander, 1947).

Злочинців (у тому числі й неповнолітніх) навчають використовувати психологічні механізми: 1) попередження небезпечних прагнень шляхом посилення установок, які можуть їм протистояти; 2) нейтралізації аморальних бажань та вчинків за допомогою фізичної праці (та інших форм саморепресій); 3) підвищення почуття власної значущості шляхом ідентифікації себе з видатними особистостями (щоб нейтралізувати комплекс неповноцінності, що нерідко компенсується у формі злочинів) (Schmideberg, 1953). Психопсихологи вчать знаходити заміники бажанням, задоволення яких практично неможливе законними способами. Їм прищеплюється прагнення завоювати симпатії інших людей, а також ініціюється інтеграція в систему власного «*Ego*»/«*Self*» зовнішніх (соціальних) заборон для того, щоб вони перестали викликати страх і породжувати тривожність.

А. Айхорн як психопсихолог висував низку вимог до співробітників «Будинку молоді», і ці правила залишаються актуальними й до сьогодні. Він спеціально виділяв межі «внутрішньої соціальності» кандидата для роботи в своїй установі для делінквентних підлітків, які можуть мати як позитивний, так і негативний характер у межах цілого кола наявних виховних завдань: 1. Уміння працювати з важкими підлітками та зайняти антикаральну позицію під час роботи. Професіоналізм персоналу в його установі полягав не в тому, щоб нівелювати негативні наслідки для суспільства, а в тому, щоб допомогти підлітку йти до своїх цілей у розвитку (Aichhorn, 1926). 2. А. Айхорн застерігав як від надмірно нетерплячого, так і надмірно доброзичливого ставлення до вихованців, оскільки делінквентні діти зазвичай насторожено ставляться до чужих людей і вважатимуть це слабкістю чи хитрощами. 3. А. Айхорн вважав, що до делінквентних підлітків, які змогли розвинути справжню дружбу, помилково підходити як до друга, і навіть використовувати це слово. 4. Важливою вимогою до педагога була не скільки раціональність і критичність, а емоційність і емпатійність. На емоційному рівні

зрозуміти дитину, а в найважчих випадках, педагог повинен дати зрозуміти дитині, що на її місці він вчинив би так само. Таким чином ставилося завдання розуміння форм адаптації підлітка в поєднанні з розумінням типових підліткових способів спілкування (Aichhorn, 1974). 5. А. Айхорн вважав, що без емоційної включеності у відносини з педагогами та персоналом установи жодного терапевтичного ефекту не відбудеться. І це можливе лише в тому випадку, якщо сталося розуміння істинної природи дитини (Houssier & Marty, 2009). 6. Делінквенті підлітки, з якими працював А. Айхорн, протиставляли себе суспільству. Ототожнюючись із кожним із них у ситуації розуміння, педагоги повинні бачити в дитині не злочинця, а сприймати її як дитину, яка захищає своє життя. Емоційну реакцію педагога, як підкреслює А. Айхорн, не можна підробити або розіграти, реакції відбуваються швидко, інтенсивно, без втручання розуму, і тільки постійне самодослідження, розуміння найбільш типових яскравих контртерапевтичних відповідей може запобігти небажаним наслідкам у вихованні дітей (Aichhorn, 1972).

Завдяки А. Айхорну відбулось усвідомлення значення вибудовування соціальних відносин із важкими дітьми, необхідність спеціального формування терапевтично-реабілітаційного та корекційного середовища, які є специфічними соціальними середовищами. Таким чином, на перший план виходить важливість побудови соціальних терапевтичних відносин для організації корекційного процесу, у результаті чого може виникнути перетворення спеціально організованих соціальних відносин у нову структуру психічної організації дитини (Schowalter, 2000).

У результаті досвіду роботи з важкими дітьми і підлітками спочатку А. Айхорн, а потім і інші психоаналітики приходять до висновку про те, що психологічні проблеми, які мають діти, відображають стан суспільства і проблеми, сконцентровані в ньому. Розуміння цього спонукає до аналізу суспільних проблем та їхнього негативного впливу на розвиток дітей (Galatzer-Levy & Galatzer-Levy, 2007).

Науково-педагогічні ідеї А. Айхорна знайшли розуміння й були розвинені у США. У 1977 році у Нью-Йорку був відкритий «Підлітковий центр імені Августа

Айхорна» («The August Aichhorn Center for Adolescent Residential Care») для делінквентних підлітків із саморуйнівною та антисоціальною поведінкою, які потребують постійного догляду. У центрі перебувають підлітки від 12 до 16 років, які направляються до центру органами державної влади. У цьому закладі діють менші обмеження, ніж у закладах інституційного догляду (в'язниці для неповнолітніх злочинців). Центр є останньою інстанцією для делінквентних підлітків, які не можуть бути влаштовані в інші установи або заклади освіти. Програма роботи центру не передбачає адміністративного звільнення (відрахування) та переведення до інших установ.

Центр розміщений в окремому шестиповерховому будинку. У центрі перебувають 32 дитини. Діти розміщуються у 4 блоках: 3 блоки мають 8 одномісних спалень, а 1 має 4 двомісні спальні. У центрі розміщуються навчальні аудиторії, кабінети для корекційної та психотерапевтичної роботи, адміністративні та технічні приміщення. У центрі працює 86 людей, з яких 46 – це безпосередньо педагоги, психологи, лікарі (психіатри і психотерапевти). Підлітки об'єднані у групи, за кожною групою закріплений вихователь, який несе відповідальність за всі аспекти повсякденного життя вихованців центру. Незважаючи на специфічний контингент вихованців, у центрі немає ізоляторів та кімнат спеціального догляду, не застосовуються механічні засоби обмеження (грати, решітки, не замикаються замки). Вихованці мають можливість відвідувати культурні, розважальні та освітні установи Нью-Йорка. Вихованці, які не мають проблем з поведінкою, мають можливість навчатись у державному закладі середньої освіти, спочатку неповний, а згодом повний робочий день.

Результати дослідження, яке провели Б. Горовіц, М. А. Павел та П. О'Коннор, підтверджують ефективність роботи «Підліткового центру імені Августа Айхорна». Результати дослідження вказують на те, що перебування в центрі може сприяти зниженню високого рівня кримінальних засуджень серед дорослих молодих людей із важкими емоційними та поведінковими розладами (Horowitz et al., 2001).

Досвід екстраполяції А. Айхорном теорії психоаналізу в педагогічну практику дозволяє зробити два основні висновки:

1. Вихователь повинен бути знайомий із практикою психоаналізу, інакше об'єкт його впливу – дитина залишається для нього незбагненою загадкою. Найкраще, якщо вихователь сам пройде психоаналіз, щоб випробувати його на собі. Особистий досвід проходження психоаналізу важливіший, ніж вивчення лише теорії психоаналізу.

2. Виховання своєрідне і його не можна а ні плутати, а ні замінювати засобами психоаналітичного впливу. Психоаналіз може бути використаний як додатковий метод впливу, але ніяк не може замінити саме виховання. Психоаналіз дорослого невротика можна порівняти з перевихованням. Дитину, зі складним характером і делінквентною поведінкою, не можна порівнювати з дорослим невротиком. А перевиховання – це зовсім не те саме, що виховання сформованого суб'єкта. Можливість впливу через психоаналіз залежить від цілком конкретних умов, які можна описати як «аналітична ситуація». Для цього потрібно формування певних психічних структур та особливе ставлення до аналітика. Коли ці фактори відсутні, як у випадку з дітьми та підлітками, і, як правило, зі злочинцями, які керуються власними інстинктами, потрібна попередня адаптація методу психоаналізу, для того, щоб виховна робота стала можливою.

5.2. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Бруно Беттельгейма

Значний внесок у вивчення аутистичних розладів зробив Б. Беттельхейм (1903-1990) (див. Додаток В, рис. В.35, В.36, В.37). У 1932 році він почав працювати з німою дівчинкою з аутизмом. Показово те, що це сталося за десять років до першої публікації Л. Каннера, яка стосувалась проблеми аутизму. Надалі праці Л. Каннера допомогли роботі Б. Беттельгейма, але він не поділяв точку зору Л. Каннера про вроджену генетичну нездатність установлювати емоційно забарвлені стосунки і вроджене невміння дитини традиційним чином взаємодіяти з іншими людьми і поводитися в контексті конкретних ситуацій (Kanner, 1944).

Б. Беттельгейм частково погоджувався з тим, що дитячий аутизм виступає захистом від нестерпної тривоги. Тільки джерелом такої тривоги є не органічне порушення головного мозку, а те, що дитина переживає навколишній (об'єктний) світ як деструктивний. Б. Беттельгейма та Л. Каннера в цьому контексті зближує те, що Л. Каннер указував про наявність у батьків пацієнтів стертих аутистичних рис (відчуженість, труднощі у спілкуванні), однак у Л. Каннера ці риси виступають як свідчення генетичної, спадкової природи аутизму. Б. Беттельгейм зазначав, що клінічний досвід не підтверджує факту, що аутизм виявляється в момент народження або безпосередньо після нього (Bettelheim, 1967).

Б. Беттельгейм висунув концепцію «холодної матері» – ідею про те, що дитячий аутизм – дезадаптивна реакція дитини на загрозливе та емоційно «холодне» соціальне оточення. У своїй програмній праці «Порожня фортеця: дитячий аутизм і народження Я» він, посилаючись на праці представників психоаналітичної теорії об'єктних відносин Д. Віннікотта і Р. А. Шпіца про ранній розвиток і особливості взаємодії в діаді «мати – дитина», визначає дитячий аутизм як розлад, який має психогенне походження. Схильність дитини до аутизму починає формуватися на першому році життя. Основою цієї схильності є порушення відносин дитини з матір'ю. На появу аутизму в дітей впливає те, як дитина проходить три критичних періоди.

1. Вік 6 місяців. Цей вік передуює тривозі восьмимісячних (термін Р. Шпіца). Дитина посміхається і простягає руки до знайомих людей і виявляє страх перед незнайомими людьми. Б. Беттельгейм указує на те, що дитина вчиться поділяти навколишній світ на загрозливий і незагрозливий, а для проведення такого поділу з особистого досвіду дитина має знати, що таке добре, дбайливе ставлення (особливо з боку матері).

2. Вік від 6 до 9 місяців. У цьому віці дитина сприймає оточуючих людей як окремих індивідів, з'являються перші прояви самосвідомості. Дитина намагається налагодити контакт, але якщо людина, до якої дитина проявляє інтерес, не відповідає і не проявляє до неї цікавості, дитина може відмовитись від подальших

спроб налагодження взаємодії з іншим. Не знайшовши іншого, дитина не може знайти себе.

3. *Вік від 1,5 до 2 років.* Зазвичай аутизм діагностується саме в цей віковий період. За Б. Беттельгеймом, на цій стадії до емоційного розриву з матір'ю, який відбувається на другій стадії, додається як емоційний (афективний), так і суто фізичний розрив із об'єктивною реальністю в цілому.

Саме ці три стадії є критичними, на них відбувається блокування чи спотворення тих чи інших устремлінь та потреб «*Ego*»/«*Self*»: 1. На першій стадії знижується загальна активність. 2. На другій стадії інтерес і прагнення налагодження контакту. 3. На третій стадії дитина полишає спроби впоратись зі світом як інтелектуально, так і фізично. Б. Беттельгейм підкреслює, що причина аутизму – не в специфічній установці матері щодо дитини, а в усвідомленій реакції дитини на цю установку.

Б. Беттельгейм говорить про те, що досвід як дорослої людини, так і дитини ґрунтується на категоріях простору, часу та причинності. Саме здатність людини виділяти категорію причинності на підставі суміжності в часі та просторі, її переконаність, що шляхом безпосереднього впливу вона може змінити події, відрізняє її від тварин. Виходячи з цього, люди моделюють свої дії, спираючись на прогнозування, яке, у свою чергу, неможливе без попередньої впорядкованості. У дитини з аутизмом порушений зв'язок у ланці час – простір – причинність і, відповідно, порушена цілеспрямованість дій. Виходячи з цього, дітей з аутизмом умовно можна об'єднати у три групи за принципом порушень у сприйнятті простору, часу і причинності: 1. *Діти, які зупиняються у психічному розвитку, або цей розвиток загальмовується.* Втрачається здатність до прогнозування подій, але не втрачається здатність передбачати те, що не повинно статися. Упорядковуючи події власного життя, вони втілюють у реальність свої похмурі припущення, але ці прогнози безплідні, оскільки за ними не слідує жодних дій. Ці діти роблять із предметами певні маніпуляції, які мають ритуальний характер. 2. *Діти, які не тільки занурюються в себе, а й створюють свій власний світ.* Такі діти втрачають здатність до прогнозування. Такі діти постійно виконують численні ритуали, але

вони не дають результату і навіть прогнозу того, що буде, якщо вони не виконають ці ритуали. 3. *Діти, чия ізоляція від світу відрізняється ще більшою глибиною і не супроводжується жодними ритуалами.* Деградація дітей обумовлена реакцією на так звану «екстремальну ситуацію» (абсолютно неминуха, невизначено протяжна, цілком непередбачувана, небезпечна для життя, перед якою дитина відчуває абсолютну безпорадність) (Bettelheim, 1967).

Головна причина занурення в себе аутичних і шизоїдних дітей – точна інтерпретація негативних емоцій, які відчувають (навіть без демонстрації) більшість значущих для дитини людей при наближенні до неї. Це, в свою чергу, викликає у дитини агресію, і вона починає інтерпретувати зовнішній світ через призму своєї агресії. При цьому події розвиваються в такій послідовності: 1) непереборна тривога – паніка, втрата контакту з реальністю; 2) бездіяльність – уникнення спонукання до дії (вироблення в себе байдужості).

Б. Беттельгейм виділяє три варіанти відмови від власного «*Ego*»/«*Self*», діяльності та світу загалом: 1. Діти, які з власної волі відмовляються проявляти активність і не реагують на зовнішнє середовище. Ці діти знаходяться в повній психічній ізоляції від усіх аспектів внутрішньої та зовнішньої реальності. До цієї категорії відносять психічно виснажених та дітей-аутистів, які не говорять. 2. Діти, які продовжують проявляти активність, але взаємодія із зовнішнім світом відсутня. Фокус уваги в них перенесений із зовнішнього середовища на внутрішні процеси. Вони зосереджені на внутрішній реальності. 3. Діти, які знаходяться в постійній конфронтації із зовнішнім світом, який уявляється їм ворожим і небезпечним. Вони проявляють активність, керуючись внутрішніми психічними процесами.

Під час оцінки емоційного стану дитини прихильники даного підходу орієнтуються на вище перераховані рівні відходу від дійсності та групи аутичних дітей, а також інтерпретацій ігрових дій дитини в руслі психоаналізу.

Пізніше підтвердження отримала саме теорія генетичної обумовленості аутизму, тоді як переконливі дані на користь психогенної теорії так і не було отримано (Schmidt, 2019). На це вказує той факт, що серед дітей, які зазнали фізичного чи психічного насильства, або позбавлених турботи та піклування,

підвищення випадків аутизму не спостерігається. Проте, незважаючи на той факт, що більшість дослідників заперечує психогенну теорію походження аутизму, не можна не враховувати того факту, що члени сімей, у яких виховуються діти з раннім дитячим аутизмом, мають низку яскраво виражених психологічних особливостей. Ці відомості наводять на думку про те, що нормалізація сімейного функціонування є важливим фактором успішної соціалізації аутичної дитини, а несприятлива психологічна атмосфера в сім'ї уповільнює та спотворює соціалізацію дитини. Незважаючи на критику, психогенна теорія аутизму Б. Беттельгейма мала дуже велике поширення в суспільстві, у тому числі й серед лікарів, і досі впливає на ставлення до аутизму та його терапію (Briggs, 2019).

Психогенна теорія дитячого аутизму формується під впливом досвіду перебування Б. Беттельгейма в концентраційних таборах Бухенвальда і Дахау, у яких він перебував із 1938 по 1939 рік (Sutton, 1996). Саме Б. Беттельгейм вводить в науковий дискурс термін «екстремальна ситуація» (Zeig, 1987). Спостерігаючи за ув'язненими, Б. Беттельгейм помічав трансформації психіки, які за своїми ознаками були схожі на ознаки, які спостерігаються в дітей із розладами аутистичного спектру. Ув'язнені, перебуваючи в екстремальній ситуації, не могли впливати на події, протистояти ситуації чи змінити її (Дем'яненко & Суміна, 2016).

Б. Беттельгейм поділяв думку З. Фрейда, що в основі несвідомої частини психіки знаходяться два інстинкти: конструктивний «Ерос» – інстинкт життя і деструктивний «Танатос» – інстинкт смерті. Ці два інстинкти перебувають у постійній боротьбі та протистоянні. Тільки цілісна особистість може керувати ними, урівноважуючи їх. Концентраційні табори уособлювали собою «Танатос». Б. Беттельгейм зазначає, що табір був влаштований так, щоб викликати регрес внутрішнього життя людини та змусити його функціонувати на рівні дитини, але ніяк не дорослої людини, а також зруйнувати окремі особи й перетворити всіх ув'язнених на єдину слухняну масу.

Для того, щоб зруйнувати особисту автономію, наглядачі вдавалися до таких методів, як: 1) травматизація (приниження, образи, тортури тощо); 2) примус людей

придушити свою індивідуальність; 3) знищення спрямованості людини в майбутнє (цілепокладання) (Fleck & Muller, 1997).

У такій ситуації ув'язнений відмовлявся від прийняття самостійних рішень, це відбувалося тому, що людина, яка потрапляла в екстремальні умови: 1) починала відмовлятися від опору зовнішньому середовищу, тому що починала вважати, що це не дасть жодних практичних результатів (Marcus, 2000); 2) усі рішення за ув'язнених приймали наглядчі, що психологічно звільняло ув'язненого від відповідальності керувати власним життям, що призводить до економії енергії. У випадку дитини, саме батьки приймають за неї всі найважливіші рішення до певного віку; 3) ув'язнені позбавлялися можливості висловити свої агресивні тенденції, унаслідок чого посилювалися мазохістські та пасивно-залежні (дитячі) стереотипи поведінки; 4) регресу особистості також сприяла безглузда праця, позбавлена будь-якої мети (Bettelheim, 1943a); 5) тиск посилював прагнення людини стати частиною маси для того, щоб сховатись і вижити; для досягнення цієї мети люди були змушені покладатися один на одного, що також посилювало значення групи; група змушувала окремих учасників стримуватися і не проявляти індивідуальність, оскільки карали не окремих ув'язнених, а всю групу; 6) засуджені знали лише те, що їм дозволялося, це також є дитячою тенденцією, бо діти знають лише те, що їм дозволяють знати їхні батьки. Відмова від відповідальності за вчинки закономірно призводить до інфантилізації особистості. Люди боялися, що в концентраційному таборі втратять знання і здатність мислити, тому вони вдавалися до згадування шкільних знань, що також наближало їх до дитячої поведінки, оскільки спроба згадати раніше вивчений матеріал і розмірковувати на складні теми – це дуже різні розумові операції; 7) в ув'язнених вироблявся стереотипний образ наглядачів, вони уявляли їх злими, неінтелігентними, аморальними, водночас вважаючи їх всемогутніми і всесильними істотами, боротьба з якими спочатку є марною і неможливою. У той самий час, щоб знизити свою тривогу і занепокоєння совісті, у наглядачів формувалася стереотипний образ типового ув'язненого, у такий спосіб взаємодія наглядачів і ув'язнених перетворювалася на зіткнення стереотипів, в

основі якого знаходиться проекція (механізм психологічного захисту) (Bettelheim, 1943a).

Можна виділити низку основних емоційно-вольових реакцій та психічних станів людей, які перебували в концентраційних таборах: 1. *Постійна внутрішня напруга*, яка переростала спочатку у вербальну, а у згодом у фізичну агресію. 2. *Почуття власної неповноцінності*, яке було викликане через тотальну дегуманізацію (відсутність статусу, прізвища та імені тощо). 3. *Бажання усамітнитися й побути на самоті*, яке було наслідком постійного контролю, відсутності особистого простору та колективної праці, або амбівалентне почуття, що виникає згодом – бажання злитися з масою. 4. *Туга* за рідними, близькими та звичним способом життя. 5. *Чорний гумор, цинізм і загострене почуття справедливості* як наслідок усвідомлення того, що надії на порятунок немає. 6. *Почуття огиди* до всього оточуючого, яке поступово змінюється байдужістю й апатією. 7. *Почуття невизначеності*, ув'язненні перебували у стані незнання (тотальна відсутність інформації ззовні), їм було невідомо, скільки часу вони проведуть у таборі, виживуть вони в ньому чи ні (Federn, 1988). 8. *Суїцидальні тенденції, думки про самогубство*.

Основним лейтмотивом роздумів Б. Беттельгейма про ресоціалізацію людини в концентраційному таборі є те, що в умовах екстремальної ситуації завжди виживали ув'язнені, які мали волю до життя і були готові боротися за виживання. Б. Беттельгейм вважав, що умовам табору можна протиставити здатність зберегти сферу вільної поведінки, тобто потрібно було утримувати контроль над певними аспектами життя, виділити те, чим можна було керувати і контролювати (Bettelheim, 1960). На думку Б. Беттельгейма, людині притаманні дві глибинні духовні потреби – дія і бездіяльність, а також дві глибинні фізіологічні потреби – розумова активність і відпочинок, їх реалізація з власної волі якраз і допомагає людині знайти автономність і вижити. Важливо відзначити, що, незважаючи на психоаналітичні погляди, роздуми Б. Беттельгейма щодо репресивної машини тоталітарної системи (Bettelheim, 1943b) і методи виживання в концентраційних таборах досить схожі на погляди В. Франкла (Adamczyk, 2005).

Після еміграції в США (Kaufhold, 2003) у 1944 році Б. Беттельгейм почав працювати асистентом на кафедрі психології університету міста Чикаго (штат Іллінойс) і одночасно був призначений директором ортогенічної школи імені Соні Шенкман (Sonia Shankman Orthogenic School). Зайнявши посаду старшого викладача (1947) та отримавши звання професора (1952), Б. Беттельгейм сконцентрував свої зусилля на впровадженні психоаналітичного підходу у процес виховання дітей. Ортогенічна школа імені Соні Шенкман при університеті Чикаго, відома на Заході як школа Бруно Беттельгейма. Це – школа-інтернат для дітей з аутизмом, психічними та нервовими розладами (Нелін, 2020а).

Основні засади системи навчання і виховання у школі імені Соні Шенкман.

1. Методологічною основою медично-педагогічних впливів у школі Б. Беттельгейма був класичний психоаналіз З. Фрейда. На відміну від більшості представників психоаналітичної педагогіки, він наполягав на тому, що психоаналіз не повинен розглядатися як обмежене, сакральне знання для вузького кола спеціалістів, яке дає точні відповіді на всі складні запитання, що виникають у педагогічному процесі (Bettelheim, 1955).

2. Основою діяльності психоаналітично-орієнтованого педагога він вважав не особливе знання (психоаналітичну теорію) та вміння (психоаналітичну практику), а внутрішню позицію педагога, яка виражається в його ставленні до дітей і життя. Основою цієї внутрішньої позиції є відповіді на запитання, як педагог ставиться до самого себе і до дитини в конкретній ситуації, чому педагог поводить себе так, а не інакше в конкретно взятому випадку. На думку Б. Беттельгейма, – це і є аналізом саме тієї позиції педагога, якою до З. Фрейда ніхто не займався (Bettelheim, 1974).

3. Внеском Б. Беттельгейма в розробку питань формування педагогічної майстерності слід вважати його технологію проведення розмов із учнями, де основну увагу слід приділяти виробленню вміння докладати максимум зусиль для розуміння дій та мотивів поведінки дітей. У теорії та практиці проведення розмов із вихованцями, які мають відхилення в поведінці та психічній сфері розвитку, які виявляють і нормальні діти у відповідь на незвичну ситуацію, Б. Беттельгейм виходив із того, що в даному випадку звичайні аргументи діалогу та дидактичні

методи впливу традиційної педагогіки недієві. Він вимагав від педагогів інших компетентностей. На думку Б. Беттельгейма, педагог має бути готовим і вміти проаналізувати, зрозуміти, перш за все, сенс власних рефлексій на поведінку дітей, знайти життєво-ситуативні витоки реакцій, викликаних вихованцями в них самих. Кожен педагог повинен вчитися відповідати на питання, чому поведінка окремо взятого вихованця діє на нього (педагога) особливо провокуюче, викликаючи агресію, ненависть, страх, співчуття чи інші почуття (Kaufhold, 1993).

4. Особлива увага приділялась особливостям виховання дитини в сім'ї, особливостям ранніх дитячо-батьківських стосунків (особливо характеру взаємодії в системі «мати – дитинна») (Bettelheim, 1962).

4. Педагогічні працівники Ортогенічної школи Соні Шенкман указували на те, що робота над собою в психоаналітичному плані повністю змінила їхнє життя та роботу з учнями, які мають відхилення в поведінці та психічному розвитку. Свої нові внутрішні рефлексії вони оцінювали як найбільш цінну та важливу особливість розвитку особистості. Особливого значення для розуміння власних рефлексій мали конференції співробітників, що проходили п'ять разів на тиждень. Розмовляючи зі співробітниками про проблеми та конфлікти, що виникли в роботі з окремими дітьми, Б. Беттельгейм логічно, за допомогою чітко поставлених питань, звертав увагу педагогів у русло їх власних невирішених проблем та конфліктів, вчив розкладати свої емоції на складові, ясно усвідомлювати свої реакції на поведінку інших. Інтенсивні заняття власними рефлексіями, обговорення їх із Б. Беттельгеймом та іншими педагогами сприяли швидкому професійному зростанню й розвитку співробітників. Головним для Б. Беттельгейма завжди був розвиток у педагога почуття обов'язку, що є неможливим без повної, безпрецедентної уваги, яку кожен педагог зобов'язаний приділяти вихованцю як лікар пацієнту (Bettelheim, 1974).

Переходячи до розгляду організаційних засад функціонування школи Соні Шенкман, зазначимо, що в школі навчалось від 30 до 60 дітей віком від 6 до 14 років (Нелін, 2020). Діти були розподілені на групи по 6-7 дітей, за кожною групою були закріплені 3 вихователя та 1 учитель, у школі працювали кухарі, прибиральниці та

інший допоміжний персонал. Кожна дитина знаходилася в школі зазвичай кілька років і залишала заклад освіти, коли набувала міцних навичок позитивного міжособистісного спілкування і була здатна навчатися у звичайній школі. Б. Беттельгейм продовжував стежити за долею своїх вихованців і після закінчення школи та підтримував їх до 25-річного віку.

Уся система діяльності педагогів школи була спрямована на те, щоб допомогти дитині в нормалізації сфери міжособистісних відносин, утвердженні її самоідентичності, «знаходженні себе як особистості». Необхідною передумовою особистісних змін виступало формування позитивного сенсу життя, розвиток емоційної та інтелектуальної сфери. Головна роль у цьому процесі він відводив педагогам (Pollak, 1998). Глибоке вивчення внутрішнього світу дитини і її культурного та соціального оточення, насамперед сім'ї, Б. Беттельгейм вважав одним із найважливіших завдань педагога. Основним джерелом таких даних були розмови з батьками та рідними учнів. Коли дитина вступала до школи Б. Беттельгейма, педагоги школи розмовляли з її батьками, причому з кожним із батьків розмовляв окремий педагог. Ці зустрічі (консультації) проходили зазвичай 4-5 разів і тривали не менше 2 годин. Проводилися безпосередні спостереження за дітьми, у розмовах з дорослими і між собою, розповідях та вчинках дітей відображалось те життя, яке вони вели до того, як потрапили до школи Б. Беттельгейма.

Найголовнішим джерелом знань про особистий досвід дитини Б. Беттельгейм вважав дитячу гру. Спостерігаючи за тим, як дитина спілкується зі своїми іграшками, які імена чи прізвиська їм дає, педагоги школи отримували важливу інформацію про те, який стиль взаємодії переважав у її сім'ї, особливості особистісних сенсів та установок. Нерідко педагогічне спостереження за грою дитини давало педагогам ключ до виявлення психотравмуючої ситуації, яка загострила емоційні порушення дитини. Уся діяльність закладу освіти була побудована на особливій увазі до фізіологічних та психологічних потреб і можливостей дітей (Bettelheim, 1950).

Найважливішою з цих потреб Б. Беттельгейм вважав забезпечення безпеки

життєдіяльності дітей. У багатьох вихованців школи відмічався страх отримати фізичну травму і тому в будівлі школи були спеціально влаштовані сходи, бігаючи якими, дитина не боялася впасти. Навіть підвіконня були переобладнані для того, щоб можна було без остраху грати біля вікна. Усі кімнати та коридори школи були добре освітлені, невелике світло залишалося в них навіть на ніч. Важливе значення надавалося оптимальному температурному режиму, приємному запаху, кольору, зручності розташування приміщень. Педагог приділяв велике значення організації предметно-просторового середовища школи.

У школі Б. Беттельгейма з радістю задовольнялися всі потреби дітей. Кожен школяр мав право кілька разів на місяць замовити свою улюблену страву, у будь-який час доби отримати їжу, навіть їсти під час уроків. Існувала особлива «солодка кімната» із набором усіляких солодошів, двері якої були відчинені для всіх бажаючих.

До особливостей навчального процесу у школі імені Соні Шенкман ми відносимо такі: відсутність суворої регламентації щодо поведінки учнів та їх обов'язків. У закладі були відсутні оцінки й домашні завдання, дозволялося пропускати заняття, залишати територію; побудова навчально-виховного процесу з урахуванням сенситивного віку дитини та її індивідуальних особливостей. Так, читання на ніч мало бути простим, щоб дитина, задоволена можливостями свого інтелекту, спокійно заснула (Bettelheim & Zelan, 1982); створення ситуації успіху для підвищення ефективності шкільного навчання. Одним із прийомів, що використовуються педагогами школи Б. Беттельгейма, було надання дитині можливості виступати в ролі вчителя; вибір групової чи індивідуальної форми організації навчальної діяльності залежно від особливостей розвитку емоційної сфери чи мислення. Зокрема, діти, які боялися ситуації змагання, навчалися індивідуально. Навчальні групи були невеликими – від 7 до 12 осіб. Педагоги робили все можливе для того, щоб «ввести» дитину до навчального класу; різновіковий колектив дозволяв їм створити в школі багатство та різноманітність соціально цінних відносин та згладити іноді явну невідповідність між біологічним віком дитини та її успіхами в навчальній діяльності (Silverman, 2021).

Розглядаючи особливості виховного процесу у школі імені Соні Шенкман, наголосимо, що педагоги школи Б. Беттельгейма оточували дітей пестощами, турботою, душевним теплом. Діти читали книги, які були їм цікаві, носили зачіску та одяг, які їм подобалися. У кожної дитини була власна «стіна» – місце над ліжком, яке вона прикрашала на свій смак та розсуд. Вихователь не міг навіть переставити іграшки в куточку дитини без її відома, не міг сісти на ліжко, не спитавши попередньо дозволу. Таким чином, дитині надавалася свобода вибору і при цьому вона брала на себе відповідальність за рішення. У школі Б. Беттельгейма особлива увага приділялася інтеграції фізичного та психічного розвитку дитини. Вранці, після пробудження, вихованці часто не вставали з ліжка, проводячи «ревізію» свого тіла. Вихователі терпляче ставилися до такої «процедури», намагаючись переконати дитину, що вона перебуває в досить гарній фізичній формі. У школі виділялося багато часу на заняття фізкультурою (Vertel, 2024b).

Педагогічний підхід до дітей базувався на оптимістичній гіпотезі, заснованій на розумінні того, що емоційні порушення не закладені в дитині від природи. З метою допомогти повернутися до системи визнаних моральних і загальнолюдських цінностей, дитині надавалася рольова модель в образі педагога. Серед учителів школи учень міг знайти старшого товариша, з яким він відчував емоційний зв'язок та починав ідентифікувати себе. Такий метод забезпечував тісне, конструктивне міжособистісне спілкування вихователя з дитиною і безпосередньо впливав на формування її особистості. Б. Беттельгейм підкреслював: якщо любов до дітей завжди вимагається від педагога, то від людини, яка вирішила присвятити себе дітям з особливими потребами, потрібно вже не просто любов, а самовіддана любов (Bettelheim, 1987). Особливим методом, який застосовували у процесі виховання дитини був метод казкотерапії (Bettelheim, 1976). Сам Б. Беттельгейм був прикладом шанобливого, ніжного, трепетного ставлення до дітей. Провідною якістю вчителя він вважав емпатійність, розглядаючи її як здатність розуміти емоційний світ іншої людини та відкликатися на емоційні переживання іншого. На думку Б. Беттельгейма, зрозуміти світ дитячих переживань може лише педагог, який може зрозуміти приховані причин поведінки дитини (Garner, 2021).

5.3. Екстраполяція психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» Олександра Нілла

Олександр Нілл (1883-1973) закінчив Единбурзький університет, працював у видавництві різних журналів, у тому числі, міжнародного журналу «Нова ера», викладав у сільських школах та навчально-виховних установах «вільного виховання» Бертрана Рассела, «Школі короля Альфреда». Бертран Рассел назвав О. Нілла «одним із найкращих людей свого покоління» (Russell, 1929) (див. Додаток В, рис. В.38, В.39). Він різко негативно ставився до сучасної йому англійської школи, де фізичні покарання були звичайним засобом прищеплення учням слухняності, гарних манер та суворой дисципліни (Neill, 1937).

Після перебування на фронті з 1916 по 1918 рік переніс важку нервову кризу і за рекомендацією свого психотерапевта до 1920 року працював вихователем у закладі для малолітніх правопорушників, вивчав праці психоаналітиків та практику психоаналізу. У школі цього закладу учням дозволялося розмовляти під час уроків, входити в клас і залишати його без дозволу, вивчати ті дисципліни, які учні вибирали самі. Учителі також викладали ті дисципліни, які їм подобалися і які вони найкраще знали. З 1920 року О. Нілл очолив журнал «Нова ера», публікував гострі статті про педагогічні експерименти та досягнення, брав участь у конгресах ліги «нового виховання». Завдяки його полемічним статтям, у європейському педагогічному співтоваристві О. Нілла почали називати «жахливою дитиною» екстремістської педагогіки Великої Британії (Ferriere, 1950).

О. Нілл займався виховною роботою у виправному закладі, яким керував педагог-психоаналітик Гомер Лейн (див. Додаток В, рис. В.32), під впливом якого він захопився використанням психоаналізу у виховному процесі (Некрутенко, 2011а). Гомер Лейн (1875-1925) був суперінтендантом «Маленької Співдружності», виправного закладу в Евершоті, Дорсет (Evershot, Dorset), призначеного для делінквентних дітей та молодих людей віком до 19 років. «Маленька Співдружність» була сертифікована пенітенціарною системою Великої Британії як виправна установа (Wills, 1964). Діти, старші 13 років, перебували там,

оскільки були віднесені до категорії правопорушників або були засуджені на незначні терміни (до кількох років) за злочин і були направлені до «Маленької Співдружності» на перевиховання. Більшість дітей потрапили до «Маленької Співдружності» за рішенням суду. В офіційних документах (характеристиках) дітей використовувалися терміни – «недисципліновані», «непристойні», «нечесні», «ліниві», «безнадійно невинуваті», «моральні ідіоти». Більшість дітей була засуджена за кишенькові крадіжки та крадіжки в магазинах, але були й інші, чийми єдиними злочинами були ледарство, бродяжництво чи азартні ігри. Дві маленькі доньки Г. Лейна жили і навчалися в «Маленькій Співдружності» як члени громади, були й інші діти, яких відправили до «Маленької Співдружності» їхні батьки, а не суди (Stinton, 2005).

У «Маленькій Співдружності» з 1913 по 1918 рік Г. Лейн ввів те, що пізніше стали називати «груповою терапією» та «розділеною відповідальністю». Його освітній підхід включав шлях свободи замість нав'язаного авторитету, самовираження замість потоку (іноді непотрібних) знань, пробудження й використання природного почуття здивування та цікавості дитини замість повторюваної ретрансляції нудних фактів (Vertel, 2024f).

Найцікавішим періодом у короткій історії «Маленької Співдружності» є перші кілька місяців після того, як було сформовано групу з приблизно 15 неповнолітніх злочинців (обох статей) і розпочався експеримент із самоврядування. Ці діти не мали уявлення про соціальний порядок. Їхнє уявлення про матеріальні цінності було дуже розпливчастим. Вихованці Г. Лейна були народжені та вирости в міських нетрях, були позбавлені уваги та турботи з боку деструктивних, асоціальних батьків. Дитинство цих дітей проходило у вузькому та обмеженому соціальному середовищі, їхня здатність до самоконтролю та самообмеження була повністю нерозвинена, за винятком випадків, коли вони знаходилися в безпосередній близькості від будь-якого стримуючого фактору (контролю поліції та авторитарних педагогів). Їхнє уявлення про соціальні відносини обмежувалося примітивною формою співробітництва з метою самозахисту – проти влади. Окремо один від одного вони

були пасивні, пригнічені та апатичні. Разом або як група вони були агресивними, безстрашними та антисоціальними (Lane, 1928).

Г. Лейн використовував незвичайні на той час методи, щоб змінити спотворені уявлення дітей про суспільство та соціальний порядок. У дітей було дуже гостре почуття справедливості, але його не можна було назвати моральним кодексом. У процесі експерименту діти почали цікавитися серйознішими заняттями. Ідеал гурту змінився. Вони починали працювати і застерігати найбільш асоціальних дітей від їхньої поведінки. Поступово діти підійшли до того моменту, коли стала відчуватися потреба у формальних правилах та законах. Вони встановили щось на кшталт парламентської процедури, відповідно до якої ухвалювалися правила, судова процедура, за допомогою якої розглядалися порушення правил (Vertel, 2024f).

Моральні стандарти дітей «Маленької Співдружності», які вимірювались їх ставленням до окремих правопорушників, завжди були здоровими, ясними та прозорими. Відбувалися раптові зміни ставлення групи до окремого правопорушника. Часом на нього накладалися суворі покарання, а потім несподівано види покарань помітно змінювалися. Такі покарання, як обмеження волі, штрафи та інші форми стягнень, майже зникли (Brehony, 2008).

Головна відмінність «Маленької Співдружності» від інших виправних установ і шкіл полягає в тому, що в ній не було жодних правил, які регламентують поведінку, крім тих, що були створені самими делінквентними дітьми (Nichol, 1970). Усіх дітей «Маленької Співдружності», які досягли чотирнадцятирічного віку, називали «громадянами», саме з цього віку діти несуть спільну відповідальність за регулювання свого життя «законами» та «судовими механізмами», організованими та розробленими ними самими (Нелін, 2020b). Дорослі старанно уникали будь-якого втручання в процеси самоврядування «Маленької Співдружності», крім прямого виконання своїх професійних обов'язків як учителів чи керівників господарств або виробництв («департаментів»), на яких працювали діти в рамках економічної схеми. «Громадянам» виплачувалася заробітна плата за їхню роботу в різних «департаментах» у валюті «Співдружності», і вони самі могли забезпечувати себе продуктами харчування, одягом та організацію відпочинку з тим ступенем

комфорту та якості, що дозволяли можливості їхнього заробітку. Заробітна плата, що виплачувалася вихованцям, відповідала заробітній платі при аналогічних роботах у Великої Британії. Слід зазначити, що «громадяни» були зайняті головним чином зароблянням на життя, не маючи достатньо часу для нормального навчання. Виняток становили діти до чотирнадцяти років, які тільки після закінчення шкільних занять мали можливість обирати роботу самі (Bazeley, 1948).

О. Нілл кілька років працював у Г. Лейна, намагаючись виявити витoki делінквентної та агресивної поведінки підлітків. Саме завдяки Г. Лейну О. Нілл зацікавився ідеями психоаналізу, який став основою його педагогічної концепції. О. Нілл повністю поділяв думку Г. Лейна про те, що делінквентні підлітки мають яскраво виражену індивідуальність та ініціативу, виявляючи нехай і негативні якості, але такі, які за сприятливих обставин могли б бути корисними для дитячого колективу. Основним завданням «Маленької Співдружності» Г. Лейн вважав створення вільного, ненасильницького та емоційно комфортного клімату у виховному закладі, спрямування агресії та асоціальної поведінки дітей у творче русло (Stinton, 2005). О. Нілл, розвиваючи ідеї Г. Лейна, вважав, що таке середовище, засноване на любові та взаєморозумінні, має бути створено як у закладі освіти, так і в родині. На початку функціонування школи «Саммерхілл», основний контингент школи складали діти з неблагополучних сімей та сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, у тому числі й делінквентні підлітки. Декілька років школа «Саммерхілл» О. Нілла, як і «Маленька Співдружність» Г. Лейна виконувала функцію перевиховання і реабілітації (Некрутенко & Орлова, 2015).

У 1921 році О. Нілл приїхав до Дрездена для підготовки серії статей про «найцікавіші» досвідчені школи Німеччини. У Дрездені він не тільки написав кілька статей і книг, які зробили його широко відомим письменником-педагогом, але й три роки працював керівником шкільного комплексу «Хеллерау», який став прообразом його майбутньої першої школи «Саммерхілл».

Перед початком Першої світової війни «Хеллерау» став центром реформаторської педагогіки Німеччини. Тут був відкритий для перебування та відвідування архітектурний ансамбль із художніх майстерень, музеїв, театрів,

«Будинки святкових ігор» (центр ритмічної гімнастики, гігієни, підготовки викладачів гімнастики та фізичної культури). До комплексу «Хеллерау» входили: «Дім вчителя», лісова школа для дітей від 3 до 14 років з нервовими захворюваннями, професійна школа, «Сільський виховний дім Хеллерау» – «нова школа – інтернат» для підлітків від 14-ти до 18-ти років, народна школа повного дня для учнів від 6-ти до 16-ти років, жіноча та чоловіча школи з навчальними планами реальної гімназії, що включали вивчення двох іноземних мов, широкого спектру природничо-наукових дисциплін та предметів естетичного циклу. Покарання, екзамени та оцінки в усіх типах навчально-виховних закладів «Хеллерау» були скасовані (Neill, 1972).

У всіх школах працювали педагоги-реформатори, які широко практикували сократичний, евристичний, дискусійний, дослідно-експериментальний методи роботи, було налагоджено роботу учнівського самоврядування. Вихованці підтримували дружні зв'язки з учнями інших «нових шкіл» Західної Європи. Після закінчення першої світової війни, у роки Веймарської республіки народна школа «Хеллерау» стала однією з найвідоміших шкіл у Європі.

У 1921 році А. Нілл відкрив «Інтернаціональну школу-інтернат вільного виховання» з психологічним, трудовим та художнім профілем. Приступаючи до роботи, він заявив, що ключ до розуміння поведінки своїх вихованців, себе та інших людей йому дали роботи З. Фрейда «Тлумачення сновидінь» та «Психопатологія повсякденного життя». У них він знайшов підтвердження основної ідеї про те, що вчитель, священик ненавидять себе за постійний обов'язок завжди наставляти. Через механізм проекції вони помічають свої недоліки в інших і продовжують вести їх за собою – до порятунку. Велике враження в теорії психоаналізу на О. Нілла справили постулати утворення механізму психотравматизму і витіснення, які він сприйняв як небезпечну силу універсального пояснення психічних процесів, що було властиво й іншим педагогам-психоаналітикам.

На перших зборах педагогічного колективу школи О. Нілл закликав учителів дотримуватися прав дитини, дозволив вільний вибір ними креативних навчальних, ремісничих, мистецьких, гімнастичних та інших занять. У педагогічних дискусіях

О. Нілл аргументував цей підхід до навчально-виховного процесу акцентованою увагою до інтересів дитини. Він розглядав інтереси дитини як центральне поняття в педагогіці та психологічну основу руху «нового виховання», називаючи інтереси дитини єдиним критерієм у діяльності педагога (Neill, 1922a). Керівництво дрезденськими школами дало О. Ніллу можливість досягти майже абсолютної свободи в школі, де необов'язково відвідувати уроки, де учень може місяцями бути відсутнім у класі, якщо він цього хоче, де немає розкладу уроків, рядів парт, самих уроків та класів, а вчитель не дає жодних указівок (Neill, 1922b).

О. Нілл не сумнівався, що через послідовну реалізацію своїх інтересів дитина повернеться до світлої, доброї частини своєї сутності. У період найвищого захоплення психоаналітичною теорією регресії О. Нілл неодноразово стикався з явищем агресивності в учнів з девіантною поведінкою. Він навчився вислуховувати вимоги дитини, розуміти їх та педагогічно правильно на них реагувати. Взаємини між ним і вихованцями швидко набували терапевтичної спрямованості і багато з найбільш «важких» дітей невдовзі брали активну участь у психологічних дискусіях, які він часто проводив вечорами. О. Нілл спробував об'єднати в одному понятті інтерес і лібідо З. Фрейда. Він прагнув синтезу двох підходів до цього поняття – педагога і психоаналітика. Через психоаналітичне тлумачення інтересу він недвозначно пояснював, що саме через інтерес має відбуватися емоційна розрядка. Мета виховання полягає в тому, щоб забезпечити вихід емоціям таким чином, щоб не відбувалося їхнє придушення, а, отже, у майбутньому не виникало невротичних розладів (Neill, 1920). Якщо О. Нілл вважав, що особисті якості вчителя можуть призвести до дій, які психічно травмують дитину, він негайно домагався усунення вчителя від роботи. Він вимагав, щоб вчитель зумів розпізнавати інтереси дитини та допомагав їй їх реалізовувати (Neill, 1945).

Слідом за З. Фрейдом О. Нілл дотримувався думки, що дитина живе в суспільстві і має навчитися керувати своїми інстинктами, потребами за допомогою принципу реальності та адаптуватися в навколишньому середовищі. З психоаналітичної позиції, щоб розвинути у дитини сильне «*Ego*»/«*Self*», їй необхідно дати можливість спілкуватися з тими вихователями, яким притаманні

любов і твердість, завдяки чому вони формують дані якості в дітях, допускаючи, як цього вимагав З. Фройд тонку взаємодію любові і агресивності, яка є основою утворення «*Ego*»/«*Self*».

О. Нілл вважав гуманістичну педагогіку Німеччини більш прогресивною порівняно з англійською, пишався тим, що він працював в одній із найкращих реформаторських шкіл світу, яка сприйняла основні риси моделей «нових шкіл» Оденвальда (Geheeb, 1924) та Віккерсдорфа (Коцюбинський, 2009).

Ідею вільного виховання дитини з позицій психоаналізу в першій половині XX століття у Великій Британії розвивала С. Айсекс. Основним лейтмотивом її концепції стало твердження, що свобода в закладі освіти допоможе подолати пов'язані з навчальним процесом відхилення і комплекси в розвитку дитини. На її думку, сучасна їй педагогічна система Великій Британії перенасичена правилами, заборонами. Дитина знаходиться під тотальним контролем, розвиваючись відповідно до чітко скорегованої педагогом траєкторії, виховання дитини здійснювалося методами покарання та осуду (Szabo, 2022). На думку С. Айсекс, дитину потрібно не вчити, а лише розкривати її природні задатки, у педагогічному процесі повинні культивуватися та заохочуватися свобода та гра. С. Айсекс довела, що гра може відігравати провідну роль у процесі навчання, стаючи для дитини основним способом самовираження. Невроз тлумачився в психоаналізі як наслідок придушення, пригнічення особистості і це стало одним із аргументів на підтримку ліберального підходу до виховання в передових школах Великій Британії. Введення елементів психоаналізу в теорію освіти стало новим моментом у розвитку педагогічної думки Великій Британії в ті роки (Isaacs, 1933).

Аналіз генези педагогічної концепції О. Нілла дає можливість стверджувати, що його система вільного виховання тісно пов'язана з провідними психоаналітичними концепціями З. Фрейда, А. Адлера, В. Райха та Е. Фромма. З впевненістю можна говорити про те, що О. Нілл інтегрував у педагогічну практику магістральні ідеї представників психоаналітичного руху XX століття. А. Ніллу вдалось екстраполювати головні гуманістичні ідеї психоаналізу, збагативши

педагогічну теорію і практику, та розширити межі впливу психоаналітичної традиції на міждисциплінарні дослідження (Некрутенко, 2008а).

Обґрунтовуючи свою теорію вільного виховання та організації практики навчання та виховання дітей у школі «Саммерхілл», А. Нілл спирався на низку концептуальних положень психоаналітичних теорій представлених нижче.

1. Класичний психоаналіз З. Фрейда: а) О. Нілл, як і засновник психоаналізу, вбачав у несвідомій частині психіки людини головну рушійну силу розвитку особистості та її фундаментальних проявів (поведінкові реакції, психічні стани); б) головним завданням педагога О. Нілл вважав виявлення несвідомих мотивів дитини, які є причиною фрустрації та невротичних розладів; в) О. Нілл розглядав дитячу агресивність як специфічний протест проти ненависті, байдужості, неприязні та недоброзичливого, нещирого ставлення з боку дорослих; г) О. Нілл інтегрував у виховну систему фрейдівські ідеї про захисні механізми психіки (проекція, інтроекція, сублімація, раціоналізація, витіснення) (Нелін_ Школа «Саммерхілл», 2020); д) використання методів, що допомагають звільнити дитину від невротичних станів і комплексів – метод вільних асоціацій (індивідуальні уроки О. Нілла); е) використання ідей про процеси психосинтезу; є) О. Нілл розділяв фрейдівську концепцію стадій психосексуального розвитку) (Vertel, 2022a).

2. Індивідуальна психологія А. Адлера: а) визнання адлеріанської ідеї про соціальну природу особистості; б) використання ідеї про унікальність творчої індивідуальності людини; в) уявлення про людське життя як постійне активне прагнення до досконалості; г) підтримка ідеї про розвиток соціального почуття як важливої умови подолання дитиною різних комплексів та проблеми її перевиховання; д) використання у виховному процесі розуміння стилю життя дитини, усвідомлення нею своїх проблем (Vertel, 2022c).

3. Характероаналіз і тілесно-орієнтована терапія В. Райха: а) підтримка ідеї В. Райха про тривожність і страхи в дітей як причину появи невротичних станів та психічних розладів; б) можливість психолого-педагогічної корекції загалом і лікування неврозів за допомогою зняття з дитини м'язового напруження;

в) сексуальна просвіта та статеве виховання дітей (Vertel, 2024m); г) В. Райх був другом, наставником і особистим психоаналітиком О. Нілла (Placzek, 1981).

4. Гуманістичний психоаналіз Е. Фромма: а) О. Нілл інтегрує у свою виховну систему ідею Е. Фромма про те, що особистість є продуктом динамічної взаємодії вроджених потреб та тиском соціальних вимог, норм та правил; б) ідея про позитивну свободу, в основі якої – спонтанна активність і діяльність відповідно до власної внутрішньої природи, а не відповідно до соціальних норм і заборон; в) визнання кохання та праці основними засобами розвитку позитивної свободи (Vertel_The concept of «New man, 2023m); г) ідея про закладені в природі людини унікальні екзистенційні потреби; д) відмова від абсолютизації соціальних впливів; е) підтримка ідеї про зміщення уваги психоаналізу на міжособистісні стосунки; є) О. Нілл, як і Е. Фромм, метою виховання вважав розвиток внутрішньої незалежності дитини та її неповторної індивідуальності; ж) екстраполяцію фроммівських ідей у педагогічну систему О. Нілла підтверджує те, що Е. Фромм написав передмову до його книги «A radical approach to child rearing» (Neill, 1960).

О. Нілл приймає основний постулат прихильників вільного виховання про безумовну досконалість дитячої природи, основою якої є впевненість у необхідності виховання, яке узгоджено з природою сутністю дитини.

До загальних (основних) характеристик вільного виховання О. Нілла, слід віднести: 1) відмову від шаблонів і кліше у виховному процесі; 2) віру у творчий потенціал дитини та її прагнення до саморозвитку; 3) переконання в тому, що в основі повноцінного розвитку особистості знаходиться накопичення власного життєвого досвіду, на основі якого здійснюється становлення її якостей і властивостей; 4) відмова від будь-якого примусу та насильства по відношенню до дитини; 5) акцент на внутрішню активність дитини, що виключає авторитарну позицію вихователя в педагогічному процесі; 6) різка критику педагогічного традиціоналізму за авторитаризм та насильство над природою дитини (Cremín, 1978).

Особливі характеристики вільного виховання О. Нілла охоплюють: 1) упевненість у тому, що лише в умовах свободи можливий правильний розвиток

дитини, розкриття її неповторності і своєрідності, нівелювання агресивних тенденцій та комплексів; 2) віру в здатність дитини до саморегуляції; 3) звільнення дитини від необхідності робити те, до чого вона не схильна, і чого не вимагає її власна природа; 4) погляд на дитину як на суб'єкт самовиховання; 5) організацію навчально-виховного процесу як процесу створення умов для розвитку природжених властивостей дитини, а також надання повної свободи для її самореалізації; 6) відмову від нав'язування волі дорослих у процесі отримання дитиною знань, що веде до прийняття свободи відвідування занять у закладі освіти (Муравська, 2008); 7) надання дитині свободи керувати своїм власним життям у суспільстві за допомогою спільного обговорення норм, правил поведінки в соціумі (Hemmings, 1973).

Основи принципи виховної системи О. Нілла: 1) *принцип свободи* – свобода самостійно обирати свій життєвий шлях (Bailey, 2013); 2) *принцип саморегуляції* – досягнення дитиною життєстійкості; 3) *принцип педагогічної підтримки* – прийняття дитини такою, якою вона є, і постійна готовність стати на її бік; 4) *принцип діалогу* – реалізація учасниками педагогічного процесу власних свобод, прав і цінностей (Некрутенко, 2008b); 5) *принцип гармонізації відносин особистості й суспільства* – розвиток соціального почуття на основі взаємодопомоги, відповідальності та особистої гідності (Waks, 1975).

У 1923 році О. Нілл повертається до Великої Британії, де продовжує справу, розпочату в Німеччині. Засновує нову школу, яку називає «Саммерхілл», з 1927 року по теперішній час школа знаходиться в Лейстоні, графство Саффолк (Нелін, 2019b).

Організаційні засади функціонування школи «Саммерхілл».

1. *Діти зараховуються до школи у віці 5 років, найстаршій зарахованій дитині може бути 15 років, перевага надається 7 річним дітям.*

2. *Загальна кількість дітей – від 40 до 100 осіб.*

3. *За гендерною ознакою діти поділені приблизно порівну.*

4. *За віковим складом діти поділені на 3 умовні групи: молодша група – від 5 до 7 років, середня група – від 8 до 10 років, старша група – від 11 до 16 років.*

4. Розміщення дітей у школі відбувається за віковою ознакою. Діти молодшого віку розміщуються в цегляному будинку, діти старшого віку – у літніх будинках. У кімнаті проживають від 2 до 4 дітей (хлопці та дівчата проживають окремо). Окремі кімнати мають діти старшого підліткового віку (Vaughan, 2006).

Далі наведемо орієнтовний розпорядок дня/тижня школи «Саммерхілл».

1. Сніданок розпочинається о 8.15 і закінчується о 9.00.

2. Заняття розпочинаються о 9.00 і закінчуються о 13.10. Тривалість уроку становить 40 хвилин, у середньому по 5 уроків на день. Заняття проводились у конкретно визначеному місці у визначений час. З дітьми молодшої групи займався один педагог, який проводив заняття не лише в класі, а й у різнопрофільних майстернях, змінюючи локації.

3. Після обіду – вільний час. О 16.00 – полуденок.

4. Вечірні творчі заняття розпочинаються о 17.00.

5. Час після занять протягом тижня розподілявся таким чином: понеділок – перегляд кінофільмів; вівторок – авторські психологічні лекції для педагогічного колективу і дітей старшої групи та читання з дітьми молодшої групи; середа – танцювальні вечори; четвер – вільний вечір; п'ятниця – театральні вистави; субота – збори самоврядування школи «Саммерхілл». Новий розклад створювався кожного семестру з урахуванням вибору дітей.

Основні засади системи виховання у школі «Саммерхілл».

Школа «Саммерхілл», створена О. Ніллом, ґрунтується на низці принципів, що відрізняють її від традиційних закладів освіти. До основних засад системи виховання в школі «Саммерхілл» слід віднести:

1. *Свободу та самоврядування.* Діти мають свободу вибору та самоврядування (Некрутенко, 2011b). Вони можуть самостійно вирішувати, чим займатися, як розподілити свій час та як навчатися. Учителі не нав'язують їм певні завдання, розпорядок дня чи розклад, а допомагають розвивати їхню самостійність і відповідальність (Neill, 1953).

2. *Повага до індивідуальності дитини.* Кожну дитину вважають унікальною, а її індивідуальні потреби та інтереси враховуються. Учителі намагаються створити

умови, у яких кожна дитина може розвиватися відповідно до своїх здібностей та вподобань. Немає стандартних програм та вимог, кожна дитина може обирати власну траєкторію навчання.

3. Рівноправність та демократія. Усі учасники освітнього процесу мають рівні права та можливості. Рішення приймаються колективно, з огляду на думку кожного учасника. Учителі та учні разом обговорюють та приймають рішення з питань, що стосуються шкільного життя та навчання.

4. Саморегуляція та відповідальність. Учні навчаються саморегуляції своєї поведінки та приймати відповідальність за власні дії. Вони розвивають навички самоконтролю, самооцінки та самоорганізації. Учителі допомагають їм усвідомлювати наслідки своїх рішень та дій (Croall, 1983).

5. Різноманітність та творчість. Стимулюється різноманітність та творчість. Діти мають змогу вибирати різні види діяльності, включаючи мистецтво, спорт, науку та інші галузі. Учителі підтримують та розвивають творчі здібності кожної дитини (Neill, 1960).

Школа «Саммерхілл» О. Нілла має особливу організаційну структуру, яка відрізняється від традиційних шкіл. Замість ієрархічної системи у школі застосовується демократичний підхід, де кожен член спільноти має право на голос та участь у прийнятті рішень. Основним органом управління школи є шкільна рада, яка складається з учителів, учнів та батьків. Збори шкільної ради проводяться регулярно з метою обговорення важливих питань, які безпосередньо пов'язані з освітнім процесом і організацією школи. Усі члени спільноти мають право висловлювати свої думки та брати участь у прийнятті рішень. У школі учні об'єднані в малі групи, які називаються «родинами»/«сім'ями». Кожна «сім'я» складається з учнів різного віку та вчителя-наставника. У цих групах проводяться заняття, обговорюються проблеми та приймаються рішення, які пов'язані з повсякденним життям та навчальним процесом у школі. Особлива увага приділяється розвитку самоврядування та саморегуляції учнів (Зязюн, 2010). Вони навчаються брати відповідальність за свої дії, приймати рішення та вирішувати

конфлікти. Учителі допомагають учням розвивати навички самоврядування та саморегуляції, щоб вони могли успішно функціонувати в суспільстві (Neill, 1949).

Розглядаючи роль учителя в системі виховання школи «Саммерхілл», вважаємо за доцільне звернути увагу на низку аспектів, а саме:

1. Учитель у виховній системі школи «Саммерхілл» О. Нілла виконує особливу роль. Він не тільки передає знання й викладає навчальні дисципліни, але і є наставником, радником та партнером для кожного учня.

2. Учитель не просто встановлює правила та вимагає їх виконання. Він ставить перед собою завдання допомогти учням розвинути свої індивідуальні здібності та таланти, а також навчити їх самостійності та відповідальності.

3. Педагог виступає в ролі фасилітатора, який створює умови для самостійного навчання та розвитку учнів. Він допомагає їм визначити свої цілі та завдання, а потім підтримує їх у досягненні цих цілей.

4. Педагоги активно взаємодіють з учнями, вислуховують їхні думки та ідеї, ураховують їхні потреби та інтереси. Стимулюють дітей до самостійного, критичного та творчого мислення (Vertel, 2023a).

5. Учитель виступає в ролі моральної моделі для учнів, він демонструє принципи демократії, справедливості, поваги та толерантності. Він надихає учнів на саморозвиток та самовдосконалення (Neill, 1939).

Школа «Саммерхілл» О. Нілла пропонує унікальний підхід до освітнього процесу, що ґрунтується на принципах демократії, свободи та самоврядування. Можна виділити 5 особливостей освітнього процесу в цій школі:

1. Самоврядування та демократія. Учні мають право брати участь у прийнятті рішень, які стосуються їхнього навчання та повсякденного життя в школі. Вони можуть висловлювати свої думки, пропонувати ідеї та брати участь в обговоренні та прийнятті рішень. Це допомагає розвивати в них навички самоврядування, відповідальності та участі в суспільному житті.

2. Індивідуальний підхід до кожного учня. Школа дотримується принципу індивідуального підходу до кожного учня. Учителі враховують індивідуальні потреби, інтереси та здібності кожного учня й допомагають їм розвиватися

відповідно до їхнього потенціалу. Це дозволяє кожному учневі досягти своїх особистих цілей та розвинути свої унікальні здібності (Neill, 1932).

3. *Свобода та самостійність.* Учні мають свободу вибору та самостійності у навчанні. Вони можуть вибирати предмети, які хочуть вивчати та визначати свій навчальний план. Учні також мають можливість самостійно планувати свій час та працювати у своєму власному темпі. Це допомагає розвивати в них самостійність, відповідальність та ініціативу.

4. *Навчальний процес через гру та практичну діяльність.* Навчальний процес заснований на грі та практичній діяльності. Учні навчаються через досвід, експерименти та практичну роботу. Вони можуть брати участь у різних проектах, дослідженнях та творчих завданнях, що допомагає їм краще засвоювати знання та розвивати свої навички.

5. *Рівноправність та повага.* Усі учасники освітнього процесу, включаючи вчителів та учнів, рівноправні та поважають один одного. Учні мають право висловлювати свої думки та бути почутими, а вчителі поважають їхні думки та індивідуальність. Це створює атмосферу взаємної поваги та підтримки, що сприяє ефективному навчанню та розвитку учнів (Neill, 1966).

Варто наголосити на позитивних результатах й досягненнях, які демонструє система виховання школи «Саммерхілл».

Система виховання у школі «Саммерхілл» О. Нілла демонструє низку позитивних результатів та досягнень. Завдяки свободі вибору та самоврядуванню учні розвивають *навички самостійності та відповідальності*. Вони беруть активну участь у прийнятті рішень, плануванні свого часу та організації свого навчання (Некрутенко, 2010). Це допомагає їм стати незалежними та самодостатніми особистостями. Система виховання в школі «Саммерхілл» робить акцент на *розвитку соціальних навичок* учнів. Завдяки рівноправності та повазі, діти навчаються слухати та поважати думки інших, співпрацювати, вирішувати конфлікти мирним шляхом та приймати рішення у групі. Це допомагає їм стати толерантними, емпатичними та конструктивно взаємодіяти в колективі (Neill, 1926). У школі велика увага приділяється *розвитку творчого мислення* учнів. Вони мають

можливість самостійно обирати теми та форми своїх проєктів, експериментувати й висловлювати свої ідеї та погляди. Це сприяє розвитку креативності, інноваційності та самовираженню (Ayers, 2003). Система виховання у школі «Саммерхілл» сприяє *успіху в навчанні*. Завдяки індивідуальному підходу та свободі вибору, кожен учень може розвиватися відповідно до своїх здібностей та інтересів. Це допомагає їм досягати високих результатів та розвивати свій потенціал. Система виховання у школі «Саммерхілл» допомагає учням розвивати *навички демократії та громадянськості*. Вони навчаються брати активну участь у прийнятті рішень, висловлювати свої думки, поважати права та думки інших людей, а також брати відповідальність за свої дії. Це допомагає їм стати активними та відповідальними громадянами (Purdy, 1997).

Хоча система виховання в школі «Саммерхілл» О. Нілла має свої позитивні сторони, вона також критикується, існують деякі протиріччя, на які необхідно звернути увагу.

1. *Відсутність суворої структури та дисципліни*. У школі «Саммерхілл» учні мають дуже багато свобод, що може призвести до неконтрольованої поведінки й відсутності відповідальності. Деякі критики вважають, що це може призвести до хаосу та недисциплінованості (Hart, 1970).

2. *Обмежена увага до академічних предметів*. У цій школі акцент робиться більше на розвиткові особистості та соціальних навичок, а не на навчанні. Деякі батьки та експерти вважають, що це може негативно позначитися на успіхах учнів у майбутньому й обмежити їхні можливості для вступу до університетів чи отримання кваліфікованої роботи.

3. Ще одним протиріччям у системі виховання школи «Саммерхілл» є *обмежена роль педагога*. У цій школі вчитель виконує функцію фасилітатора та наставника, а не традиційного викладача. Деякі критики вважають, що це може призвести до прогалин у знаннях, відсутності систематичності й недостатньої підготовки учнів до академічних вимог та викликати проблеми в майбутньому (Barrow, 1978).

5.4. Екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» Франсуази Дольто

Психологічне здоров'я дитини має свою специфіку, яка включає повноцінне проживання дитиною всіх етапів онтогенезу і повноцінний психологічний розвиток на кожному з них. Інтелектуальні, емоційні, психічні, фізичні та інші властивості дитини перебувають у стадії становлення та розвитку. Вони є невід'ємними ланками в системі психологічного здоров'я дитини й основою особистісного розвитку дорослої людини. У сучасному світі, де темп життя постійно прискорюється, зростає дефіцит уваги і любові в міжособистісних стосунках, і найбільш сильно ця «нестача» проявляється у ставленні до дітей. При цьому у сфері виховання дітей існує низка гострих питань: як зустрічати в цьому світі новонароджених; як уберегти дитину від небезпеки; у чому глибинні причини хвороб тощо.

На ці та інші питання дає відповіді французький психоаналітик, педіатр, великий гуманіст, самобутній і оригінальний мислитель-практик Франсуаза Дольто (1908–1988) (див. Додаток В, рис. В.40, В.41). У своїй багаторічній практиці вона робить акцент на необхідності дотримуватися найважливішого принципу у вихованні дітей – бути на боці дитини: бачити, слухати, чути, поважати та любити її. Ф. Дольто, проникаючи у внутрішній світ дитини, легко розпізнавала мотиви її поведінки. Вона тонко відчувала, про що дитина хоче повідомити їй. Усебічне дослідження особистості дитини в галузі дитячого психоаналізу принесло Ф. Дольто всесвітнє визнання і популярність (Binet, 1999).

Ім'я Ф. Дольто широко відоме у Франції, де дитячі притулки, школи та установи названо її ім'ям. Ще в 30-х роках ХХ століття вона порушувала питання, які досі залишаються актуальними. У Франції в 30-ті роки ХХ століття психоаналіз вважали якоюсь авантюрою. Попри це, Ф. Дольто розробляє курс свого психоаналізу із засновником французької психоаналітичної школи, Рене Лафоргом (Dolto, 1989). Ф. Дольто є першою жінкою, яка пройшла психоаналіз до того, як стала дружиною та матір'ю. Іншого такого випадку не було. Ф. Дольто продовжила навчання, у яке включила обов'язкову практику в медичних закладах, у тому числі і

в дитячих відділеннях, де вона почала стикатися з пацієнтами, які страждають на психічні розлади. Завдяки цій практиці вона зрозуміла, що лікарі не прагнули встановити вербальний контакт із маленькими пацієнтами. Натомість вони говорили дітям про те, що їхні матері страждають, переживають від такої поведінки своїх дітей. Ф. Дольто у 1935 році продовжила свою практику стажером у жіночій психіатричній клініці. Після практики вона приймає важливе рішення, що не буде працювати з дорослими пацієнтами. При цьому вона зазначила, що більшість дорослих людей важко піддаються терапії, з ними треба було починати працювати, коли вони ще були дітьми (Dolto, 1989).

У своїй роботі Ф. Дольто переконалася, що наслідком психологічних розладів є соматичні розлади. Проте її колеги до такого твердження ставилися скептично. Ф. Дольто довелося відмовитися від клінічної практики, оскільки вона не могла змиритися з панівною обстановкою абсолютизму в медичній корпорації. Вона почала шукати місце дитячого лікаря (педіатра) (Vertel, 2023g). Ф. Дольто починає працювати з дітьми. Вона приймає та спирається на теорію психосексуального розвитку З. Фрейда, шанобливо ставиться до класичних психоаналітичних розробок, розширює наукові психоаналітичні положення про розвиток дитини (Дольто, 2018).

У 1939 році Ф. Дольто починає працювати над своєю дисертацією на тему: «Психоаналіз і педіатрія». Реакція на цю роботу в науковому співтоваристві була неоднозначною: з одного боку, були схвальні відгуки, а з іншого, – відкриті глузування. Наприкінці 1939 року вона починає свою діяльність як дитячий терапевт в одному з лікувальних закладів Парижа. Серед її пацієнтів є ті, кому потрібний психоаналіз (Dolto, 1971). На той час Ф. Дольто була вже знайома з основоположником структурного психоаналізу, французьким психіатром та філософом Ж. Лаканом, їй імпонує оригінальність лаканівської думки. У концепції Ж. Лакана вона знаходить підтвердження власним ідеям (Slattery, 2002).

Накопичивши практичний досвід, Ф. Дольто починає працювати над своєю теорією несвідомого образу тіла. Вона перша показала, наскільки людина з перших днів свого життя шляхом мовного (вербального) спілкування з навколишнім світом прагне самоствердження. Якщо ми розмовляємо з дитиною, розповідаємо, що

відбувається навколо і з нею самою, бажаючи донести до неї цю інформацію, то вона нас обов'язково почує. Якщо дитині, яка страждає після пологів, пояснити, що з нею відбуватиметься, що зараз відбувається, її стан не погіршиться. І, навпаки, стан погіршиться, якщо їй нічого не розповідати (Dolto, 1984).

Тіло людини подає певні знаки про бажання суб'єкта. Несвідомий образ тіла включає хронологію ранньої словесної і тілесної взаємодії дитини та її матері. Це включає присутність *Іншого*, досвід взаємодії з ним, сукупність інших об'єктів – слова, погляд, запах, дотик, голос матері, її ставлення до дитини, взаємодію з материнськими грудьми. Несвідомий образ тіла – вся сукупність уявлень, які мають безпосереднє відношення до тіла, всі вони мають несвідомий характер, несвідому пам'ять минулого досвіду стосунків і пов'язаних із ними переживань (Dolto, 1984).

У концепції несвідомого образу тіла поняття «образ» має на увазі ребус, шифр, що містить у собі логіку формування ідентичності. Несвідомий образ тіла включає три складові: 1) інтеграція «*Ego*»/«*Self*» та ідентичності через матір; 2) відчуття своєї важливості для матері; 3) власне «*Ego*»/«*Self*» – суб'єкт, включений у контекст культури, «*Ego*»/«*Self*» – як суб'єкт мови.

Ф. Дольто розрізняє схему тіла та образ тіла. Безумовно, вони пов'язані один із одним, але це не те саме. Схема тіла єдина для всіх людей, і, водночас, вона унікальна, це фактичне реальне життя тіла. Схема тіла є частково несвідомою, а також передсвідомою та свідомою, тоді як образ тіла завжди несвідомий. Несвідомий образ тіла безпосередньо пов'язаний зі схемою тіла шляхом досвіду незадоволення та задоволення, досвід болю через слова та мову іншого. Образ тіла включає джерело суб'єктивності, можливість становлення та розвитку. Ф. Дольто виділяє ерогенний, функціональний, базовий образи тіла, які можуть функціонувати тільки спільно (Maitra, 2017).

Несвідомий образ тіла – суто мовна конструкція, яка формує образ. За Ф. Дольто «*Ego*»/«*Self*» не може виникнути від народження, воно формується за допомогою мови *Іншого*, ідентифікацію свого образу в дзеркалі та ототожнення з *Іншим*. Несвідомий образ тіла формується у відносинах з Іншим. Несвідомий образ тіла має просторовий та тимчасовий характер психічної протяжності (Dolto, 2022).

На стадії дзеркала за Ф. Дольто несвідомий образ тіла витісняється (приховується), коли дитина бачить себе у дзеркалі. У психоаналітичному сенсі це кастрація, втрата минулого уявлення. До цього моменту дитина ще не має цілісного сприйняття себе, це стан первинного нарцисизму, вона ще ніяк не реагує на своє відображення в дзеркалі. За Ф. Дольто, стадія дзеркала це проміжний етап між анальною та первинною кастрацією, який пов'язаний із вторинним нарцисизмом. Ф. Дольто виділяє два процеси в ситуації стадії дзеркала:

1. Дзеркало в іншій людині. Це процес ідентифікації із тілом *Іншого*, що формує в дитини самосвідомість, усвідомлення своєї унікальності. Це процес становлення первинного нарцисизму.

2. Зустріч із дзеркалом як із холодною дзеркальною поверхнею. Ф. Дольто розглядає ситуацію цієї зустрічі як драму, якщо при цьому був відсутній дорослий, здатний допомогти дитині усвідомити і зрозуміти зміст цього досвіду (Dolto & Nasio, 2002).

На відміну від попередників, які розглядали п'ять основних стадій розвитку (оральну, анальну, фалічну, латентну та генітальну), для Ф. Дольто розвиток дитини починається набагато раніше від оральної стадії – із зародкової стадії та пупкової кастрації. При цьому вона зазначала, що в момент перерізання пуповини дитина втрачає свою злитість із матір'ю і в той самий час переходить у світ дихання.

Одним із головних досягнень Ф. Дольто стало визнання того факту, що дитина з моменту народження є не *infans*, – що означає «не має права на мову», – але мовною істотою, суб'єктом для самої себе, у суворій відповідності до традиції психоаналізу, що вважає пацієнта суб'єктом своїх несвідомих бажань. Ф. Дольто завжди підкреслювала, що зовсім маленька дитина прагне насититися мовою. Дитина відкриває свій рот не тільки для того, щоб їсти. Потрібно слухати цей рот, що відкривається. Цей рот бажає отримати інформацію з діалогу з нами не менш сильно, ніж він хоче скуштувати материнське молоко. Він хоче увібрати інформацію з молоком матері. Дитина з'являється в цьому світі анатомічно, генетично та соціально схильною до того, щоб говорити. За допомогою зору, нюху й дотику вона сприймає навколишній світ. Але тільки слово, звернене до неї, є тим засобом, який

дозволяє дитині відчувати себе людиною (Dolto, 1979). Це дозволяло Ф. Дольто слухати і чути те, що «має значення» і виражено за допомогою тіла малюка, і констатувати, що слово, адресоване новонародженому, може мати терапевтичну дію. Саме тому вона завжди пропонувала батькам говорити з дитиною про все, що стосується малюка і «говорити йому правду» від самого народження (Dolto, 1988).

Оральний образ тіла, орієнтований на задоволення «поглинання», повинен змінитися в імперативному порядку і трансформуватися для підтримки більш розвинених взаємовідносин. Це період «відлучення від грудей» і втрата «тіла від тіла» і для цього потрібна сепарація. Це означає встановити обмеження постійному характеру орального образу тіла. Це обмеження, ініційоване батьками перед дитиною, на думку Ф. Дольто, є еквівалентом кастрації. Своєрідний вид задоволення має отримати іншу форму – це спілкування на відстані, а саме через слово. На цьому етапі, більш ніж на якомусь іншому, мати повинна «купати дитину в мові» (Dolto, 1984).

Коли дитина починає ходити і привчається до охайності, вона повинна розлучитися зі станом злитості з матір'ю. Віддалившись від неї і звільнивши свій рот, вона отримує здатність говорити. Почавши ходити, малюк освоює простір. На цьому початковому етапі здобуття незалежності не слід його обмежувати. Навички охайності набуваються тоді, коли дитина вміє контролювати свої м'язи. У цьому віці дитина знайомиться з першими заборонами (табу), першими загальнолюдськими законами. Відкриття дитиною відмінності між статями викликає певні проблеми і ускладнення: хлопчик зрозуміє, що ніколи не зможе стати мамою, а дівчинка – що вона не має пеніса, який вона раніше хотіла мати. До комплексу Едіпа образ тіла перестане бути несвідомим, а переходе до ідентифікованого усвідомленого образу жінки чи чоловіка.

На відміну від класичної фрейдівської схеми проходження едіпової кастрації, Ф. Дольто розширює це поняття. Вона поділяє кастрацію на символізовану (символопороджуючу) та символотравмуючу. У першому випадку дитина відкриває для себе щось нове – шлях, який веде до наступних відкриттів, до свого життя. У другому випадку для дитини шлях закривається.

Основа – це оральна, анальна та генітальна кастрації. Ф. Дольто, розширюючи поняття З. Фрейда про кастрацію, у своїх роботах наголошує, що кастрація – це випробування не тільки для дитини, але й для матері. У своєму психоаналітичному підході Ф. Дольто вперше не лише відкриває поняття «кастрації для матері», а й дає йому детальну характеристику: мати повинна вміти відпустити дитину. При цьому Ф. Дольто аналізує низку форм кастрацій (пупкова, оральна тощо) та ефектів (плодів) кастрацій (Delion, 2021).

1. *Пупкова кастрація* відбувається тоді, коли дитина відокремлюється від тіла матері, дана кастрація більшою мірою заснована на материнському об'єкті. Змінюється спосіб існування: плацента і внутрішньоутробне середовище втрачається, дитина потрапляє в нове середовище (через вдих, гравітацію та звуки).

2. *Оральну кастрацію* можна пояснити як втрату грудей, так само як випадає плацента, так само мають відпасти груди, кастрація робить ерогенною зоною кромку губ, а вона пов'язана з артикуляцією, тобто це перехід до мови. Кастрований рот спрямовує енергію лібідо на інших людей.

3. *Анальна кастрація* – це можливість дорослим сказати дитині «ні», коли вона діє всупереч правилам, це заборона заподіяти шкоду своєму тілу, або тілу *Іншого*. Якщо анальна кастрація не відбудеться, то в дитини будуть розвиватися само руйнівні нахили (фізичне руйнування власного тіла). Заборона на руйнування власного тіла – це ефект анальної кастрації. Ефект анальної кастрації полягає в забороні на самогубство, забороні на заподіяння шкоди тілу *Іншого*.

4. *Генітальна кастрація*. Ефектом генітальної кастрації за Ф. Дольто є гендерна ідентифікація, коли питання статевої приналежності стає для дитини актуальним (Dolto, 1939).

До трьох років малюк має бути повністю готовим до етапу Едипового комплексу, що дозволяє йому вийти з сімейного кола та інтегруватись до соціуму. Таким чином, Ф. Дольто вводить зовсім нове поняття, що дозволяє відтворювати та обмірковувати попередні, архаїчні етапи розвитку дитини. Образ тіла постійно розвивається у процесі історії суб'єкта та в системі його взаємовідносин.

Унікальність теорії Ф. Дольто полягає в тому, що можливий діалог з дитиною, яка ще не вміє говорити, основні положення її теорії стали основою концепції внутрішньоутробного життя. Вона вважала, що кожна людина з моменту зачаття є джерелом самостійного бажання. Її бажання народитися саме собою символічне, як самостійне бажання, що походить від дуже маленької людини. Ф. Дольто з досвіду спілкування зі своїми дітьми дійшла висновку, що немовлята розуміють усе, що їм кажуть, хоча ще не вміють говорити. Виходячи з цього, вона наважилася за допомогою психоаналізу лікувати дуже маленьких дітей. Ф. Дольто лікувала дітей-інвалідів, які страждали як тілесно (соматично), так і психічно. При цьому ці діти мали комунікативні проблеми розвитку. Як правило, більшість лікарів вважали таких дітей важкими пацієнтами та не знали, як допомогти в таких ситуаціях (Dolto, 1979b). На психоаналітичному семінарі в 1986 році в Монреалі вона зазначила, що, можливо, ці психічно хворі діти, які в неї лікувалися, набагато розумніші за неї, і тому вона не змогла їх зрозуміти на інтелектуальному рівні. Ф. Дольто дійшла висновку, що для того, щоб запобігти раннім психічним розладам, необхідно психоаналітичну роботу починати якомога раніше.

Оригінальність психоаналітичної теорії Ф. Дольто полягає в тому, що вона показала, наскільки людина через вербальне спілкування з навколишнім світом прагне самоствердження з перших днів свого життя. Новонароджена дитина вже прагне до того, щоб насолодитися мовленнєвими (вербальними) здобутками нащадків. Ф. Дольто завжди прагнула утвердити дитину, як повноцінну особистість, виходити із самого дитинства, ураховуючи досвід клінічної роботи та досвід спілкування з власними дітьми (Dolto, 1985d).

У своїй практичній діяльності Ф. Дольто не лише спостерігала за поведінкою, промовою, мімікою дітей, а й аналізувала їхню творчість, зокрема малюнки. Інтерпретація малюнків дітей дозволяє оцінити ступінь їх інтегрованості в соціальне суспільство. Безумовно, у своїх малюнках дитина торкається аспектів комунікації, взаємодії, міжгрупового суперництва, співробітництва, соціальних, громадських та спортивних ігор. Для Ф. Дольто при інтерпретації малюнка важливими були

відповіді дитини після малювання. Розповідаючи про малюнок, дитина формує фундамент для взаєморозуміння з навколишнім та зовнішнім світом (Vertel, 2023g).

Вона вперше запропонувала почати діалог з дитиною через мову поведінки, допоки дитина не навчилася говорити. Ф. Дольто стверджує, що вже новонародженій дитині необхідно говорити про те, що з нею відбувається, і тоді вона зможе підготувати сприйняття тієї ситуації, у якій вона опинилася. Не говорити дитині нічого – це рівнозначно тому, що залишити її у стані постійної катастрофи (Dolto, 1988).

Ф. Дольто вважала психоаналітичне лікування не лише тільки допомогою хворому, а й зустріч двох людей. Вона, спираючись на принцип визнання один одного суб'єктами, розвиваючи та поділяючи фройдівські етичні погляди, відстоювала етичну сторону таких зустрічей. При цьому вона зазначала, що психоаналітик не може уникати глибинних концепцій про сутність людини.

Етичні конотації Ф. Дольто в контексті дитячого психоаналізу набувають ще сильнішого значення. Вона стверджувала, що народження дитини – це вже доказ та маніфестація того факту, що вона сама є походженням і джерелом власного бажання. Цю думку вона позначила такими словами, які пізніше стали відомі: «Людська істота є символічним втіленням трьох бажань: бажання батька, бажання матері та власного бажання – всіх трьох» (Ortoli & Amram, 1990).

Ф. Дольто винайшла спосіб унікальної передачі психоаналітичних знань: біля неї утворилася група психоаналітиків, які протягом року спостерігали за її роботою. Ф. Дольто займала активну позицію, упроваджуючи ідеї психоаналізу в масову свідомість. Вона взяла на себе функцію займатися просвітництвом людей у сфері сексуального виховання, шанобливого ставлення до дитини, до її потреб та почуттів. Нею проводилися регулярні зустрічі з батьками, освітянами, соціальними працівниками. Вона читала лекції, публікували книги, статті для батьків, лікарів, підлітків; вона брала участь у радіопередачах, різних виступах та семінарах. Це і «Лекції з виховання для юнаків 17-23 років», «Що говорити дітям, як із ними поводитися?», «Несподівана думка про охайність» та багато інших. Часто соціальна

активність Ф. Дольто зустрічала опір, і лише її впевненість, ентузіазм та віра у свою справу допомагали подолати суспільний опір (Cecotti-Stievenard, 2017).

Перший центр ранньої соціалізації дітей від народження до трьох-чотирьох років «La Maison Verte» («Зелений будинок») був відкритий 6 січня 1979 року в Парижі. Ідея створення дитячого закладу такого незвичного профілю належить педіатру та дитячому психоаналітику Ф. Дольто. Вона замислилася про можливість профілактики та практичного подолання так званого «адаптаційного синдрому», що виникає в дітей, які вперше потрапляють до дитячого дошкільного закладу та психологічно не готові до цього. «Зелений будинок» – це своєрідний клуб для дітей раннього віку та їхніх батьків. Після відкриття першого «Зеленого будинку» такі центри були відкриті в усіх великих містах Франції, а згодом такі центри з'явилися в усьому світі (Paglia, 2017; Langnickel, et al., 2019).

Це зовсім нова установа, яка, з одного боку, є результатом практичної та теоретичної діяльності Ф. Дольто, а з іншого боку – представляє модель суспільства, де кожен безпосередньо залежить від якості комунікацій з іншими людьми: дорослими та дітьми. «Зелений будинок» – це заклад, основною ідеєю якого було навчити дорослих слухати і чути своїх дітей, які ще не розмовляють (This & Grison, 2007). Вона керувала цим закладом до самої смерті, ділячись із кожним аналітичним досвідом. До «Зеленого будинку» приходили люди, які тільки готувалися стати батьками, або діти від 0 до 4 років у супроводі дорослих. У ньому формувався особливий мовний простір, у якому звучали вигуки нерозуміння, відчаю та слова підтримки, слова про щоденні материнські турботи й перші успіхи малюків. Саме тут здійснювалися перші спроби дітей вибудовувати соціальні зв'язки, перебуваючи поряд із дорослими (Dolto, 1986).

«Зелений будинок» – це не ясла, не дитячий садок, не консультативний центр у традиційному сенсі, а лише ігровий простір, підпорядкований простому правилу – мати не може залишити тут дитину одну і піти у справах. Це місце, де вона може проводити час зі своєю дитиною та з іншими дітьми, іншими мамами, членами інших сімей, аналітичною командою (Sudaka-Benazeraf, 1987). Слово вихователь у «Зелених будинках» не вживалося. А вживалося словосполучення – «ті, хто приймає

дитину». Вони зверталися до дитини, пояснювали їй правила, розмовляли з нею про те, що їй важливо, обов'язково відрефлексовуючи це з батьками. У центрі працювали дитячі психологи, які мали навички психологічного консультування, а деякі – психотерапії. Однак вони не ставили дитині діагноз, не виявляли її відхилення та захворювання. Їхні професійні знання дозволяли правильно інтерпретувати сигнали, які малюк посилає навколишньому світу, і адекватно на них реагувати (Vertel, 2023f).

У «Зеленому будинку» маленьку дитину сприймали як особистість, як людину зі своїми здібностями та досягненнями та зі своїми проблемами. Психоаналітики та психоаналітично-орієнтовані педагоги розмовляли з дитиною як із рівною, здоровою людиною. У «Зеленому будинку» під час ігрової взаємодії, маленькі діти могли поскаржитися психологам та педагогам на свої труднощі та разом із батьками й іншими дітьми шукати вихід. У «Зелених будинках» про дітей не говорили у третій особі, а зверталися безпосередньо до них, якими б малими вони не були. Розмовляючи з дітьми, фахівці центру за допомогою навичок психоаналізу «розшифровували» дитячі засоби вираження себе та проясняли їх за допомогою мови, як для дитини, так і для батьків. Таким чином, навчаючи вербалізувати свої бажання, образу, гнів та страх. Вербалізація своїх емоційних станів мала дві мети: перша – суто терапевтична (витіснені почуття завжди виявляться в негативній формі, у вигляді агресивних реакцій або у вигляді психосоматичних реакцій у формі хвороби), а друга – педагогічна – навчання навичкам конструктивного спілкування. Це триступеневе спілкування: «діти – діти» «батьки – батьки», «діти – батьки» допомагає маленькій дитині увійти в світ міжособистісних взаємовідносин, зокрема відносин у його сім'ї. Дочка Ф. Дольто К. Дольто-Толіч, порівнювала роботу центру з рятувальним кругом, який може допомогти дитині в світі хаосу (Dolto, 2009).

Можна виділити три головних завдання «Зелених будинків» Ф. Дольто:

1. Головне завдання – це рання соціалізація дитини. Дружнє спілкування з іншими дітьми і дорослими, привітна психологічна атмосфера в центрі сприяє підготовці дитини до ясел чи закладу дошкільної освіти. По перше, це сприяє

розвиткові комунікативних навичок, які в звичайній родині не завжди розвиваються. По друге, допомагає безболісно пройти процес сепарації від батьків (Aubourg, 2009).

2. Друге завдання – це соціальна адаптація батьків. У «Зелених будинках» спеціалісти допомагали батькам адаптуватися до нової, незвичної для них ролі. Спільна робота (ігри, спілкування) зменшують рівень ситуативної і особистісної тривожності, що дозволяє спокійно спостерігати за дітьми, аналізувати їх поведінку. Особливо це важливо у випадках, коли діти мають обмежені фізичні можливості, а мати дитини опиняється в соціальній ізоляції.

3. Третє завдання – це психоаналітична профілактика психосоматичних захворювань. Дитина повинна безболісно сепаруватися від батьків і успішно адаптуватися до нових соціальних умов (час проведений з бабусями і дідусями, подорожі) і соціальних інститутів (заклади дошкільної освіти, школа тощо). Як показує практика, дезадаптація дитини є причиною неврозів. Магістральна ідея «Зелених будинків» – це створення для дитини зони безпечного психічного розвитку й допомога молодим батькам повірити в дитину і власні сили (Dolto, 1986).

Ф. Дольто випередила свій час, більше сорока років тому вона розвивала ідеї, які здавалися тоді скандальними або абсурдними, а сьогодні вони стали нормою. На відміну від багатьох психоаналітиків, теоретичні системи яких так і не були екстрапольовані в педагогічний процес, Ф. Дольто була вмілим та успішним педагогом і популяризатором психоаналізу (Dolto, 1994). На думку Ф. Дольто, такі «Зелені будинки» необхідно створювати з метою ранньої соціалізації дітей. Це профілактика психосоматичних захворювань, а також основа формування гармонійних відносин із людьми та самим собою. Це унікальна модель, що існує за певними правилами, що має межі, усередині яких кожен має право висловитися та вислухати (Aubourg, 2009).

Ф. Дольто багато говорила про важливість ранньої соціалізації у профілактиці дитячих психосоматичних розладів та різних психічних порушень. Відчуваючи емоційну нечутливість до дітей як потенційну небезпеку, Ф. Дольто вела активну діяльність з освіти медиків, педагогів, соціальних працівників, правоохоронців, всіх тих, хто у своїй діяльності стикається зі спілкуванням з дітьми (Dollander & de

Tushey, 2002). Ф. Дольто дійшла висновку, що до професійної компетентності медичних працівників, особливо в лікуванні дітей, має входити «лікування словом»; розуміння зв'язку симптому із психологічною травмою (Bates, 2021).

Аналіз діяльності Ф. Дольто дозволяє зробити такі висновки:

1. Ф. Дольто пропагувала особливе ставлення до дитини. Вона визнає значущість матері для раннього розвитку дитини і навіть особливу роль суспільства й освіти, але, водночас, займає позицію «на боці дитини». Вона агітує розглядати немовля як особистість, як суб'єкта власних бажань.

2. Ф. Дольто продовжує ідеї З. Фрейда в тому, що психоаналіз – це лікування розмовою (словом). І підходить до цієї проблеми радикальніше за всіх своїх попередників, стверджуючи, що дитина народжується мовною істотою. А будь-яка хвороба – це біль, страждання, які не виражаються в словах і потребують лікування.

3. Ф. Дольто вважала вміння слухати, чути та розуміти один одного особливо важливим. Вона мала унікальну здатність розуміти несвідомі процеси інших людей і насамперед дітей.

4. Ф. Дольто у своїй теорії «несвідомого образу тіла» представляє «немовне»/«домовне» багатство тілесного досвіду, яке формується з першого дня життя дитини. Для Ф. Дольто, образ тіла – це відбиток фізичних і емоційних переживань дитини, яке формується, структурується і у стосунках з іншими.

5. Ф. Дольто розширює поняття кастрації, поділяючи її на символізовану (символопороджуючу) і символотравмуючу, відкриваючи зовсім новий погляд на стратифікацію кастрації (пуповинна, оральна, анальна тощо) вводить у психоаналітичний науковий обіг «ефекти (плоди) кастрацій». Вона підкреслює, що кастрація – це випробування як для дитини, так і для матері. Вона запроваджує поняття «кастрація матері».

6. Ф. Дольто вводить поняття «юний суб'єкт», визнаючи дитину як окремого суб'єкта, зі своєю власною унікальною особистістю, власним бажанням жити, зі своїм призначенням, які мають право на реалізацію потреб, крім батьківських бажань по відношенню до дитини.

7. Ф. Дольто перебуває біля витоків психоаналітичної роботи з немовлятами. Одна з основних концепцій Ф. Дольто – концепція внутрішньоутробного життя – діалог з дитиною, яка ще не вміє говорити. З самого народження дитина є мовною істотою, суб'єктом для самої себе, з яким потрібно розмовляти, висловлюючи йому все про його батьків, досвід народження, почуття. Адже, з'явившись на світ, немовля намагається насититися мовою так само, як материнським молоком, а слово, адресоване безсловесному немовляті, може мати терапевтичну дію.

8. Ф. Дольто приділяла багато уваги роботі з батьками. Дитина – частина сім'ї, частина системи, у якій кожен впливає один на одного. Вона визнавала важливість батьків та інших дорослих для гармонійного розвитку дитини та роль батьків під час проведення терапії.

9. Ф. Дольто вела активну просвітницьку роботу щодо виховання дітей, буквально вийшовши за межі кабінету психоаналітика. Вона створила особливу модель суспільства – «Зелений будинок», у якому спілкування спрямоване на ранню соціалізацію дітей під чуйним наглядом психоаналітиків, де кожне слово, жест, крок підтримується значущим для дитини дорослим.

10. Ф. Дольто знаходила час на просвітництво педагогів, соціальних та медичних працівників, співробітників правоохоронних органів, працювала із соціальними установами для дітей. Вона переконувала фахівців цих установ у необхідності створювати і підтримувати умови для гармонійного розвитку дітей. Ф. Дольто не просто впроваджувала психоаналітичні знання в життя, але й вибудовувала через публічні лекції, радіозвернення, активну просвітницьку роботу для інтеграції психоаналітичного мислення серед різних верств населення. Діяльність Ф. Дольто поширилася і на суспільне життя. Вона брала найактивнішу участь у підготовці Конвенції Прав Дитини.

5.5. Екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Гельмута Фігдора

Гельмут Фігдор (народ. 1948) – австрійський психоаналітик, дитячий та підлітковий психотерапевт, засновник нової європейської школи спеціалістів для психоаналітично-педагогічних виховних консультацій. Г. Фігдор вивчав соціологію, філософію, психологію та педагогіку у Віденському університеті й отримав докторський ступінь у 1983 році, захистивши дисертацію «Внесок психоаналізу в педагогіку перших п'ятнадцяти місяців життя» (див. Додаток В, рис. В.42). З 1985 року він працював запрошеним професором в Інституті педагогічних наук, а потім в Інституті педагогічних наук Віденського університету. Разом із В. Датлером (Datler, 1999) він був одним із найактивніших австрійських представників психоаналітичної педагогіки в період її «ренесансу» в німецькомовних країнах у 1980-х та на початку 1990-х років (Neudecker, et al., 2022). У 1995 році Г. Фігдор отримав ліцензію на викладання загальної педагогіки, соціальної педагогіки, спеціальної та медичної педагогіки та психоаналітичної педагогіки. З 2003 року викладає у Віденському університеті музики й виконавського мистецтва (Figdor & Röbbke, 2008).

Г. Фігдор є членом Віденської психоаналітичної асоціації. Крім своєї роботи дитячим аналітиком, він консультує батьків, діти яких мають поведінкові розлади. Виходячи з досвіду, він встановив, що для вирішення проблем, що лежать в основі відхилень дитини, у переважній більшості випадків, достатньо роботи з батьками. Він розробив так звану «Віденську модель» психоаналітично-педагогічного консультування батьків (Figdor, 2008a).

У 1980-х роках він відігравав провідну роль у дослідному проєкті Інституту прикладного психоаналізу Товариства Зигмунда Фрейда у Відні під керівництвом Х. Леупольда-Левенталю, який був присвячений емоційним переживанням дітей розлучених батьків. Результатом цього дослідницького проєкту стала книга «Діти від розлучених шлюбів. Між травмою та надією» (Figdor, 1991) та пильна увага психологів і педагогів до тем, пов'язаних із досвідом розлуки дітей та батьків,

важливістю обох батьків для нормального розвитку дитини, підтримкою дітей та їхніх сімей під час розлучення, а також роботою спеціалістів допоміжних професій у спірних ситуаціях. У цьому контексті він брав участь у розробці австрійської концепції «закону про аліменти», згідно з якою дітям може бути надано довірену особу у процедурі розірвання шлюбу між батьками щодо прав опіки та контактів над дитиною (Figdor, 2010a). Дослідження «У чому переваги спільної опіки?», опубліковане спільно з Ю. Барт-Ріхтарц (Figdor & Barth-Richtarz, 2008) вплинуло на запровадження спільної опіки, а також обов'язкового консультування батьків у разі роздільного проживання чи розлучення батьків у австрійському законодавстві про опіку над дітьми (Figdor, 2010b).

Він є головою Робочої групи з психоаналітичної педагогіки, з моменту її заснування в 1996 році, яка і зараз готує психоаналітично-орієнтованих педагогів на восьми різних курсах (Figdor, 2012). З нагоди його відставки з посади голови у 2015 році йому було надано звання почесного президента.

Однією з найбільших його заслуг є відродження психоаналітичної педагогіки. Їм розроблено принципово нову концепцію, що орієнтується на створення сприятливої виховної атмосфери, тобто таких відносин між вихователями та дітьми, які приносили би якнайменше розчарувань, тоді як психоаналітична педагогіка двадцятих і тридцятих років минулого століття орієнтувалася на «профілактику» психічних порушень чи навіть створення «нової» людини. У 80-х роках XX століття психоаналітична педагогіка проходить новий ренесанс свого розвитку. Її відродження відбувається завдяки зміні як методологічній, так і методичній парадигмам. Якщо раніше несвідомим учинкам батьків і педагогів стосовно дітей надавалося порівняно невелике значення та основний акцент психоаналітичної педагогіки робився на тому, як ставилися до просвіти педагогів, то тепер основна увага приділяється розумінню «послань», які закодовані у вчинках, як самих дітей, так і їхніх вчителів та вихователів. Але одного розуміння замало, потрібно навчитися отримувати з нього практичну користь, тобто втілювати його в дії (Вертель, 2015f).

Між педагогікою та психоаналізом існує відоме відчуження, особливо в пострадянських країнах і країнах Східної Європи, де був відчутний вплив радянської ідеології (у СРСР психоаналіз був заборонений). Г. Фігдор зауважує, що справа зовсім не в недооцінці важливості знань психоаналізу для педагогіки або у відсутності доброї волі, причина відчуження – занепокоєння, яке викликає несвідомий супротив як механізм психологічного захисту педагогів, адже психоаналіз загрожує зруйнувати всі їхні звичні уявлення про себе і про свою професійну сутність. У результаті педагоги у відповідь на вимогу піклуватися про емоційний бік життя в школі (не без деякого роздратування) заявляють, що вони займаються виключно викладанням академічних дисциплін, а не лікуванням. У свою чергу, психоаналітики, бажаючи уникнути конфліктів, які неминуче пов'язані з виникненням педагогічних проблем, заявляють про те, що вони займаються виключно лікуванням (терапією), а виховання – не входить у сферу їхніх як професійних обов'язків, так і інтересів. Таким чином, кожен прагне залишатися в межах свого поля діяльності: одні займаються предметним, раціональним, зазвичай технократичним викладанням і вихованням, а інші «лікують» пацієнтів, які постраждали, можливо, також і в результаті такого викладання і виховання (Figdor, 993b).

Розглядаючи цю проблему, Г. Фігдор розмірковує таким чином: лікування хворого відбувається зазвичай завдяки вдалій ситуації перенесення, що виникає під час психоаналітичної роботи, коли психоаналітик переймає роль батьків дитини. Але він не репродукує цю роль, тобто він не повторює поведінку реальних батьків, а реагує на почуття дитини так, як мали би реагувати на них «хороші», тобто позитивно змінені батьки: він виявляє розуміння та співчуття, не критикує і не засуджує. Але якщо це вдається психоаналітику, який лише на короткий час психоаналітичної зустрічі «грає роль» змінених батьків, то це можуть зробити справжні, реальні батьки – у всякому разі, якщо вони спробують щось змінити в собі, а отже, і своєму ставленні до дітей (особливо в той час, поки діти ще малі і не встигли розвинути в собі невроз) (Figdor, 1989b).

Г. Фігдор намагається відповісти на запитання, чому саме «класична» психоаналітична педагогіка не стала популярною та загально визнаною.

1. Він указує на той факт, що ще А. Фройд пояснювала це психологією самої дитини. Вона справедливо аргументувала неможливість запобігання внутрішньопсихічним конфліктам або виникнення страху. Г. Фігдор говорить, що всі без винятку психоаналітики поділяють думку про те, що психодинамічна організація «здорової» особистості слідує тій самій «моделі» утворення неврозів – все наше психічне життя формується на основі вже одного разу засвоєних зразків об'єктних відносин і сприйняття світу. Таким чином, для Г. Фігдора проблема знаходиться не у профілактиці неврозів, а в тому, що психоаналітичні педагоги надто мало замислювалися, що саме називати «профілактикою неврозів» (Figdor, 1995c).

2. Друга, головна причина неефективності «класичної» психоаналітичної педагогіки, на думку Г. Фігдора, полягає в характері виховних рекомендацій. Більшість психоаналітично-педагогічних рекомендацій залишає багато невпевненості чи багато можливостей вибору між рекомендаціями (намірами) і практикою, отже практика, яка йде за рекомендаціями, навряд чи передбачувана. Г. Фігдор вважає, що причина полягає в тому, що ми, швидше, погоджуємося зі справедливістю їхнього психологічного змісту, але при цьому «педагогічні» рекомендації обмежуються пропозицією цілком покласти на психологічний аспект. Однак, у такому разі це має означати, що психоаналітична педагогіка закінчується саме там, де педагогічні роздуми та дослідження тільки починаються.

У своїй програмній статті «Психоаналітично-педагогічна консультація. Ренесанс однієї «класичної» ідеї» Г. Фігдор експлікує свою концепцію виховної консультації. Відповідно до цієї концепції, консультант, у першу чергу, піклується не про пристосування дитини до невдалих життєвих обставин і не про зникнення симптомів, а про те, щоб захистити інтереси розвитку дитини в умовах конфліктних сімейних констеляцій, які шкодять її психічному здоров'ю. Головне завдання консультанта – відкрити нові перспективи та можливості не тільки для дітей, а й для батьків і педагогів. Психоаналітик-консультант не може діяти проти волі батьків,

йому необхідна не лише їхня згода, а й їхнє бажання змінитися самим. Психоаналітик-консультант може допомогти батькам у критичній ситуації, тобто допомогти їм навчитися надавати психологічну допомогу своїм дітям. Г. Фідгор дуже предметно, диференційовано і концептуально розглядає питання про те, як це взагалі можливо – зміни, як дітей, так і батьків, адже виховання – це процес, який не можна назвати чисто раціональним і абсолютно свідомим, навпаки, воно наповнене різноманітними несвідомими детермінантами, серед яких велику роль відіграють механізми психологічного захисту, почуття провини, нав'язливі повторення, проекції та заперечення того, у чому важко собі зізнатися. Отже, виховання – це емоційний процес (Fidgor, 1998).

Протягом своєї багаторічної психотерапевтичної діяльності Г. Фідгор не раз переконувався в тому, що, як би вдало не завершилася психотерапія дитини, якщо вона надалі в сім'ї потрапляє в ситуацію психологічного травматизму, результати тривалої психоаналітичної роботи поступово зводяться нанівець, невроз поновлюється, і часто із ще більшою силою. Ця обставина зміцнювала його переконання в необхідності здійснення впливу на виховну повсякденність.

Таким чином, Г. Фідгор створив нову концепцію психоаналітичної педагогіки, яка стала основою навчальних програм трирічної школи з підготовки фахівців для психоаналітично-педагогічних виховних консультацій, які були організовані за його ж ініціативою. Ідея організації школи для підготовки педагогів-психоаналітиків, з одного боку, була висунута у відповідь на велику суспільну потребу та орієнтувалася на підтримку батьків і професійних педагогів; з іншого – вона пропонувала студентам орієнтацію на освіту, яка би дала їм можливість набуття певної підвищеної кваліфікації. Звичайна освіта стосується переважно лікувальної (медичної) педагогіки або її психоаналітичних галузей, а область педагогічної консультації або залишається незайнятою, або заповнюється фахівцями із сумнівною кваліфікацією (Figdor, 2004).

Цільову групу школи насамперед складають випускники тих факультетів, які вже певною мірою дають знання психоаналітичних чи психоаналітично-педагогічних теорій, а, за можливості, також і практики. Перевага надається

випускникам педагогічних факультетів, які мають відношення до спеціальної, корекційної педагогіки, що спеціалізувалися на «глибинно-аналітичних засадах», а також психологам зі знанням клінічної (глибинної) психології. Сам освітній процес не передбачає введення у психоаналіз.

Навчання триває три роки і охоплює такі напрями:

1. Психоаналітично-педагогічну психологію розвитку. 2. «Клініко-психологічну діагностику» та «психоаналітично-педагогічну діагностику (Figdor, 2017). 3. Теорію психоаналітично-педагогічної виховної роботи. 4. Методи та техніку психоаналітично-педагогічної виховної консультації. 5. Огляд медично-педагогічних та терапевтичних методів. 6. Практику. 7. Спостереження за немовлятами (протягом щонайменше двох років). 8. Досвід самоаналізу. Психоаналітичне самопізнання передбачає (мінімум) трирічну участь у груповому аналізі, як альтернатива визнається індивідуальна психоаналітична терапія.

Обов'язковою умовою є навчальна консультація: студенти повинні протягом мінімум 6 місяців брати участь у психоаналітично-педагогічних консультаціях. Тому необхідний інтенсивний виховний контакти з однією дитиною чи підлітком (власна дитина, діти родичів, друзів тощо). Досвід навчальної консультації обговорюється в групі у присутності навчального консультанта і пов'язується з теорією. Загалом теоретичні семінари охоплюють близько 270 годин, аналітичне самопізнання (груповий аналіз, навчальна консультація) – близько 200 годин (мінімум), спостереження за дитиною (включаючи звіти) – близько 250 годин. До цього додаються практика та контроль знань. Після закінчення навчання студенти одержують диплом «психоаналітично-педагогічного консультанта з виховання» (Vertel, 2024g).

Глибинно-психологічні аспекти роботи психоаналітично-орієнтованого педагога в закладі дошкільної освіти.

Г. Фігдор указує на поширене упередження – що виховні помилки виникають, в основному, через неправильні педагогічні погляди. Він виділяє головний принцип роботи психоаналітично орієнтованого педагога в закладі дошкільної освіти: якщо педагог хоче допомогти дитині, то потрібно, перш за все, зрозуміти сутність

проблеми батьків, тобто на якийсь час забути про проблему дитини (Figdor, 2007b). Якщо батьки відчують, що педагога цікавлять їхні проблеми, можна говорити про початок довірчих відносин і конструктивної роботи для усвідомлення того, що саме вони потребують допомоги. Тільки після цього починається розмова про дитину, оскільки батьки зможуть сприймати рекомендації як підтримку, а не як критику та посягання на особистісну сферу.

Якщо раніше заклад дошкільної освіти розглядався багатьма сім'ями лише як соціальний інститут, що дозволяє просто залишити дітей під наглядом, то сьогодні вже ніхто не заперечує його виховну роль. Втома на роботі, перевантаження наявних у сім'ї старших дітей у школі, подвійні обов'язки працюючої жінки та багато іншого залишають батькам дуже мало часу на виховання власних дітей, радісного спілкування з ними. І в цій ситуації на заклад дошкільної освіти несвідомо переноситься відповідальність за виховання (Figdor, 1995a).

Внутрішні несвідомі конфлікти батьків і амбівалентність почуттів, де особливу роль відіграють витіснені агресивні почуття до дитини, наявні в усіх відносинах, а агресія виникає лише там, де є любов і залежність. Причини внутрішнього конфлікту, які призводять до несвідомої агресії щодо дитини:

- 1) батьки з любові до дитини можуть відмовитися від власної кар'єри та несвідомо дорікати їй в цій жертві;
- 2) один із розлучених батьків переносить на дитину почуття пов'язані з чоловіком (дружиною) і переживає пов'язані з нею розчарування так, якби вони мали справу з дорослим партнером;
- 3) батько ревнує дружину до дитини, тому що дитина «забирає» в неї центральне місце в сім'ї;
- 4) діти у своєму розвитку не виправдовують покладених на них надій (Vertel, 2024e).

Якщо в батьків дошкільника присутні амбівалентні почуття, вони повинні навчитися зізнатися собі в агресивних почуттях щодо дитини. Але навіть якщо батьки й розуміють, що відчують щось схоже, то вони в жодному разі не можуть зізнатися собі в цьому, не кажучи вже про те, щоб відверто сказати про такі свої

«ганебні почуття» тим, хто займається по відношенню до них моралізаторську позицію, що викликає нестерпне почуття провини. Сюди додається безсилля батьків, викликане зростаючими вимогами й бажаннями дітей, на які вони не вміють або не можуть авторитетно реагувати, а конфлікти, що постійно виникають, змушують їх страждати. Це відображається не лише на сімейній атмосфері, а й робить заклад дошкільної освіти в очах цих батьків (найчастіше несвідомо) – інстанцією, яка має компенсувати їхню власну педагогічну неспроможність.

Заклад дошкільної освіти, таким чином, стає для цих батьків важливим гарантом їхньої психічної рівноваги. З одного боку, він уможливлює збереження їх звичного стилю життя, а, з іншого, – звільняє від почуття провини стосовно дітей, нівелює страх перед власною педагогічною некомпетентністю, яка може призвести до проблем у розвитку дітей. Це почуття впевненості батьків дуже нестабільне і легко руйнується, варто лише вихователі заговорити з ними про їхню відповідальність і про те, що:

- 1) проблеми дитини сягають своїм корінням у сім'ю (Vertel et al., 2024);
- 2) вирішувати проблеми дитини – завдання батьків (Figdor, 2005b).

Визнання цього призводить до відчуття власної неспроможності. У батьків активізується латентне почуття провини за те, що дитина не отримує від них достатньо уваги. Батькам прикро чути, що дитина в групі набагато «слухняніша», ніж удома. Думка про те, що вихователька справляється із групою дітей, чого сім'я неспроможна домогтися від однієї дитини, для багатьох батьків означає хворобливу втрату почуття своєї повноцінності. Тому більшість батьків не сприймають серйозно проблеми своїх дітей, вони їх заперечують або применшують, звинувачують (у відповідь) вихователів або ухиляються від розмов із вихователями, просто не з'являючись у закладі дошкільної освіти (Figdor & Pröstler, 2000). У позиції, яку займають багато батьків щодо закладу дошкільної освіти, спостерігається надзвичайно «інфантильний» (ірраціональний) зразок стосунків, абсолютно протилежний раціональному, тобто «дорослому» розумінню проблеми.

Г. Фігдор указує на фундаментальну, вирішальну роль перших батьківських зборів у закладі дошкільної освіти. Перші батьківські збори закладають основу

уявлення батьків (усвідомленого чи неусвідомленого) про заклад дошкільної освіти. Більшість директорів розпочинають свій виступ із організаційних питань: докладної інформації про години роботи, оплату або з інших, таких, як харчування, сон, екскурсії, одяг тощо. Батьків запрошують до активної спільної роботи (або вислуховують нарікання), наголошується на важливості кооперування тощо. Ситуація, таким чином, разюче нагадує перший виступ учителя чи директора школи перед учнями на початку навчального року, завдання якого нагадати неповнолітнім про їхні обов'язки (Figdor, 1993a).

Подібне інсценування не тільки може призвести до інфантильних відносин, але також зміцнює або активізує латентну готовність батьків до регресії у відносинах із вихователями. Діти через свою схильність до почуття провини, вдаються до психологічного захисту і в той самий час чекають на підказки, указівки та вдячні дорослим за будь-яку допомогу. Тому необхідно використати педагогічний авторитет у закладі дошкільної освіти, насамперед, для допомоги, підтримки та зміцнення відповідальності батьків, а в жодному разі не дітей.

Г. Фігдор розробив алгоритм зустрічі з батьками дітей у закладі дошкільної освіти на початку року:

1. Вітання. Подяка батькам за їх рішення віддати дитину до закладу дошкільної освіти (це звільняє батьків від почуття провини перед дитиною за цей крок).

2. Коротке висвітлення педагогічних функцій групового виховання.

3. Звернення до батьків із проханням про співпрацю (замість зауважень), особливо щодо поінформованості про психологічні проблеми в сім'ї, які можуть впливати на дитину. Дитина приходить до закладу дошкільної освіти з тягарем домашніх проблем, вони відображаються на її поведінці, про ці проблеми вихователі повинні знати, правильно реагувати. Для цього потрібне постійне спілкування з батьками, воно не повинно займати багато часу, достатньо обмінюватися інформацією вранці та ввечері.

4. Мотивація батьків. У всіх сім'ях бувають конфлікти, покарання дітей, довга чи часта відсутність батька, смерть когось із близьких, проблеми з братами та

сестрами, негативний психічний стан одного з батьків. Обговорення таких проблем показує, що, по-перше, для вихователів це звичні труднощі і, по-друге, подібне трапляється в житті досить часто і це «педагогічні будні», яких не слід соромитися.

5. Поінформування та обмін досвідом також допоможе батькам краще зрозуміти свою дитину, адже вони, в основному, бачать, як їх дитина поводить з ними, і не знають, як вона поводить без них (більшість дітей поводить в різних ситуаціях по-різному). Батькам роз'яснюють, що діти в групі зазвичай більш дисципліновані, ніж удома. Цей факт змушує більшість батьків думати, що вони просто не вміють поводитися з дітьми, але це не так (там, де стосунки інтенсивніші, більша ймовірність виникнення конфліктних ситуацій) (Vertel, 2024e).

6. Заключна частина. Батькам повідомляється, що виховні проблеми неминучі і вихователі, які мають багаторічний досвід роботи, можуть краще вирішувати важкі ситуації, ніж мати чи батько. Слід також запевнити батьків, що вони завжди можуть розраховувати на доброзичливу пораду та допомогу (Figdor, 2006).

На думку Г. Фігдора, психоаналітичні дослідження в школі зосереджені на трьох основних питаннях:

1. Дослідження психодинаміки (патогенез) особливих шкільних труднощів дітей. У сучасних психоаналітичних дослідженнях шкільні проблеми розглядаються як симптоми і в них (на прикладі клінічних випадків дитячого аналізу) показано, що відставання в успішності, а також недисциплінованість, агресивність, лінь, страх перед іспитами та інші проблеми, найчастіше є виразом несвідомих конфліктів або проявом невротичних утворень.

2. Аналіз частки участі самої школи в актуалізації психологічних проблем (і шкільних труднощів). Основна тема цього аналізу – той особливий вид редукування, який притаманний соціальним відносинам у межах школи, коли учні розглядаються не як окремі особистості, а оцінюються залежно від їх відповідності уявленням про норми поведінки. Ці норми стосуються передусім дисципліни, раціонального мислення й успішності. Тоді як потяги, емоції, уподобання, суб'єктивні переживання та потреби або залишаються поза увагою, або просто пригнічуються. У школі на перше місце ставляться гарна пам'ять, репродукування та теоретична

компетентність – на протигау фантазії, винахідливості, самостійності та афективній комунікації. Товаришким стосункам та кооперації між школярами немає місця. У винятковій орієнтації на успішність конкуренція між учнями стає єдиною толерантною, а часом і заохочувальною формою відносин між ними. Школа повною мірою орієнтується на формування того характеру, який у психоаналізі називається ригідним, вимагаючи й закріплюючи у школярах певні риси і навіть провокуючи безліч конфліктів, які, зазвичай, виражаються у шкільних труднощах (Figdor, 2007d).

3. *Психоаналітиків цікавлять психологічні навантаження, які неминучі у професії педагога.* Розуміння себе як педагога великою мірою залежить від власних переживань дитинства, особливо з учителями, як взагалі є носіями авторитету. Через поведінку школярів активізуються його власні – колись вже відображені імпульси потягів, а разом з ними активізується і страх. Отже, цей несвідомо посилений страх перед авторитетом може зробити підпорядкування (пригнічення) вихованців екзистенційною необхідністю вчителя. Слід також урахувати залежність застосовуваних стратегій поведінки (уподобання, авторитети) від виду дитячих фіксацій. Психоаналітичні дослідження ясно говорять про те, що вчитель – на основі свого авторитету по відношенню до дітей, з одного боку, і своєї залежності від керівництва закладу освіти й батьків з іншого, – потрапляє в ту ситуацію, яка якнайкраще сприяє пожвавленню інфантильних конфліктів. На несвідомому рівні все це дуже легко може спотворити свободу його дій. За фасадом відстоювання ним певних педагогічних ідеалів та цілей чи за «виховним стилем» часто приховується несвідомо детермінований зразок дій. Але, якщо вчитель відмовиться від цього зразка захисту, то постійно почуватиметься невпевненим і перевантаженим (Figdor, 2006).

Відповідно до цих трьох груп патогенних факторів, у широкому значенні слова (школа і позашкільна соціалізація, шкільна організація, шкільний план і особистість вчителя), пропозиції чи спроби втілення психоаналітичних знань у практику теж йдуть у трьох напрямках:

1. *Шкільна проблема як симптом.* Вступ до школи або зміна школи є значною подією в житті дитини. Це великою мірою сприяє вираженню латентних психічних

конфліктів, і навіть до порушення розвитку чи до функціонального дефіциту, що, у свою чергу, виявляється в шкільних проблемах. Г. Фігдор пропонує розробити такі психологічні і відповідні їм терапевтичні заходи, які хоча би частково могли бути реалізованими.

2. *Школа як «ригідно-невротичний інститут»*. З одного боку, розширення психогігієнічної турботи, начебто, цілком вітається, але з іншого – ця турбота лише сприяє посиленню переконаності школи в запереченні своєї ролі у виникненні шкільних труднощів. Якщо раніше відповідальність за девіантність та делінквентність дітей та підлітків перекладалася на їхніх батьків, то зараз намічається тенденція адресувати її психологам. Ця практика нагадує відомий у психоаналізі механізм захисту, який дозволяє школі залишатися такою, якою вона є, звільняючи себе від докорів совісті. У сучасній школі вимоги до успішності та навантаження посилюються все більше. Складається враження, що «психопатологізація» шкільних труднощів розуміється або неправильно, або занадто обмежено. А неправильним чи обмеженим це розуміння є тому, що школа не бачить своєї власної участі у проблемах, а отже, від неї приховані можливості їх подолання.

3. *Педагоги*. Оскільки внутрішня шкільна система стійко протистоїть будь-якому критичному аналізу, надії психоаналітично орієнтованих педагогів націлені лише на підвищення обізнаності і кваліфікації вчителів, що стосується:

а) освоєння основ психоаналізу, покликаного допомогти розумінню прихованих психодинамічних причин шкільних труднощів та повсякденних шкільних інтеракцій;

б) у контексті «ригідного» характеру школи, Г. Фігдор рекомендує розробити заходи дидактичного характеру, які дозволили би так модифікувати структуру відносин та співвідношення між інтересами школярів і навчальним матеріалом, щоб «примус», який відчують не лише школярі, а й учителі, пом'якшився, а разом із тим, щоб зменшилася небезпека актуалізації внутрішніх конфліктів і з'явилися шанси їх переробки в межах занять. І це має статися без необхідності зміни інституційних структур (Figdor, 2007с).

У психоаналітичній концепції Г. Фігдора особлива увага приділяється роботі психоаналітично орієнтованих педагогів з дітьми, які перебувають на стаціонарному лікуванні чи реабілітації в медичних закладах (особливо тривалий період). Г. Фігдор виділяє ті психоаналітичні концепції, на які слід звернути увагу вчителям лікарняних шкіл: 1) на теорію психосексуального розвитку (Figdor, 1989e); 2) на теорію конфліктної поведінки взагалі й особливо на теорію нав'язливої, невротичної поведінки; 3) на теорію об'єктних відносин та на взаємопов'язану з нею теорію перенесення (Figdor, 2005a).

Ці концепції допомагають зрозуміти складнощі дитини у лікарні та проблеми педагогічного характеру, з якими стикається дитина у лікарняній школі.

1. Учитель стає об'єктом перенесення. Поведінка дитини відноситься не тільки до реальної персони вчителя або до ситуації занять, але й (несвідомо) відображає її «об'єктні відносини», тобто її уявлення, почуття та стиль поведінки в сім'ї.

2. Однокласники з лікарняної школи перетворюються на об'єкти перенесення. Діти переносять свій первинний соціальний досвід не тільки на дорослих, а й на інших дітей. Тут, насамперед, велику роль відіграє їхній досвід взаємин з братами та сестрами.

3. Активізація страхів у ситуації лікарні. Феномени перенесення – взагалі звичайне психологічне явище, але перебування в лікарні може особливо активізувати страх – за життя, перед розлукою, а також страх перед покаранням (дитинство починає здаватися покаранням за погану поведінку і заборонені бажання). Це означає, що нав'язлива поведінка дитини – це лише її спосіб впоратися зі страхами. У цих випадках психоаналіз говорить про «нівелювання значення» страху. Нав'язлива поведінка, спровокована (що викликає страх) ситуацією лікарні, часто є невротичним вирішенням конфлікту (Vertel, 2024k).

4. Регресія через ослаблення «Ego»/«Self». Особливою формою подолання конфліктів («захист»), що вселяють страх, є регресія. Ймовірність її появи особливо зростає там, де дитина відчувається занадто слабкою стосовно вимог, що висуваються до неї. У цьому випадку дитина переносить на вчителів роль батьків,

але не тих батьків, яких вона знає сьогодні, а батьків зі свого дитинства. У результаті регресії, учитель для дитини стає матір'ю або батьком, до яких вона несвідомо висуває специфічні вимоги, вередує, її почуття швидше нагадують почуття дворічної дитини. Саме ситуація хворої, ослабленої дитини, яка до того ж віддалена від батьків, провокує такі прояви регресій (Figdor, 1986).

Усі ці знання про дитячу психіку вчитель може використовувати у своїй роботі. Поряд із відповідною теоретичною підготовкою, необхідний певний досвід аналітичного мислення, який сприяв би перетворенню теоретичних знань на глибоке розуміння кожного окремого випадку. Педагоги, як і діти, також постійно змушені зіштовхуватися зі своїми власними почуттями, у яких провідну роль відіграють страхи. Дуже часто саме ці особисті переживання педагога ускладнюють розуміння ним дитини та не дають можливості діяти правильно.

Учитель має справу не тільки з психічними проблемами дітей та своєю власною схильністю до перенесення, він також знаходиться в точці перетину досить суперечливих вимог, що висуваються педіатрами, реабілітологами, медичними сестрами, батьками. Конфлікти виникають і через те, що вчитель зазвичай працює не з окремими дітьми, а з цілою групою.

Проблема перетворення теоретичних психоаналітичних знань на конкретні педагогічні дії, як і складна особиста ситуація вчителя, підтверджують те, що традиційного підвищення кваліфікації тут недостатньо. Набагато важливіше, щоб у вчителів була можливість шляхом регулярних супервізій обговорювати важкі випадки, вчитися їх розуміти, розробляти спільно з колегами (під керівництвом супервізора) шляхи їх вирішення, а також на прикладі випадків, які переживають інші, набувати власного психоаналітичного мислення та розуміння дитячої психіки.

Якщо вчитель лікарняної школи вирішив приділяти кожній дитині особливу увагу, то необхідно при всій індивідуальності будь-якого окремого випадку подумати про основні вимоги психоаналітичного розуміння хворої дитини.

1. Оскільки ситуація лікарні здатна активізувати страхи і зробити вчителя об'єктом перенесення первинних об'єктних відносин, його першим завданням має стати побудова таких відносин із дитиною, які би дозволили їй відчувати довіру і

захищеність. У цьому випадку схильність дитини до перенесення могла би розвинути свої позитивні сторони, оскільки на вчителя переносяться не лише конфлікти стосунків з батьками, а й любов («позитивне перенесення»).

2. Для того, щоб реалізувати такі довірливі стосунки, необхідно (поряд із привітністю та серйозним сприйняттям дитини) хоча б частково переробити її страхи там, де це тільки можливо. А це досягається не простою втіхою або заспокоєнням, слід конкретно говорити про зміст цих страхів.

3. Для таких розмов дуже важливо знати про життя дитини до її госпіталізації. Учитель повинен знати анамнез і в складних випадках встановлювати контакти з батьками та вчителями дитини зі звичайної школи.

4. Тільки після того, як педагог дізнається про конкретні страхи дитини, він зможе їй по-справжньому допомогти. По-перше, він дасть їй зрозуміти, що всерйоз сприймає її почуття і розуміє їх. Педагог повинен показати дитині, що він не відчуває страху. Педагог повинен, наскільки це можливо, пояснювати їй реальний стан речей, якщо потрібно, поговорити з лікарем, попросити батьків більше показувати дитині свою любов.

5. Для того, щоб зміцнити «*Ego*»/«*Self*» дитини в контексті її невротичної поведінки, яка супроводжується регресіями, дуже важливо надати їй можливість самовизначення (частіше дозволяти їй робити те, що вона добре вміє і що приносить їй задоволення).

6. У процес викладання навчальних дисциплін необхідно ввести такі дидактичні прийоми: 1) починати завжди з тих завдань, які легко даються дитині; 2) просуватися невеликими послідовними кроками; 3) там, де можливо, прив'язувати навчальний матеріал до досвіду дитини в лікарні або до її переживань щодо своєї хвороби. Це не тільки підвищує мотивацію в навчанні, а й допомагає впоратися з хворобою та негативним психічним станом, допомагає його подолати, самі заняття стають таким чином частиною психотерапії.

7. У роботі педагога з дитиною зі схильністю до перенесення одне з головних завдань – не забувати про те, що опір дитини, її недовіра або її агресивність відносяться не особисто до вчителя, а виражають лише конкретні труднощі дитини.

Учитель є лише доступним партнером, на якому дитина може розрядитися. Якщо вчитель цього не розуміє або забуває про це, він лише посилює несприятливу ситуацію (Figdor, 2000).

Робота з батьками делінквентних та умовно засуджених підлітків.

Г. Фігдор указує на те, що судимість у підлітковому віці сприяє майбутньому рецидиву. При цьому велику роль відіграють такі фактори: 1) погіршення сімейної атмосфери та соціальна ізоляція; 2) асоціальні групи, кримінальна самоідентифікація; 3) характерні риси особистості, що підвищують ймовірність рецидиву.

Батьки делінквентних та засуджених підлітків перебувають у розгубленості й самі потребують допомоги та підтримки. До відчуття безпорадності додається відчуття сорому через те, що вони погано виховали дитину. Такі батьки уникають консультацій та розмов, побоюючись засудження з боку педагогів, будь-яку рекомендацію вони сприймають як критику (Figdor, 1987).

Між батьками делінквентних та умовно засуджених дітей та педагогами відсутні довірчі відносини між. Для того, щоб досягти успіху, педагог повинен, перш за все, відмовитися від традиції покладати основну відповідальність на батьків. Він має взяти основну педагогічну відповідальність на себе. Г. Фігдор пропонує план консультативної бесіди з батьками делінквентних та засуджених підлітків:

1. Реакції батьків, які сприяють соціальній ізоляції їхньої (судимої) дитини – спонтанне вираження розчарування, безпорадності та страху. У розмовах з батьками, насамперед, слід говорити не про те, як подолати проблеми дитини, а про справжні проблеми батьків.

2. Педагог повинен утриматися від директив та порад, допомогти батькам і запропонувати себе як партнера, здатного все зрозуміти.

3. Якщо батьки можуть поговорити про свої переживання з педагогом, який викликає в них довіру і не займає засуджуючу позицію, то це можна вважати початком позитивних відносин у сім'ї.

4. Необхідно звернути увагу батьків на те, що майже всі підлітки схильні до делінквентності, а кількість учинених протиправних учинків насправді є набагато більшою, ніж це видно із судової статистики. Якщо підліток здійснив один протиправний вчинок, це ще не означає, що він вже втрачений для суспільства.

5. Якщо педагогу в такий спосіб вдасться дещо полегшити стан батьків, надати їм оптимізму, можна виправити їх спотворене уявлення про власну дитину. Найчастіше вони бачать у підлітку лише скоєний протиправний вчинок і лише негативне, що, як їм здається, з ним пов'язано.

6. Педагог зобов'язаний змусити батьків побачити, що дитина має інші – позитивні якості. Вони повинні зрозуміти, що їхня дитина все ще гідна любові. У результаті можна домогтися того, що свої розчарування, сором і страх батьки не будуть проєктувати на підлітка, а виявлять до нього довіру і любов, яких він дуже потребує (Figdor, 1989a).

Г. Фігдор – провідний європейський спеціаліст-психоаналітик у галузі проблем розлучених сімей. Можна виділити лейтмотиви роботи з розлученими сім'ями (Figdor, 2008b):

1. Дітям після розлучення батьків необхідні «досконалі батьки», яких не існує. А батькам, насамперед тому з них, із яким залишилася дитина, потрібні діти, які були би невимогливими та самостійними, якими вони ніколи не були (Figdor, 1988).

2. У ситуації розлучення найбільше страждає довіра. Розлучення безпосередньо травмує і багатьох батьків, оскільки активізує старі страхи розлуки й самотності (Figdor, 1997b).

3. Подолання почуття провини батьків стосовно дітей – найскладніше з усіх психологічних завдань розлучених батьків. Упоратися з почуттям провини допомагають не лише звинувачення на адресу колишнього чоловіка, а й хибна впевненість, що розлучення не травмувало дитину. Ця впевненість стає найпотужнішим мотивом заперечення чи байдужості до страждань дітей, змушуючи розглядати їх як набридливість, невдячність, що пояснюється поганим впливом батька (матері). Саме це і заважає батькам зрозуміти реакції дитини як крик про допомогу, заважає підтримати дитину (Figdor, 1995b).

5. Життєстійкість залежить від мінімальної нарцисичної рівноваги. Почуття власної повноцінності в розлучених батьків порушується. Багато батьків бажають помститися колишньому партнерові.

По-перше, якщо консультант знає, що в цьому випадку йдеться про стратегії подолання кризи батьків, то насамперед необхідно показати, що їхні стратегії побудовані на ілюзіях. По-друге, батьки можуть зрозуміти, що їхні стратегії не придатні для досягнення передбачуваних цілей. По-третє, необхідно знайти альтернативні рішення, які би допомогли батькам впоратися з їхніми власними труднощами та кризою, відновити психологічну рівновагу, для того, щоб вони продовжували залишатися відповідальними дорослими. Головне, що консультування має обережно призвести до усвідомлення тих устремлінь і почуттів, які керують діями батьків (Figdor, 1994b).

Якщо в консультації вдається створити атмосферу довіри – того, що в психоаналізі називається позитивним перенесенням, а саме викликати в людини таке почуття, що вона прийшла до когось, хто бажає їй добра (їй, а не іншому), то батьки нарешті можуть «дозволити собі» відчувати свою лютість, бажання помсти та страх і подумати про них (Figdor, 1994a). Лише одна можливість поговорити про це приносить незвичайне полегшення. Стратегії захисту – виражені у формі поведінки батьків, яку необхідно змінити, – сприяють не лише подоланню цих страхів та задоволенню потреб у помсті, а, перш за все, тому, щоб перешкоджати даним потребам та почуттям проникнути у свідомість. Надзвичайно важко зізнатися собі в таких почуттях, як бажання помсти, безпорадності та страху (Figdor, 1990).

Необхідним є проведення бесід з батьками із функціями звільнення. Це можуть бути розповіді, пояснення, обговорення про те, що абсолютно нормально, щоб діти емоційно реагували на розлучення. Страждання дітей у період розлучення не ідентичне з порушеннями їхнього подальшого психічного розвитку (Figdor, 1997a). Психологічні події, що при цьому відбуваються, охоплюють кілька важливих моментів. Це звільнення, яке відчувають батьки в результаті обговорення їхніх станів та почуттів шляхом позбавлення цих почуттів значення табу. Роз'яснення ілюзій чи фальшивих уявлень батькам викликає в них почуття подяки,

що згодом дозволяє їм приймати від консультанта конкретніші рекомендації. Це внутрішнє визволення заспокоює батьків, завдяки чому пом'якшуються повсякденні конфлікти. Насамперед, зміна позиції та уявлень батьків автоматично змінює поведінку. Зміна позиції може сприяти тому, що мати (або батько) більше не сприйматимуть дитину як ворога. За допомогою бесід можна змусити батьків знову повірити у власну любов до дитини і любов до них дитини. Тоді батькам стане легше протистояти гострим конфліктам та проявам агресії дитини (Figdor, 1989d).

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити труднощі в роботі психоаналітично орієнтованого педагога:

1. Г. Фігдор підкреслює, що «розуміти» – це зовсім не означає «ставити діагноз». По-перше, у межах шкільного життя немає можливості встановити більш менш чіткий діагноз певної поведінки або порушення. Крім того, учитель не має для цього достатньої кваліфікації. По-друге, від такого діагнозу все одно немає практичної користі. Набагато важливіше зрозуміти актуальну психодинаміку, яка відіграє важливу роль у стосунках між учителем і учнями, а також між школярами. Будь-який процес навчання базується на соціальній структурі відносин, яка може впливати на нього або позитивно, або стримувати його розвиток. На кожному уроці вчитель отримує нову інформацію про своїх учнів, а учні дізнаються щось нове про свого вчителя. Таким чином, будь-який викладацький акт має специфічні психологічні суб'єктивні аспекти (Figdor, 1989c).

2. Проблеми психоаналітика щодо оцінки певного педагогічного впливу полягають у принциповій відмінності практики психоаналізу і педагогіки. Незважаючи на труднощі, неминучі в психоаналізі, спільна робота психоаналітика та аналізанта (аналізованого), не має інших надзвичайних цілей (на відміну від шкільної ситуації), ця робота проводиться для того, щоб вивчити психічний матеріал, який постачається аналізантом. У межах шкільних занять таке неможливе. Під час психоаналітичних сеттингів є можливість «переробити» опір пацієнта, а його часткові регресії, тобто тимчасове ослаблення функцій «*Ego*»/«*Self*», часто навіть вітається. У школі потрібно якраз протилежне. Такий інструмент психоаналізу, як тлумачення несвідомих мотивів та уявлень, для вчителя (через

відсутність у нього спеціальної освіти) – залишається недосяжним. Тому стає зрозумілим страх взаємопроникнення та інтеграції, що виникає між психоаналізом та педагогікою: психоаналіз та педагогіка бажають зберегтися, нічого в собі не змінюючи.

3. У межах сучасної школи психотерапія відокремлена від викладання. Екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику проводилася переважно у спеціальних школах для дітей із порушеннями розвитку та в галузі соціальної педагогіки. Педагогічний принцип орієнтації на окрему дитину тут стикається зі значно меншим опором самого закладу. Позитивну роль – і не лише для учнів, а й для вчителів – тут відіграє підвищена свобода дидактичних можливостей та відсутність жорстких вимог щодо успішності. У спеціальних школах класи менші, тому особисті стосунки будуються легше і вчителі більше зацікавлені в допомозі дітям, саме тому умови для роботи груп самопізнання там сприятливіші. Упровадження психоаналізу відбувається здебільшого в закладах інституційного догляду, дитячих будинках, школах-інтернатах та спеціальних школах для дітей із порушеннями розвитку. У цих установах проводиться інтенсивна терапевтична робота спеціально підготовленими вчителями, у них є можливість більшої гнучкості в формі проведення занять, включаючи високу індивідуалізацію не тільки в сфері передачі знань, а й у сфері емоційних відносин. У цьому контексті велике значення мають рольові ігри, активне оформлення занять, використання історій, казок (Figdor, 2007a).

4. Основні завдання, які ставить перед собою консультант-психоаналітик (супервізор) у роботі з учителями звичайних шкіл, які працюють із «важкими» дітьми – це досягнення глибшого розуміння проблемної ситуації. Це допоможе вчителеві знайти такі форми педагогічного впливу, які сприятимуть психолого-педагогічній корекції поведінки та адаптації дітей. В основі кожної дії знаходиться певне психічне значення, отже розширення чи модифікація розуміння неминуче призведуть до зміни стратегій поведінки. Психоаналітик, який обмежує свою консультативну діяльність лише досягненням з боку вчителя розуміння ситуації, хоча і допомагає вирішити проблему, але вирішує проблеми вчителя, а не дитини.

Партнером супервізора є вчитель, а не дитина. Мета супервізійних груп – психоаналітична консультація педагога, така форма консультації ще не педагогіка. Але вона орієнтується на перспективи участі дитини в подальших інтеракціях. Інакше довелося би задовольнятися застосуванням психоаналітичної педагогіки лише на терапевтично-педагогічному інтеграційному полі спеціалізованих шкіл. Або для її впровадження знадобилася б кардинальна зміна звичайної шкільної системи.

5.6. Рекомендації щодо можливостей творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті

Здійснений аналіз теоретико-методологічних засад та досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки й узагальнення результатів наукового дослідження дають підстави для обґрунтування рекомендацій щодо можливостей творчої імплементації прогресивних ідей означеного досвіду на національному ґрунті. Рекомендації структуровано за аспектами (нормативно-правовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний, методичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний) та рівнями (державний, інституційний, особистісний), що уможливорює системний розгляд проблемних питань.

На *державному рівні в нормативно-правовому аспекті* необхідним є врахування досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки в розробленні законодавчих актів, спрямованих на захист прав дитини, збереження її психічного здоров'я та ментального добробуту тощо.

У межах *теоретико-методологічного аспекту* вважаємо за доцільне зауважити, що психоаналіз як специфічна форма знання визначається світоглядними орієнтирами і має потужний потенціал для використання в якості методологічного підґрунтя для розвитку міждисциплінарних досліджень у різних галузях знань (освіта, філософія, культура, лінгвістика, політика, медицина тощо). У цьому контексті визнання на державному рівні необхідності заміни застарілої пострадянської психолого-педагогічної методології на більш сучасні підходи, зокрема і психоаналітичну

педагогіку, що має значний позитивний досвід, сприятиме подоланню методологічних суперечностей у розвитку наукової думки, що були визначальною ознакою наукових досліджень радянського та пострадянського періоду.

У *змістово-процесуальному аспекті* вважаємо доцільним доповнення освітніх стандартів з галузі знань А1 Освіта теоретико-методологічними положеннями психоаналітичної педагогіки і формування на їх основі загальних компетентностей та програмних результатів навчання.

Переходячи до *методичного аспекту*, зауважимо, що нині в Україні бракує навчально-методичної літератури, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про вплив психоаналізу на розвиток світової психолого-педагогічної думки. З огляду на цей факт вважаємо перспективним розроблення на державному рівні науково-методичного інструментарію для формування означеного уявлення.

У межах *професійно-педагогічного аспекту* неможливо не наголосити на виявленій суперечності між вимогою щодо наявності у здобувачів освіти знань із психоаналітичної педагогіки, передбачених програмою єдиного фахового вступного випробування з педагогіки та психології (Теми: 1.2.4. Вікова періодизація психічного розвитку особистості (за Е. Еріксоном). Вікові та індивідуально-типологічні особливості розвитку особистості та їх урахування в освітньому процесі. 2.2.1. Психоаналітична теорія З. Фрейда. Структура особистості: Воно (Id), Я (Ego) і Над-Я (Super Ego). Етапи психосексуального розвитку особистості. Механізми психологічного захисту особистості. 2.2.2. Індивідуальна психологія А. Адлера. Комплекс меншовартості. 2.2.3. Аналітична психологія К.-Г. Юнга. Структура особистості. Архетипи колективного несвідомого. 2.2.4. Неофройдизм (Е. Фромм, Е. Еріксон). 3.2.3. Поняття «тестування». Види тестів: проєктивні тести, дести дослідження особистості тощо) для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти та відсутністю цих тем у підручниках із педагогіки та історії педагогіки, що не дозволяє здобувачам освіти отримати ці знання під час навчання на бакалавраті. Більше того, курс загальної психології, який викладається в закладах вищої освіти для здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, лише побічно торкається окремих аспектів згаданих вище тем. Ураховуючи окреслене вище, вважаємо за необхідне

збагачення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальностей А1, А2, А3, А4, А5, А6, А7 психоаналітичною складовою.

Переходячи до *інституційного рівня*, зауважимо, що специфіка нашого дослідження передбачає визначення можливостей творчої імплементації прогресивного досвіду західної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті в різних типах закладів: закладах дошкільної, загальної середньої, вищої освіти, закладах інституційного догляду та соціального захисту, закладах охорони здоров'я тощо.

В *організаційно-педагогічному* аспекті доцільним бачиться в межах закладів освіти (дошкільної, загальної середньої) врахування під час організації освітнього процесу положень психоаналітичної педагогіки щодо розвитку дитини (вікової періодизації, типології криз, психолого-педагогічних особливостей взаємодії в діадах «дитина-дитина», «дитина-батьки», «дитина-сі'я», «дитина-педагог» тощо; в закладах *інституційного догляду та соціального захисту* – урахування досвіду психоаналітичної педагогіки в подоланні таких явищ, як госпіталізм та пом'якшення деприваційних процес у разі потрапляння дитини до сиротинців та будинків дитини; урахування типу прив'язаності при підборі прийомних сімей та сімей патронатних вихователів; у закладах охорони здоров'я – організація психоаналітично-пропедевтичної роботи з медичним персоналом, а також вагітними та молодими матерями щодо важливості усвідомлення впливу перинатального, натального та постнатального періодів на подальший розвиток дитини та можливостей його корекції.

У *змістово-процесуальному* аспекті в закладах вищої освіти важливим є оновлення змісту обов'язкових освітніх компонентів підготовки педагогічних кадрів положеннями зарубіжної психоаналітичної педагогіки та відповідним досвідом, а також доповнення переліків вибіркового освітніх компонентів інноваційними курсами психоаналітичного спрямування. Вважаємо, що такі заходи сприятимуть переосмисленню ролі педагога в сучасному суспільстві та формуванню його готовності до навчання та виховання кожної дитини в безпечному психологічно комфортному освітньому середовищі для розкриття її індивідуальності й неповторності.

У *соціально-педагогічному аспекті* досвід зарубіжної психоаналітичної педагогіки може стати підґрунтям для організації ефективної корекційної роботи й налагодження конструктивної взаємодії з делінквентними дітьми та підлітками, що сприятиме їх успішній соціалізації.

У *методичному аспекті* буде корисним розроблення методичних та інструктивних матеріалів, пам'яток, флаєрів та іншої друкованої/електронної продукції для різних цільових категорій (педагогів, батьків, працівників закладів інституційного догляду, соціального захисту, охорони здоров'я, працівників правоохоронних органів та ін.), що дозволить поглибити й розширити знання основних теоретичних та практичних засад розвитку і психологічних особливостей дитини з позицій психоаналітичної педагогіки та врахувати ці знання у своїй професійній діяльності.

Не менш важливим у межах методичного аспекту вважаємо створення в закладах вищої освіти методичних хабів або інших інноваційних освітніх мереж, спрямованих на залучення широкої академічної спільноти та всіх зацікавлених сторін у процес обміну кращими практиками, інноваційним досвідом та інформаційними ресурсами.

У *професійно-педагогічному аспекті* доцільним є систематичне підвищення кваліфікації фахівців, які працюють з дітьми в закладах різних типів, через проведення тренінгів, науково-практичних конференцій, методичних семінарів, діючих на постійній основі, майстер-класів, вебінарів, сертифікаційних курсів, літніх шкіл.

Виокремлюючи *особистісний рівень*, ми враховували вимоги, які провідні педагоги-психоаналітики висувають до фахівців, які працюють з дітьми (працівників освіти, соціальних працівників та соціальних педагогів, медичних працівників, працівників пенітенціарної системи та правоохоронних органів, працівників закладів інституційного догляду тощо). Також вважаємо, що окреслені рекомендації будуть корисними батькам та особам, які їх заміщують, прийомним батькам та патронатним вихователям.

В узагальненому вигляді рекомендації охоплюють низку важливих аспектів: повага до дитини та здійснення виховних завдань без постійного нагляду й численних заборон, зважаючи на індивідуальні психофізіологічні особливості

дитини; уміння аналізувати та оцінювати причини, умови та характер кожного реально існуючого соціально-педагогічного явища; визначати за зовнішніми проявами та вчинками зміну психічного стану дітей, розуміти й пояснювати особливості їх поведінки в конкретних ситуаціях; подумки ставити себе в позицію вихованця; забезпечувати адаптацію дитини до зовнішніх впливів або їх нейтралізацію; відмова від тиску на дитину та побудова взаємовідносин з нею на основі згоди, розуміння та домовленості; прагнення бачити позитивні риси в кожній дитині; батьки і педагоги повинні здобути любов дитини, що є гарантією її успішного виховання; найкраща підтримка в розвитку дитини полягає у зміцненні її впевненості у власних силах, оскільки подібна впевненість приносить їй щастя; за жодних обставин дитина не повинна боятися своїх батьків, вихователів і, отже, не можна лякати дитину, оскільки тим самим вони не лише не досягнуть своїх цілей, а й позбавлять дитину впевненості в собі; замість вимагання сліпого підпорядкування, слід надавати дитині можливість вибору і свободу прийняття рішень, а також допомогти йти до своїх цілей у розвитку; самопізнання і саморозвиток особистості педагога як запорука професійної ефективності; емоційна включеність і емпатійність замість раціональності і критичності; розуміння форм адаптації дитини в поєднанні з розумінням типових способів спілкування в конкретний віковий період розвитку; особистий досвід проходження психоаналізу важливіший, ніж вивчення лише теорії психоаналізу; виховання є своєрідним і його не можна ані плутати, ані замінювати засобами психоаналітичного впливу, адже психоаналіз може бути використаний як додатковий метод впливу, проте ніяк не може замінити саме виховання.

Висновки до розділу 5

У п'ятому розділі розглянуто приклади успішної імплементації психоаналітичної теорії у практику навчання і виховання.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів А. Айхорна для делінквентних підлітків (Австрія) та виправного закладу «Маленька Співдружність» Г. Лейна

(Велика Британія). З'ясовано, що в 1919 році в австрійському місті Холлабрун А. Айхорном було засновано спеціальну школу інтернатного типу «Будинок молоді» для важковиховуваних дітей від 10-17 років, схильних до делінквентної поведінки. Аргументовано, що синтезуючи психоаналітичні ідеї З. Фрейда та А. Адлера з ідеями соціальної, традиційної та реформаторської педагогіки, А. Айхорн вибудовував свою роботу з вихованцями на засадах гуманізму, особистісного підходу, опори на позитивне, трудового виховання, прилучення до суспільно значимих цінностей. У 1923 році організував у Відні мережу молодіжних виховних центрів. З'ясовано, що в 1913 році в Евершоті психоаналітик Г. Лейн заснував заклад «Маленька Співдружність», який був сертифікований пенітенціарною системою Великої Британії як виправна установа для делінквентних дітей віком до 19 років. Доведено, що основним завданням закладу Г. Лейн вважав створення вільного, ненасильницького та емоційно комфортного клімату у виховному закладі, спрямування агресії та асоціальної поведінки дітей у творче русло.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Бруно Беттельгейма (школа-інтернат для дітей з аутизмом, психічними та нервовими розладами) (Чикаго, США). Аргументовано, що методологічною основою медично-педагогічних впливів у школі Б. Беттельгейма був класичний психоаналіз З. Фрейда. Доведено, що вся система діяльності педагогів школи була спрямована на те, щоб допомогти дитині в нормалізації сфери міжособистісних відносин, утвердженні її самоідентичності. З'ясовані особливості навчального процесу – відсутність суворої регламентації щодо поведінки учнів та їх обов'язків; побудова навчально-виховного процесу з урахуванням сенситивного віку дитини та її індивідуальних особливостей; створення ситуації успіху для підвищення ефективності шкільного навчання; вибір групової чи індивідуальної форми організації навчальної діяльності залежно від особливостей розвитку емоційної сфери чи мислення.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» Олександра Нілла (Саффолк, Велика Британія). Аналіз генези педагогічної концепції О. Нілла дає можливість стверджувати, що його система вільного виховання тісно пов'язана з провідними психоаналітичними концепціями З. Фрейда, А. Адлера, В. Райха та Е. Фромма. Доведено, що О. Нілл приймає основний постулат прихильників вільного виховання про безумовну досконалість дитячої природи, основою якої є впевненість у необхідності виховання, яке узгоджено з природою сутністю дитини. З'ясовано організаційні засади функціонування школи «Саммерхілл». Розглянуто загальні й особливі характеристики вільного виховання О. Нілла, роль учителя в системі виховання школи. Уточнено основні принципи виховної системи О. Нілла (свободи, саморегуляції, діалогу, гармонізації відносин особистості й суспільства). Аргументовано, що школа «Саммерхілл» О. Нілла пропонує унікальний підхід до освітнього процесу, окреслено особливості освітнього процесу: самоврядування та демократія, індивідуальний підхід до кожного учня, свобода та самостійність, навчальний процес через гру та практичну діяльність, рівноправність та повага.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» – центрів раннього розвитку дитини Франсуази Дольто (Франція). З'ясовано, що «Зелений дім» – особливий заклад освіти для людей, які тільки готувалися стати батьками, і дітей від народження до 4 років у супроводі дорослих. Виокремлено три головних завдання «Зелених будинків» Ф. Дольто. Головне завдання – це рання соціалізація дитини. Друге завдання – це соціальна адаптація батьків. Третє завдання – це психоаналітична профілактика психосоматичних захворювань. Показана просвітницька діяльність Ф. Дольто серед педагогів, соціальних та медичних працівників, співробітників правоохоронних органів через публічні лекції, радіозвернення для інтеграції психоаналітичного мислення серед різних верств населення. Аргументовано, що на відміну від багатьох психоаналітиків, теоретичні системи яких так і не були екстрапольовані в педагогічний процес, Ф. Дольто була вмілим та успішним педагогом і популяризатором психоаналізу.

Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Г. Фігдора (Австрія). Аргументовано, що Г. Фігдор наприкінці 80-х років XX ст. створив нову концепцію психоаналітичної педагогіки, яка стала основою навчальних програм трирічної школи з підготовки фахівців для психоаналітично-педагогічних виховних консультацій, які були організовані за його ж ініціативою. Розглянуто глибинно-психологічні аспекти роботи психоаналітично-орієнтованого педагога в закладі дошкільної освіти. З'ясовано психодинаміку (патогенез) особливих шкільних труднощів дітей, особливості роботи психоаналітично орієнтованих педагогів з дітьми, які перебувають на стаціонарному лікуванні чи реабілітації в медичних закладах (особливо тривалий період). Розкрито специфіку роботи з батьками делінквентних та умовно засуджених підлітків та з розлученими сім'ями.

Розроблено рекомендації щодо можливості творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті. Рекомендації структуровано за аспектами (нормативно-правовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний, методичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний) та рівнями (державний, інституційний, особистісний), що уможлиблює системний розгляд проблемних питань.

Матеріали та висновки п'ятого розділу відображено в таких публікаціях автора дисертації (Бикова et al., 2022; Skyba et al., 2018; Kondratiuk et al., 2018, 2020; Antoniuk et al., 2023; Vlasenko et al., 2023; Savinova et al., 2024; Mikhailichenko & Vertel, 2019; Vertel, 2023a, 2023f, 2023g, 2024a, 2024b, 2024e, 2024f, 2024g, 2024k; Vertel et al., 2024).

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено узагальнення та наукове обґрунтування теоретико-методологічні засади та досвід психоаналітичної педагогіки в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття. За результатами проведеного дослідження зроблено такі **висновки й узагальнення**.

1. Окреслено концептуальні засади зарубіжної психоаналітичної педагогіки. Визначено місце і роль психоаналізу в системі гуманітарних наук і філософії. Доведено, що психоаналіз необхідно розглядати не як однорідну (цілісну) систему, а як сукупність поєднаних у межах загальної методології підсистем. Окреслено вплив психоаналізу на сферу педагогічної науки. Обґрунтовано концепт і контекст терміну «психоаналітична педагогіка». Доведено, що психоаналітичні концепції мають як методологічний базис, так і методичний інструментарій для розв'язання сучасних проблем розвитку, навчання і виховання.

Здійснено огляд наукової літератури з теми дослідження. Доведено, що попри значну кількість праць присвячених педагогічним аспектам психоаналітичної теорії і практики, сьогодні відсутні фундаментальні праці, присвячені ґрунтовному аналізу психоаналітичної методології для вирішення актуальних завдань навчання і виховання. Показано, що відсутні наукові розвідки, які розкривають генезу та еволюцію педагогічних поглядів в межах психоаналітичної традиції й екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику.

Розроблено методологічну модель історико-педагогічного дослідження феномену зарубіжної психоаналітичної педагогіки, що являє собою систему елементів, які в сукупності дозволяють з певною точністю відтворити процес дослідження. Запропонована модель включає цільовий, теоретико-методологічний, загальнопсихоаналітичний, контекстуально-психоаналітичний, екстраполяційно-імплементацийний блоки.

2. Розглянуто педагогічні ідеї представників класичного психоаналізу З. Фрейда, К. Абрахама, Ш. Ференці, В. Райха. З'ясовано, що для перших психоаналітиків велике значення мав період раннього дитинства. Уточнена класична

теорія психосексуального розвитку дитини і його стадіальна послідовність. Експліковано концепцію виховання в контексті індивідуальної психології А. Адлера. Показано, що А. Адлер поєднав результати психологічної та педагогічної науки, став фундатором унікальної концепції виховання та створив технологію реалізації цієї концепції, основою якої є ідея гармонізації індивідуальних та суспільних інтересів.

Розглянуто педагогічні ідеї в К. Г. Юнга. Охарактеризовано стадії розвитку дитини з позицій аналітичної психології. Проаналізовано значення несвідомого виховання. Проаналізовано феномен дитячої обдарованості та психічні розлади у контексті психоаналітичної педагогіки. Доведено, що методи виховання, запропоновані К. Г. Юнгом, слід застосовувати не лише до дитини, а й до самого педагога. Розглянуто концепції О. Ранка і С. Грофа як основу психоаналітичної перинатальної педагогіки. Доведено, що концепція «вольової терапії» О. Ранка в галузі педагогіки набуває важливого значення як позитивна виховна система. Показано вплив концепції травми народження О. Ранка і базових перинатальних матриць С. Грофа на пренатальну педагогіку. Розглянуто педагогічні ідеї в гуманістичному психоаналізі Е. Фромма. Доведено, що мета виховання, за Е. Фроммом – це формування та розвиток внутрішньої незалежності дитини та її неповторної індивідуальності. Висвітлено педагогічні ідеї в структурному психоаналізі Ж. Лакана і їх вплив на розвиток зарубіжної психоаналітичної педагогіки.

3. Експліковано психоаналітичну теорію об'єктних відносин М. Кляйн як підґрунтя осмислення раннього розвитку дитини. Показано, що теорія М. Кляйн є перехідною між класичними психоаналітичними теоріями і теоріями об'єктних відносин, у яких ураховується вплив зовнішніх об'єктних відносин на розвиток дитини. Доведено, що завдяки М. Кляйн змінилось уявлення про процеси, які відбуваються в системі «мати – дитина». Експліковано психоаналітичну концепцію раннього розвитку дитини М. Малер, яка має фундаментальне значення для педагогіки в контексті теорії нормального та аномального розвитку дітей. Показано, що діти, які мають позитивний досвід ранніх об'єктних відносин демонструють

соціально-психологічну адаптацію. Розглянуто концептуальну модель найбільш раннього розвитку дитини Д. Віннікотта. Показано, що на ранніх етапах після народження, немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина». Проаналізовано важливі для педагогіки поняття, введені Д. Віннікотом, а саме: «ідеальна» мати, «погана» мати, «достатньо хороша» мати.

Експлікована психоаналітична концепція раннього розвитку дитини Р. А. Шпіца. Проаналізовано феномен «госпіталізму», як наслідок дефіциту взаємодії із матір'ю. Показано, що розлад виникає при тривалій розлуці внаслідок перебування в закладах інституційного догляду та у неблагополучних сім'ях. Продемонстровано, що материнська депривація, або, деструктивні стосунки в діаді «мати – дитина» призводять до порушень в розвитку. Проаналізовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі в контексті раннього розвитку дитини. Експлікована стадіальна послідовність формування прив'язаності, її типологія та розкриті основні причини її порушення. Показана важливість теорії прив'язаності Дж. Боулбі для соціально-поведінкових наук і педагогіки. Висвітлено питання експериментальної верифікації теорії прив'язаності в концепції М. Ейнсворт.

4. Експліковано новаторські ідеї А. Фройд у сфері дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки. Представлено історико-педагогічний екскурс педагогічного поступу А. Фройд. Розкрито специфіку педагогічної діяльності А. Фройд в створеному нею закладі дошкільної освіти «Будинок дітей» та Хемпстедському дитячому будинку, де реалізували ідею створення прикладного, орієнтованого на виховання психоаналізу. Представлено стадії розвитку дитини, відповідно до концептуальних положень его-психології. Експліковано методологічні суперечки А. Фройд і М. Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку. Проаналізовано методологічне підґрунтя та концептуальні засади віденської та британської школи дитячого психоаналізу та психоаналітичної педагогіки. Експліковано погляди на дитячу гру з позицій А. Фройд і М. Кляйн. Експлікована епігенетична концепція его-ідентичності й психосоціального розвитку дитини Е. Еріксона у контексті психоаналітичної педагогіки. Доведено, що на

відміну від теорії психосексуальних стадій З. Фрейда, вікова періодизація Е. Еріксона описує вплив соціального досвіду протягом усього життя.

5. Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи на прикладі виховних центрів А. Айхорна для делінквентних підлітків (Австрія) та виправного закладу «Маленька Співдружність» Г. Лейна (Велика Британія). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику навчання і виховання дітей, які мають порушення у психічному розвитку на прикладі ортогенічної школи імені Соні Шенкман Б. Беттельгейма (США). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в практику альтернативного навчання і виховання на прикладі школи «Саммерхілл» О. Нілла (Велика Британія). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі «Зелених будинків» – центрів раннього розвитку дитини Ф. Дольто (Франція). Показана екстраполяція психоаналітичної теорії в педагогічну практику на прикладі психоаналітично-педагогічних виховних консультацій Г. Фігдора (Австрія).

6. Розроблено рекомендації щодо можливості творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті. Рекомендації структуровано за аспектами (нормативно-правовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний, методичний, соціально-педагогічний, професійно-педагогічний) та рівнями (державний, інституційний, особистісний), що уможливорює системний розгляд проблемних питань. Відповідно до специфіки дисертаційної роботи на інституційному рівні рекомендовано використовувати означений досвід в таких типах закладів: закладах дошкільної, загальної середньої, вищої освіти, закладах інституційного догляду та соціального захисту, закладах охорони здоров'я тощо. У межах особистісного рівня враховано вимоги провідних представників зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX ст. до фахівців, які працюють з дітьми (працівників освіти, соціальних працівників та соціальних педагогів, медичних працівників, працівників пенітенціарної системи та правоохоронних органів, працівників закладів інституційного догляду тощо). Доведено, що окреслені рекомендації є корисними для батьків та осіб, які їх заміщують, прийомних батьків та патронатних вихователів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Авшенюк, Н. М. (2011). Соціально-економічні детермінанти розвитку транснаціональної вищої освіти на зламі XX-XXI століть. *Порівняльна професійна педагогіка*, (1), 52-62.

Антонова, О. Є. (2004). *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Артюшкіна, Л. М., Поляничко, А. О. (2002). Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Атаманюк, С. І., Шищенко, І. В., Семеніхіна, О. В. (2020). Інновації в освіті та специфічні принципи підготовки майбутніх фахівців їх використовувати. *Фізико-математична освіта*, 4 (26), 13-16.

Безпалько, О. В. (2006). *Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи*: монографія. Київ: Науковий світ.

Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності*. Київ: Либідь.

Бикова, С. В., Вертель, А. В., Широкоградюк, Л. А. (2022). Формування психології особистості у кризових ситуаціях. *Наукові перспективи*, 11 (29), 382-392.

Бичатін, С. В. (2002). *Релігійно-культурологічна концепція К. Г. Юнга* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Бідюк, О. В. (2009). *Психоаналіз мікрообразів художнього тексту: (на матеріалі творчості Ліни Костенко)* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка].

Бойченко, М. А. (2014). Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (41), 3-9.

Бойченко, М. А. (2014). Організація навчання обдарованих учнів у розширених школах Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (44), 166-173.

Бойченко, М. А. (2015). Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 10-17.

Бойченко, М. А. (2016). Зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості: сучасний стан. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 33-42.

Бойченко, М. А. (2017). Передумови становлення та розвитку освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 4/36, 23-32.

Бондар, Н. Ю. (2010). *Художня своєрідність архетипів дому, дороги і дитини: (на матеріалах романів У. Стайрона «Вибір Софі» і Дж. Бернса «Історія світу в 10 ½ розділах»)* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара].

Бондар, В. І., Синьов, В. М., Тищенко, В. В. (2012). Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Вип. 19, Ч. 1, 7-26.

Бондаревська, Л. Л. (2007). *Переживання у структуруванні системних характеристик несвідомого (на матеріалі АСПН)* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника].

Боряк, О. В. (2018). *Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Босик, З. О. (2010). *Архетипові мотиви весільної обрядовості Середньої Наддніпряни: їх специфіка та еволюція* [Автореф. дис. канд. культурології, Київський національний університет культури і мистецтв].

Боярська-Хоменко, А. В. (2023). Організація діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*, (54), 18-30.

Боярська-Хоменко, А. (2024). Історіографічний аспект дослідження проблеми професійної освіти дорослих у країнах Європи. *Науково-педагогічні студії*, 4 (4), 8-17.

Брюховецька, О. В. (2006). Психоаналітична концепція суб'єкта і її застосування в теорії кіно [Автореф. дис. д-ра. філос. наук, Національний університет «Києво-Могилянська академія»].

Буряк-Стефанова, Н. Б. (2019). *Феномен релігії у філософії Еріха Фромма: соціально-філософський аналіз* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Запорізький національний університет].

Ваховський, Л. (2005). Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*, 2, 7-11.

Вашека, Т. В., Тукаєв, С. В., Паламар, Б. І., Долгова, О. М., Федорчук, С. В. (2019). Зв'язок алекситимії з індивідуально-типологічними властивостями, емоційною сферою та психічними станами особистості. *Клінічна та профілактична медицина*, 3-4 (9-10), 100-107.

Вертель, А. В. (2011). Архетип самості в концепції К. Г. Юнга. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітарні знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наукових праць (за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції від 27-29 грудня 2011 року), Частина 1, (сс. 51-52). Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля.

Вертель, А. В. (2012a). До етимології его, я і самості у психоаналізі. *Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта: тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю*, (18-19 жовтня 2012 р., м. Суми), (сс. 124-125). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2012b). Самість як умова розуміння свідомості (історико-філософський аспект). *Інтелект. Особистість. Цивілізація: тематичний збірник наукових праць із соціально-філософських проблем*, Вип. 10, 203-209.

Вертель, А. В. (2012с). Свідомість у психоаналізі Ж. Лакана. *Філософія в умовах сучасних соціокультурних викликів*: матеріали доповідей та виступів Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (11-12 жовтня 2012 року, м. Черкаси), (сс. 126-129). Черкаси: «Інтроліга TOP».

Вертель, А. В. (2013а). Архетип самості: холізм в філософії К. Г. Юнга і квантовій фізиці. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія, Вип. 646-647*, 45-51.

Вертель, А. В. (2013b). Жак Лакан: від фантазмів уявного до пошуку свідомості. *Філософія науки: традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*, 2 (8), 85-93.

Вертель, А. В. (2013с). Образ Бога у філософії К. Г. Юнга: Христос як символ Самості. *«Гуманізм. Трансгуманізм. Постгуманізм»*: матеріали доповідей та виступів Міжнародної науково-теоретичної конференції, м. Суми, 19-20 квітня 2013 року, (сс. 22-24). Суми: Сумський державний університет.

Вертель, А. В. (2013d). Холістичність та подолання дуалізму у філософії К. Г. Юнга та квантовій фізиці. *«Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства»*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій (м. Суми, 19-20 квітня 2013 року), (сс. 44-45). Суми: Вид-во СумДУ.

Вертель, А. В. (2014а). Концепція свідомості К. Г. Юнга як подолання європоцентризму. *Етнічна самосвідомість та крос-культурна взаємодія*: матеріали V міжнародного науково-практичного семінару студентів, аспірантів та молодих вчених, (м. Суми, 27 березня 2014 року), (сс. 23-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2014b). «Мовна свідомість» у психоаналізі Ж. Лакана та дебіологізація фрейдизму. *Філософія науки: традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*, 2 (10), 82-89.

Вертель, А. В. (2015а). До питання про психоаналітичну педагогіку (історико-психологічний аспект). *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному*

просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11-12 листопада 2015 року, м. Суми), (сс. 12-14). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2015b). *Концепція свідомості в психоаналітичній традиції: філософсько-антропологічний аналіз* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Вертель, А. В. (2015c). Криза ідентичності в психоаналітичній антропології Ж. Лакана. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 19-20 лютого 2015 року), (сс. 15-17). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

Вертель, А. В. (2015d). Метафора як спроба експлікації концептів «свідомість» та «несвідоме» у психоаналітичній традиції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка та менеджмент, 19-20, 150-159.*

Вертель, А. В. (2015e). Погляд на особистість у структурному психоаналізі. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія; за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1, (сс. 128-142). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

Вертель, А. В. (2015f). Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9, 182-189.*

Вертель, А. В. (2015g). *Філософія психоаналізу: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

Вертель, А. В. (2016). Психоаналіз як спроба поєднання європейського мислення на сучасному етапі геополітичного дискурсу. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених (Суми, 16-17 травня 2016 р.), (сс. 106-110). Суми: ФОП Цьома С. П.*

Вертель, А. В. (2017a). Карл Юнг і психологія свідомості у буддизмі: компаративний аналіз. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнського науково-*

практичного семінару з міжнародною участю (м. Полтава, 23 березня 2017 року), (сс. 37-41). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Вертель, А. В. (2017b). Проблема часу в неklasичній психології. *Практичні аспекти філософії часу*: монографія; за ред. Є. О. Лебеда, (сс. 23-38). Суми: Сумський державний університет.

Вертель, А. В. (2017c). Психоаналіз і феноменологія: компаративістський аналіз. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 червня 2017 року, м. Суми): [у 3-ч.]. Ч. 1, (сс. 18-20). Суми: СВС Панасенко І. М.

Вертель, А. В. (2017d). Трагування емоційного вигорання педагогів у контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: матеріали науково-практичної конференції, (м. Харків, 28 жовтня 2017 року); ХНПУ імені Г. С. Сковороди, (с. 23). Харків: Вид-во «Діса плюс».

Вертель, А. В. (2017e). Триступенева модель емоційного вигорання в структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 лютого 2017 року, м. Суми), (сс. 17-18). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2017f). Філософія К. Г. Юнга та йогічні практики: до питання Східної та Західної парадигм мислення. *Культура і традиції в сучасному світі*: збірник наукових праць, (сс. 107-110). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2018). Витоки психоаналітичної теорії: на прикладі німецької філософії. *Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми), (сс. 21-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В. (2019a). Класичний психоаналіз З. Фрейда крізь призму критики Л. Вітгенштейна. *Виклики XXI століття: наука, філософія, освіта*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 2019 року, м. Суми), (сс. 22-23). Суми: ФОП Цьома С. П.

Вертель, А. В. (2019b). Р. Генон VS З. Фрейд: криза модерністської психології. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 23-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В., Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2018). Емоційне вигорання як фактор порушення ідентичності в контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, Т. 1*, 44-50.

Вертель, А. В., Вертель, В. В. (2016). Е. Фромм та Г. Маркузе: два погляди на проблему свідомості у фройдомарксизмі. *Актуальні питання сучасної психології: збірник наукових праць*, (сс. 23-27). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В., Вертель, М. Ю. (2020). Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування. *Дошкільна та педагогічна освіта в сучасному педагогічному просторі: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк*, (сс. 27-43). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В., Криловецька, І. І. (2019). До проблеми понять уявне та фантазія в аналітичній психології та філософії К. Г. Юнга. *Філософія науки: традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, 1 (19)*, 79-88.

Вертель, А. В., Кузікова, С. Б. (2019). Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана). *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова*, (сс. 141-159). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В., Михайличенко, С. Е. (2018). Едіпів комплекс як передумова появи свідомості. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 26-28). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Вертель, А. В., Мотрук, Т. О. (2018a). До питання розуміння концепту «свідомість» у психоаналітичних конотаціях К. Г. Юнга та у східнофілософських системах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Вип. 2, Т. 2*, 125-131.

Вертель, А. В., Мотрук, Т. О. (2018b). Експлікація концепту свідомість в аналітичній психології К. Г. Юнга. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Вип. 5*, 232-238.

Вертель, А. В., Мотрук, Т. О. (2019). Сцієнтиське самонерозуміння психоаналізу. *Філософія науки: традиції та інновації, № 1 (19)*, 24-33.

Вертель, А. В., Мотрук, Т. О., Пасько, К. М. (2019). Філософсько-психологічні конотації генезису та розвитку психоаналітичної традиції (до 80-річчя від дня смерті Зигмунда Фрейда). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1*, 266-273.

Вертель, А. В., Пасько, Е. Н. (2016). Класичний психоаналіз З. Фройда про структуру та функції его-свідомості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, 6 (1)*, 164-171.

Вертель, А. В., Пасько, Е. Н. (2017). Нова психологія чи сучасний міф: до питання методологічної спроможності психоаналітичних концепцій *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 2, Т. 1*, 138-144.

Вертель, А. В., Скиба, О. О. (2018). Триступенева модель емоційного вигорання педагогічних працівників у структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International Scientific Conference Proceeding, February 23, (pp. 89-93)*. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

Воїнська, К. Р. (2017). *Архетипність художнього мислення в малій прозі Валерія Шевчука* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Война, М. О. (2017). *Художня проза Цань Сюе: психоаналітична інтерпретація* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Ворох, Х. Б. (2017). *Поетика сновидінь у прозі Івана Франка* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Габрієлян, А. А. (2021). *Етика Еріха Фромма: релігієзнавчий аналіз* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Ганошенко, Ю. А. (2006). *Міф, архетип, традиційний образ в інтелектуальному романі 20-30 рр. XX ст.* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Запорізький державний медичний університет].

Гаркавенко, О. В., Гаркавенко, О. І. (2007). *Ретроспективний аналіз досліджень об'єкта пренатальної педагогіки – внутрішньоутробного розвитку дитини*. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Garkavenko_Garkavenko.php

Германов, В. Г. (2003). *Вплив засоби вів масової інформації на підсвідомість* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка].

Гладка, Н. В. (2012). *Нарцисизм у європейській літературі кінця XIX – початку XX століття* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Гречкосій, Р. М. (2013). Екзистенційно-особистісний зміст філософії Еріха Фромма. *Філософські обрії*, 30, 41-49.

Гречкосій, Р. М. (2017). *Концепт самореалізації особистості в філософських системах Ф. Ніцше і Е. Фромма* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Гриньова, Н. В. (2013). *Проективно-тестові та психоаналітичні підходи до використання малюнку в діагностико-корекційному процесі* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна].

Гузенко, С. М. (2007). Життєві кризи в концепціях Л. С. Виготського та Е. Г. Еріксона. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник*

наукових праць, № 2 (20), Ч. 1, 64-68.

Демура, О. О. (2015). *Архетипно-міфологічні структури радянської культури: естетичний аналіз* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Дем'яненко, Б. Т., Суміна, К. О. (2016). Сучасні підходи до психотерапії раннього дитячого аутизму. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*, 9, 17-21.

Дербеньова, Л. В. (2008). *Архетипна парадигма в російській літературі другої половини XIX століття* [Автореф. дис. д-ра. філол. наук, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського].

Дольто, Ф. (2018). *Боротьба за дитину: як уникнути стереотипів і штампів виховання*. Харків: Клуб сімейного дозвілля.

Доній, Т. М. (2019). *Архетипи і топоси в постмодерністській поезії України та США* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Дроздова, Д. С. (2013). *Індивідуальні особливості архетипної символіки: (глибинно-психологічний аспект)* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка].

Дружиніна, Є. С. (2013). *Культурний архетип героя: константні та динамічні компоненти* [Автореф. дис. канд. культурології, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського].

Дуброва, О. В. (2010). *Архетипна пам'ять та її семіотичні відповідники у творах Волта Вітмена та Богдана-Ігоря Антонича* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара].

Жебровський, Б. М. (2013). *Пренатальна та перинатальна педагогіка*. Тернопіль: Мандрівець.

Жеребкіна, І. А. (2002). *Постмодернізм, психоаналіз і гендерна теорія: розвиток концепції суб'єкта* [Автореф. дис. канд. д-ра філос. наук, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна].

Жилін, М. В. (2020). Аналіз ідентичності з погляду індивідуалістичної та соціальної психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, Випуск 6*, 63-71.

Жорнокуй, У. В. (2013). *Ерос і Танатос в українсько-польському літературному діалозі: (на матеріалі прози В. Шевчука, Я. Івашикевича й М. Хороманського)* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Забєліна, Л. О. (2004). *Архетип самоті в контексті культурних традицій* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського].

Заболотна, О. (2012). Холістична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 41*, 224-230.

Закревський, В. Е. (2002). Архетип досконалої людини як феномен суспільної свідомості [Автореф. дис. канд. філос. наук, Південноукраїнський педагогічний університет імені К. Д. Ушинського].

Засенко, В., Колупаєва, А. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання, (3)*, 20-29.

Зверєва, І. Д. (1998). *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія*. Київ: Правда Ярославичів.

Зорич, О. О. (2013). Феномен ідентичності: конфлікт інтерпретацій. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України, Вип. 5*, 4-13.

Зязюн, Л. І. (2010). Два видатні педагоги-менеджери освіти; Антон Макаренко і Олександр Нілл в оцінках європейських учених. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, Випуск 7*, 215-226.

Калашник, І. В. (2008). *Глибинно-психологічні витоки тенденції особистості до психологічної смерті* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України].

Кейван, І. І. (2003). *Архетипні структури та формули у творчості західноукраїнських письменниць кінця XIX – початку XX століття (на матеріалі художньої спадщини Н. Кобринської, Є. Ярошинської, О. Кобилянської)* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Чернецький національний університет імені Юрія Федьковича].

Кирилова, О. О. (2005). *Стратегії переозначування суб'єкта (роман Дж. Фаулза «Жінка французького лейтенанта» у перспективі лаканівського психоаналізу)* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Клименко, Т. Є. (2019). *Архетипна символіка у «Повісті минулих літ»* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького].

Кметь, В. С. (2017). *Архетип відьми в українській літературі XIX-XX* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Ковтун, Н. М. (2008). *Архетип культурного героя в українській духовній традиції: історико-філософський контекст* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Когут, О. В. (2013). *Сюжетні архетипи як кодова система сучасної української драматургії (1997-2007 рр.)* [Автореф. дис. д-ра. філол. наук, Національний університет «Києво-Могилянська академія»].

Колеснік, О. С. (2008). *Міфопоетичне відтворення архетипу* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Колеснікова, В. І. (2003). *Ідеї аналітичної психології К. Г. Юнга в дослідженні проблеми особистісного розвитку* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова].

Колотова, О. О. (2012). *Ідея «дзеркала» в естетичному дискурсі та художній творчості* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Монографія. Київ: «Самміт-Книга».

Кононов, І. Ф. (2013). Концепція ідентифікації та ідентичності в психоаналізі: Зигмунд Фройд та Ерік Еріксон. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологічні науки*, 23 (3), 5-27.

Корж-Усенко, Л. В. (2010). Традиції та інновації в історії педагогіки України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (6), 28-38.

Корж-Усенко, Л. В., Мартиненко, Д. В. (2008). Європейський вектор університетської освіти України: гуманістичні ремінісценції. *Вища освіта України, Том I* (8), 173-180.

Коцюбинський, О. (2009). Виховна система «Вільної шкільної общини Віккерсдорф». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*, № 4, 155-160.

Кравець, В. П. (2001). *Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства*. Київ: Видавничий Центр «Академія».

Куліченко, А. К. (2020). Інноваційна діяльність у медичній освіті США (1910–1940 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 20-30.

Кушнір, Ю. В., Більо, Т. О. (2017). Теоретичні основи психоаналітичної педагогіки в умовах сучасного виховання. *Український педагогічний журнал*, 4, 76-79.

Лабач, М. М. (2020). Концепція радикального гуманізму Еріха Фромма і її актуальність для сучасної вищої школи. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 3, 155-160.

Лавриченко, Н. (2006). Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 2, 17-23.

Лебединцева, Н. М. (2003). *Українська поетична свідомість кінця ХХ ст.: трансформація архетипу Великої Матері* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка Національної Академії наук України].

Лещенко, О. Г. (2010). *Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка].

Литвин, І.-Р. П. (2010). Любов як головний принцип гуманізації людського життя та шлях подолання відчуження людини у філософії Еріха Фромма. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія»*, 210, 104-108.

Литвин, І.-Р. П. (2013). Гуманістична спрямованість соціально-філософської концепції Еріха Фромма [Автореф. дис. канд. філос. наук, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара].

Литвиненко, С., Ямницький, В. (2020). Становлення ігрової терапії в психоаналітичних школах А. Фрейд та М. Кляйн. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*, 14, 130-135.

Локшина, О. (2010). Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3 (4), 6-15.

Локшина, О. (2011) Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2, 5-14.

Майстренко, Л. В. (2016). *Типологія і трансляція міфологем Еросу у творах Вергілія, Овідія, Данте, Шекспіра* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Дрогобичський державний педагогічний університет імені І. Франка].

Максименко, С. Д. (1999). *Психологія в соціальній та педагогічній практиці*. Київ: Наукова думка.

Матвієнко, І. С. (2012). Філософське осягнення людини: інтегральний гуманізм Ж. Марітена та гуманістичний психоаналіз Е. Фромма [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Матвієнко, І. С. (2014). Соціально-філософська концепція Еріха Фромма. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*, (8), 77-80.

Машовець, М. (2003). Про можливості пренатальної педагогіки. *Дошкільне виховання*, 6, 12-13.

Мединська, Ю. Я. (2005). *Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова].

Михайлова, А. А. (2004). *Ерос як естетична і поетологічна проблема української прози 20-30 років ХХ ст.* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Дніпропетровський національний університет].

Мокляк, В. М. (2018). Освітній потенціал філософських засад академічної свободи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 9, 7-16.

Мокляк, В., Петренко, Л. (2023). Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5/6 (129-130), 239-249.

Мокляк, В., Тарелко, С. (2023). Поняття та зміст освітньої парадигми. *Педагогічні науки*, 81, 148-154.

Мотрук, Т. О., Вертель, А. В. (2019). Особливості перфекціонізму в юнацькому віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, Випуск 16*, 182-192.

Муравська, С. М. (2008). *Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. С. Нілла (1883-1973)* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Некрутенко, О. Б. (2008а). Взаємозв'язок педагогічної концепції О. С. Нілла з психологічними теоріями кінця ХІХ – середини ХХ ст. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, № 6, 224-233.

Некрутенко, О. Б. (2008b). Олександр Нілл – теоретик і практик вільного виховання. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, № 8, 151-158.

Некрутенко, О. Б. (2010). *Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. С. Нілла* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка].

Некрутенко, О. Б. (2011a). Життєвий шлях та педагогічна діяльність Олександра Нілла. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки, № 14 (225)*.
<https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10nobdon.pdf>

Некрутенко, О. Б. (2011b). Сутність принципу свободи у педагогічній концепції О. С. Нілла. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки, № 14 (225)*, 165-169.

Некрутенко, О. Б., Орлова, Ю. В. (2015). Взаємозв'язок спадщини О. Нілла з філософсько-педагогічними теоріями. *Освітологічний дискурс, № 2 (10)*, 193-204.

Нелін, Є. В. (2019a). Розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в науково-практичній діяльності Анни Фрейд. *Нова педагогічна думка, 4*, 85-88.

Нелін, Є. В. (2019b). Школа «Саммерхілл» та поєднання фрейдизму з педагогікою свободи в ідеях О. Нілла. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 72 том 2*, 58-62.

Нелін, Є. (2020a). Діяльність Бруно Беттельхайма і популяризація психоаналізу в освітній практиці. *Молодь і ринок, 1*, 74-77.

Нелін, Є. В. (2020b). Соціально-виховні погляди і педагогічна діяльність Гомера Лейна (1875-1925). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2*, 58-63.

Нелін, Є. В. (2022). Проблема розвитку об'єктних відносин в ідеях психоаналітиків незалежної групи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (203)*, 103-107.

Нестелєєв, М. А. (2010). *Суїцидальний дискурс в українській прозі 20–30-рр. XX ст. (психоаналітична інтерпретація)* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка Національної Академії наук України].

Огієнко, О. І. (2014). Теоретичні засади інноваційної педагогічної системи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (37), 147-151.

Орлова, Ю. В. (2019). *Архетипне і стереотипне відображення концепту вік людини у свідомості носіїв української, російської та англійської мов* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Османова, А. М. (2020). Психологічні детермінанти розвитку ідентичності особистості у працях зарубіжних та вітчизняних вчених. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, Т. 31 (70), № 1, 45-52.

Петренко, О. Б. (2017). Психоаналітична педагогіка: інновація ХХІ ст. чи історико-педагогічна реконструкція досвіду першої третини ХХ ст. *Інноватика у вихованні*, 6, 53-62.

Петрочко, Ж. В. (2010). *Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав*: монографія. Рівне: Видавець О. Зень.

Піскун, О. Ю. (2008). *Психоаналітична інтерпретація прози Т. Осьмачки* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка].

Поджинська, О. О. (2012). До проблеми дослідження структури та генези особистісної ідентичності. *Актуальні проблеми психології*, Т. 7. *Екологічна психологія*, Вип. 28, 183-191.

Помагайбо, В., Помагайбо, О. (2003). Пренатальна педагогіка. *Психолог*, 43 (91), 2-3.

Помирча, С. В. (2009). *Вербальне вираження етнопсихічних архетипів у романі О. Ільченка «Козацькому роду нема переводу...»* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].

Прохоренко, Л. І., Орлов, О. В. (2021). Діти з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3 (2), 1-8.

Процик, І. В. (2012). *Архетипи в художньому моделюванні світу І. Драча і М. Ореста* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Ревуцька, С. К. (2011). *Психоаналітична інтерпретація українськомовної прози Марка Вовчка* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].

Рижанова, А. О. (2005). *Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті* [Автореф. дис. докт. пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка].

Рогальська, І. П. (2008). *Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід*: монографія. Київ: Міленіум.

Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка*: навчальний посібник. Суми: СДПУ.

Сбруєва, А. А. (2007). Нові підходи до створення альтернативних шкіл: сучасний досвід реформування середньої освіти США. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 36, 38-42.

Сбруєва, А. А., Іванченко, А. В. (1999). Концепції соціалізації особистості у західній педагогіці другої половини ХХ століття. *Вісник Житомирського педагогічного університету*, 3, 9-13.

Сбруєва, А. А., Рісіна, М. Ю., Осьмук, Н. Г. (2000). *Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах*: Навчальний посібник. Суми: СумДПУ.

Святка, О. О. (2009). *Феномен опорів як проблема в глибинно-психологічній груповій корекції* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Северинова, М. Ю. (2013). *Архетипи в культурі у проекції на творчість сучасних українських композиторів* [Автореф. дис. д-ра мистецтвознавства, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського].

Синьов, В. М. (2007). Теоретико-методологічне підґрунтя корекційної педагогіки. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. Т. 3: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія, (сс. 279-284). Київ: Педагогічна думка.

Сірик, І. В. (2013). Едіпова залежність та її вплив на формування психіки суб'єкта [Автореф. дис. канд. психол. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка].

Соловійова, А. С. (2011). Історія становлення та теоретична спадщина Франкфуртської школи (1930-1960). *Гілея. Політичні науки*, 22, 415-421.

Сподін, Л. А., Генсіцький, Ю. Д. (2012). Діалектика свободи у філософії Е. Фромма. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*, 2 (22), 128-132.

Старовойтова, Х. В. (2008). *Архетип матері в сучасній французькій драмі: лінгвокогнітивний аспект* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний лінгвістичний університет].

Сторіжко, Л. В. (2007). *Філософські інтерпретації проблеми несвідомого в контексті фрейдистської та неофрейдистських парадигм* [Автореф. дис. д-ра. філос. наук, Національний технічний університет імені України «КПІ»].

Суворова, Л. К. (2017). *Концепт смерті в малій прозі раннього українського модернізму: архетипно-міфологічна і філософська інтерпретація* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Житомирський державний університет імені І. Франка].

Суріна, Г. Ю. (2013). *Соціально-філософський аналіз архетипів космогонічних міфологем* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Сухомлинська, О. В. (2003). Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*, 1, 39-43.

Сухомлинська, О. В. (2005). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, 4, 43-47.

Терентьєва, Н.О. (2008). *Формування нового мислення в закладах освіти*. Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А.

Терентьєва, Н. О. (2012). Основні тенденції розвитку сучасної університетської освіти: європейський вимір. *Педагогіка і психологія*, (3) 76, 22-27.

Тимошенко, В. І. (2019). Антисоціальна поведінка. *Велика українська юридична енциклопедія: у 20 т. Т. 18: Кримінологія. Кримінально-виконавче*. Київ: Нац. акад. прав. наук України; Нац. акад. внутр. справ, 25-27.

Титаренко, І. О., Лісовська, І. В. (2010). Явище соціопатичної поведінки як проблема для існування й розвитку сучасного українського суспільства. Завдання та можливості соціальної роботи і корекції. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право, 4 (8)*, 1-9.

Тиховська, О. М. (2009). *Система персонажів чарівних казок Закарпаття: психоаналітичний аспект* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка].

Томченко, М. А. (2015). *Психоаналіз у науковій та художній творчості Ніли Зборовської* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Бердянський державний педагогічний університет].

Трубавіна, І. М. (2007). *Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика*: монографія. Харків: Нове слово.

Туз, Л. Г. (2010). *Психоаналітична інтерпретація як засіб корекції поведінки учасників активного соціально-психологічного навчання* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України].

Усанова, Л. А. (2002). *Православний архетип сім'ї у контексті комунікативних відносин* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Інститут вищої освіти АПН України].

Устименко-Косорич, О. А. (2015). Масова та елітарна культура: проблеми взаємодії. Умань : ФОП Жовтий О. О.

Федотова, Т. А. (2023). Делінквентність в контексті суспільно-трансформаційних процесів у національній економіці: архетипний підхід. *Український соціум, 2 (85)*, 53-63.

Фоменко, А. М. (2005). *Неофрейдистські концепції самореалізації особистості (історико-філософський аналіз)* [Автореф. дис. канд. філос. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

- Фройд, З. (2008). Три нариси з теорії сексуальності. *Психологія і суспільство*, 4, 45-91.
- Фройд, З. (2019). *Історії хвороб. Дора. Шребер. Чоловік-щур*. Київ: Комубук.
- Фройд, З. (2019а). Дитячий спогад Леонардо да Вінчі. *Тотем і табу*, (сс. 13-90). Харків: Фоліо.
- Фройд, З. (2019b). *По той бік принципу насолоди*. Харків: Фоліо.
- Фройд, З. (2019с). *Тотем і табу*. Харків.
- Фройд, З. (2019d). Я і Воно. *По той бік принципу насолоди*, (сс. 61-103). Харків: Фоліо.
- Фройд, З. (2023а). Нарис психоаналізу. Частина 1. Природа психічного. *Український психоаналітичний журнал*, 1 (1), 54-61.
- Фройд, З. (2023b). Нарис психоаналізу. Частина 2. Практичні завдання. *Український психоаналітичний журнал*, 1 (2), 60-66.
- Фройд, З. (2023с). Нарис психоаналізу. Частина 3. Теоретичний здобуток. *Український психоаналітичний журнал*, 1 (3), 74-77.
- Фройд, З. (2023d). Про психотерапію. *Український психоаналітичний журнал*, 1 (2), 67-70.
- Фройд, З. (2023е). Щодо динаміки перенесення. *Український психоаналітичний журнал*, 1 (3), 78-80.
- Фромм, Е. (2022а). *Втеча від свободи*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
- Фромм, Е. (2023b). *Мати або бути?* Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
- Фромм, Е. (2023с). *Мистецтво любові*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
- Фурман, А. (2012). Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера. *Психологія і суспільство*, 3, 78-94.
- Чепіль, М. М. (2014). *Порівняльна педагогіка*. Київ: Академвидав.
- Чуносів, М. (2013). Делінквентна поведінка неповнолітніх як об'єкт теоретичного аналізу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8 (1), 255-260.

Шавровська, Н. В. (2007). *Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків* [Автореф. дис. канд. психол. наук, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника].

Шеремет, М. К. (2007). Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних педагогів, 1*, 14-16.

Шестак, А. М. (2009). *Архетипи в поезії Т. Шевченка* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка].

Юнг, К. Г. (2010). *Психологічні типи*. Львів: Видавництво «Астролябія».

Юнг, К. Г. (2018). *Архетипи і колективне несвідоме*. Львів: Видавництво «Астролябія».

Юнг, К. Г. (2019). *Аіон: Нариси щодо символіки самоті*. Львів: Видавництво «Астролябія».

Юнг, К. Г. (2022a). *Аналітична психологія*. Київ: Центр навчальної літератури.

Юнг, К. Г. (2022b). *Людина та її символи*. Київ: Центр навчальної літератури.

Юнг, К. Г. (2022c). *Психологія несвідомого*. Київ: Центр навчальної літератури.

Яковенко, І. В. (2003). *Творчість Фленнері О'Коннор: Архетип та «літературна теологія»* [Автореф. дис. канд. філол. наук, Київський національний лінгвістичний університет].

Джерела іноземними мовами

Abraham, K. (1907). On the significance of Sexual Trauma in Childhood for the Symptomatology of Dementia Praecox. In: *Clinical Papers and Essays on Psychoanalysis*, (pp. 13-20). London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.

Abraham, K. (1919). A particular form of neurotic resistance against the psychoanalytic method. In: *Selected Papers on Psychoanalysis*, (pp. 303-311). London: Hogarth.

Abraham, K. (1921). Contributions to the theory of the anal character. In: *Stein, D. J., Stone, M. H. (Ed.). Essential papers on obsessive-compulsive disorders*. New York: New York University Press.

Abraham, K. (1991). The influence of oral erotism on character-formation. *Handbook of character studies: Psychoanalytic explorations*. Madison, CT: International Universities Press.

Abraham, K. (2014). *A short study of the development of the libido, viewed in the light of mental disorders*. First Published 1924. London: Routledge.

Aching, M., Granato, T. (2016). The good enough mother under social vulnerability conditions. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 15-24.

Adamczyk, A. L. (2005). Frankl, Bettelheim and the camps. *Journal of Genocide Research*, 7 (1), 67-84.

Ades, R., Pearn, C. (2016). Alphabetical Bibliography of Letters by D. W. Winnicott. In: *The Collected Works of D. W. Winnicott: Volume 12, Appendices and Bibliographies*, (pp. 185-192). New York: Oxford Academic.

Adler, A. (1910). Masculine protest and a critique of Freud. In: H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.). *Co-operation between the sexes: Writings on women and men, love and marriage, and sexuality*, (pp. 32-74). New York: W. W. Norton & Company.

Adler, A. (1913a). The study of child psychology and neurosis. In: A. Adler (Ed.). *The practice and theory of Individual Psychology*, (pp. 59-77). Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Adler, A. (1913b). Individual-Psychological treatment of neuroses. In: A. Adler (Ed.), *The practice and theory of Individual Psychology*, (pp. 32-50). Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Adler, A. (1914). Individual Psychology, its assumptions and its results. In: A. Adler (Ed.). *The practice and theory of individual psychology*, (pp. 1-15). Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Adler, A. (1918). Individual-psychological education. In: A. Adler (Ed.). *The practice and theory of Individual Psychology*, (pp. 317-326). Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Adler, A. (1923). *The practice and theory of individual psychology*. New York: Routledge & Kegan Paul LTD.

- Adler, A. (1925). *The practice and theory of Individual Psychology*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg Publisher.
- Adler, A. (1929). *The science of living*. New York: Greenberg.
- Adler, A. (1930a). *Guiding the child: On the principles of Individual Psychology*. New York: Greenberg.
- Adler, A. (1930b). *The education of children*. New York: Greenberg.
- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Capricorn Books.
- Adler, A. (1935). The structure and prevention of delinquency. In: H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.). *Superiority and social interest: A collection of later writings*, (pp. 253-268). New York: The Viking Press.
- Adler, A. (1938). *Social interest: A challenge to mankind*. London: Faber and Faber, Ltd.
- Adler, A. (1958). *The education of the individual*. New York: Philosophical Library.
- Adler, A. (1963). *The problem child: The life style of the difficult child as analyzed in specific cases*. New York: Capricorn Books.
- Adler, A. (1964). *Individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Harper and Row Publishers.
- Adler, A. (1967). On suicide. In: P. Freidman (Ed.). *On suicide: With particular reference to suicide among young students*, (pp. 109-121). New York: International Universities Press.
- Adler, A. (1982). *Co-operation between the sexes: Writings on women and men, love and marriage, and sexuality*. New York: W. W. Norton & Company.
- Adler, A. (2019). The fundamental views of individual psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 75 (3), 185-187.
- Adler, A., Fleisher, L. (1988). The child's inner life and a sense of community. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, Vol. 44 (4), 417-423.

Aguayo, J. (2000). Patronage in the dispute over child analysis between Melanie Klein and Anna Freud – 1927-1932. *International Journal of Psychoanalysis*, 81 (4), 733-752.

Aguayo, J., Salomonsson B. (2017). The Study and Treatment of Mothers and Infants, Then and Now: Melanie Klein's «Notes on Baby» in a Contemporary Psychoanalytic Context. *The Psychoanalytic quarterly*, Vol. 86 (2), 383-408.

Aichhorn, A. (1926). Zum Verwahrlosten-Problem. *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, 1, 1-14.

Aichhorn, A. (1935). *Wayward Youth*. New York: Viking Press.

Aichhorn, A. (1964). On the technique of child guidance: The process of transference. *Delinquency and Child Guidance: Selected Papers*, (pp. 101-192). New York: International Universities Press.

Aichhorn, A. (1972). *Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge Tiber Psychoanalytische Pädagogik*. Reinbek: Rowohlt.

Aichhorn, A. (1974). *Fürsorgeerziehung*. Bern: Huber.

Aichhorn, T. (1976). *Wer war August Aichhorn. Briefe, Dokumente, Unveröffentlichte Arbeiten*. Wien: Löcker & Wögenstein.

Aichhorn, T. (2003). *Zur Geschichte der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Band 1: 1938-1949*. Tübingen: Edition Diskord.

Aichhorn, T, Schröter, M. (2007). K. R. Eissler und August Aichhorn. Aus ihrem Briefwechsel 1945-1949. *Luzif Amor*, 20 (40), 7-90.

Aichhorn, T., Schröter, M. (2016). August Aichhorn und Heinz Kohut. Aus ihrem Briefwechsel 1946-1949. *Luzif Amor*, 29 (57), 14-46.

Ainsworth, M. (1979a). Attachment as Related to Mother-Infant Interaction. In: *Advances in the Study of Behavior*, (pp. 1-51). New York: Academic Press.

Ainsworth, M. (1979b). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.

Ainsworth, M. (2013). An autobiographical sketch. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 448-459.

Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.

Ainsworth, M., Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.

Ainsworth, M., Marvin, R. S. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary Ainsworth. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2/3), 2-21.

Akhtar, S., Kramer, S. (1997). *The seasons of life: Separation-individuation perspectives*. Jason Aronson, Inc.

Aldridge, J., Kilgo, J., Jepkemboi, G. (2014). Before and beyond psychoanalysis: Anna Freud as educator. *International Journal of Case Studies*, 3 (3), 16-20.

Allen, F. H. (1958). Otto Rank – A Biographical Study Based on Notebooks, Letters, Collected Writings, Therapeutic Achievements and Personal Associations. *AMA Archives of Neurology and Psychiatry*, 80 (4), 531-532.

Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, Volume 75, 1792-1805.

Almeida, A. P., Naffan Neto, A. (2019). Psychoanalysis and school education: resonances of Sandor Ferenczi for a care pedagogy. *Estilos da Clinica*, 24 (2), 262-275.

Alpert, A. (1961). A genetic field theory of ego formation by Rene A. Spitz. *International Journal of Group Psychotherapy*, 11 (2), 243-245.

Alsop-Shields, L., Mohay, H. (2001). John Bowlby and James Robertson: theorists, scientists and crusaders for improvements in the care of children in hospital. *The Journal of Advanced Nursing (JAN)*, 35 (1), 50-58.

Amundson, J. (1981). Will in the psychology of Otto Rank: A Transpersonal Perspective. *The Journal of Transpersonal Psychology*, Vol. 13, № 2, 113-124.

Anderson, R. (2004). Developments in technique in Kleinian child psychoanalysis. In: L. Rodriguez (Ed.), *Child analysis today*, (pp. 15-29). London: N.Y.: Karnak.

Andeweg, R. B., Berg, S. (2003). Linking birth order to political leadership: the impact of parents or sibling interaction? *Political Psychology*, 24 (3), 605-623.

Ansbacher, H. L., Ansbacher, R. R. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings*. New York: Harper Perennial.

Anthi, P. (2020). Wilhelm Reich's Character Analysis Revisited. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 43, 1-10.

Antoniuk, O., Vertel, A., Kolodyazhna, A., Kyrychenko, R., Mnozhynska R. (2023). Creating a Comfortable Learning Environment: The Role of Teachers and Education Seekers. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Jan-Mar, №. 1, 153-162.

Appelagate, J. S. (1993). Winnicott and clinical social work: A facilitating partnership. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Volume 10, 3-19.

Applegate, J., Bonowitz, J. (1995). *The facilitating partnership: a Winnicottian approach for social workers and other helping professionals*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Argent, K. (2021). *Child Psychoanalytic Psychotherapy in Primary Schools*. London: Routledge.

Aronson, S. (2023). Karl Abraham, The Origins of Projective Identification and The Day of Atonement. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92 (3), 499-514.

Arranz-Freijo, E. B., Barreto-Zarza, F. (2021). The contributions of Alfred Adler (1870-1937) to the understanding of early childhood development. *Early Child Development and Care*, 191 (7-8), 1133-1143.

Aubourg, F. (2009). La Maison Verte: un dispositif à la portée de l'enfant. *Figures de la psychanalyse*, Volum 2, Issue 18, 227-240.

Ayers, W. (2003). *On the Side of the Child: Summerhill Revisited*. New York: Teachers College Press.

Bache, C. M. (1996). Expanding Grof's Concept of the Perinatal. *Journal of Near-Death Studies*, 15 (2), 115-139.

Bache, C. M., Grof, S. (2000). Expanding the Concept of the Perinatal. *Dark Night, Early Dawn: Steps to a Deep Ecology of Mind*, (pp. 51-94). New York: State University of New York Press.

- Bahn, G. (2021). Margaret Mahler and the Modern Implication of Separation-Individuation Theory. *Psychoanalysis*, 32, 1-10.
- Bailey, R. (2013). *A. S. Neill*. London: Bloomsbury.
- Bainbridge, A. (2015). Pedagogy of Recognition: Winnicott, Honneth and Learning in Psychosocial Spaces. *Journal of Pedagogic Development*, Volume 5, Issue 3, 9-20.
- Bair, D. (2003). *Jung: A Biography*. Boston: Little, Brown.
- Balint, A. (1949). Love for the mother and mother love. *The International Journal of Psychoanalysis*, 30, 251-255.
- Bailly, L. (2009). *Lacan*. Oxford: Oneworld.
- Barrow, R. (1978). *Radical education: a critique of freeschooling and deschooling*. London: Martin Robertson.
- Barrows, P. (2001). The Aims of Child Psychotherapy: A Kleinian Perspective. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6 (3), 371-385.
- Bates, R. (2021). Mediating Trauma and Anxiety: Letters to Françoise Dolto, 1976-1978. *Journal of Medical Humanities*, 42, 269-276.
- Baumeister, R. F., Dale, K., Sommer, K. L. (1998). Freudian Defense Mechanisms and Empirical Findings in Modern Social Psychology: Reaction Formation, Projection, Displacement, Undoing, Isolation, Sublimation, and Denial. *Journal of Personality*, Volume 66, Issue 6, 1081-1124.
- Bazeley, E. T. (1948). *Homer Lane and the Little Commonwealth*. London: George Allen & Unwin.
- Belmont, L. (1997). Birth order, intellectual competence, and psychiatric status. *Journal of Individual Psychology*, 33 (1), 97-104.
- Benvenuto, B., Kennedy, R. (1986). *The Works of Jacques Lacan: An Introduction*. London: Free Association Books.
- Berger, L. R. (1980). The Winnicott Squiggle Game: a vehicle for communicating with the school-aged child. *Pediatrics*, 66 (6), 921-924.
- Bergman, A. (2000). Merging and emerging: separation-individuation theory and treatment of children with disorders of the sense of self. *Journal of Infant and Adolescent Psychotherapy*, 1, 61-75.

- Bergner, S. (2009). Review of Margaret Mahler: A biography of the psychoanalyst. *Psychotherapy (Chic)*, 46 (3), 397-399.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy: A systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press.
- Bettelheim, B. (1943a). Individual and mass behavior in extreme situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38 (4), 417-452.
- Bettelheim, B. (1943b). Remarks on the psychological appeal of totalitarianism. *The American Journal of Economics and Sociology*, 12 (1), 89-96.
- Bettelheim, B. (1950). *Love is not enough: the treatment of emotionally disturbed children*. Glencoe IL: Free Press.
- Bettelheim, B. (1955). *Truants from life: The rehabilitation of emotionally disturbed children*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Bettelheim, B. (1960). *The informed heart: Autonomy in a mass age*. New York: Free Press.
- Bettelheim, B. (1962). *Dialogues with mothers*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. New York: The Free Press.
- Bettelheim, B. (1974). *A home for the heart*. London: Thames & Hudson.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knof.
- Bettelheim, B. (1987). *A Good enough parent: A book on child-rearing*. New York: Knof.
- Bettelheim, B., Zelan, K. (1982). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. New York: Knof.
- Bibby, T. (2017). *The creative self. Psychoanalysis, teaching and learning in the classroom*. London: Routledge.
- Binet, E. (1999). Françoise Dolto (1908-1988). *Prospects*, 29, 444-454.
- Binswanger, L. (1956). *Erinnerungen an Sigmund Freud*. Bern: A. Francke Verlag.
- Blass, R. B. (2016). The quest for truth as the foundation of psychoanalytic practice: a traditional Freudian-Kleinian perspective. *Psychoanalytic Quarterly*, 85 (2), 305-337.

Blazek, M. (2013). Emotions as practice: Anna Freud's child psychoanalysis and thinking-doing children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society, Volume 9*, 24-32.

Blos, P. (1962). *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.

Blos, P. (1970). *The young adolescent: clinical studies*. New York: Free Press.

Bond, A. H. (2008). *Margaret Mahler: A biography of the psychoanalyst*. Jena: McFarland & Co.

Borg, L. K. (2013). *Holding, attaching and relating: a theoretical perspective on good enough therapy through analysis of Winnicott's good enough mother, using Bowlby's attachment theory and relational theory*. Master's Thesis, Smith College, Northampton, MA.

Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and Daseins analysis*. New York: Basic Books.

Bowen, M. (1966a). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7 (5), 345-374.

Bowen, M. (1978b). *Family Therapy in Clinical Practice*. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.

Bowie, M. (1991). *Lacan*. London: Fontana Press.

Bowlby, J. (1944) Forty-four juvenile thieves: their characters and home-life (II). *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 107-128.

Bowlby, J. (1951). Material care and mental health. A report prepared on behalf World Health Organization as a contribution to the United Nations program for the welfare of homeless children. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.

Bowlby, J. (1953). *Child care and growth of love*. Baltimore: Penguin Books.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1960a). Grief and mourning in infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9-52.

Bowlby, J. (1960b). Separation anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 89-113.

Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss. Volume 1*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Separation: anxiety and anger. Attachment and loss. Volume 2*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Loss: sadness and depression. Attachment and loss. Volume 3*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Routledge; Tavistock professional book.

Bowlby, J., Ainsworth, M. (1965). *Child Care and Growth of Love*. London: Penguin.

Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston, M., Rosenbluth, D. (1956). The effects of mother-child separation: A follow-up study. *British Journal of Medical Psychology*, 29, 211-247.

Bracher, M. (1994). *Lacanian Theory of Discourse: Subject Structure and Society*. New York: New York University Press.

Brehony, K. J. (2008). The genesis and disappearance of Homer Lane's Little Commonwealth: A Weberian analysis. In: Göhlich, M., Hopf, C., Tröhler, D. (eds) *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance*, (pp. 237-253). VS: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brenman-Gibson, M. (1997). The legacy of Erik Homburger Erikson. *Psychoanalytic review*, 84 (3), 329-35.

Brenman-Pick, I. (1988). Working through in the countertransference. In: Elizabeth Spillius (ed.), *Melanie Klein Today: Volume 2, Mainly Practice*, (pp. 34-47). London: Tavistock.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775.

Briggs, J. (2019). The enduring fortress: The influence of Bruno Bettelheim in the politics of autism in France. *Modern Intellectual History*, 17, 1-29.

Britzman, D. P. (2003). *After education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. Albany, NY: State University of New York Press.

Britzman, D. P. (2016a). *Melanie Klein. Early Analysis, Play, and the Question of Freedom*. Toronto: Springer.

Britzman, D. P. (2016b). «Six Degrees of Separation»: The Freud-Klein Controversies 1941-1945. In: *Melanie Klein: Early Analysis, Play, and the question of Freedom*, (pp.71-78). London/New York: Springer.

Britzman, D. P., Pitt, A. J. (2004). Pedagogy and clinical knowledge: some psychoanalytic observations on losing and refinding significance. *JAC*, 24 (2), 353-374.

Broad, J. (2021). Working in cases: British psychiatric social workers and a history of psychoanalysis from the middle. *History of Human Sciences, Volume 34 (3-4)*, 169-194.

Bronstein, C. (2001). *Kleinian Theory: A Contemporary Perspective*. London and Philadelphia: Whurr publishers.

Bulamah, L., Kupermann, D. (2020). The winnicottian true self and the question of identity. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14, 169-188.

Burgo, J. (2012). *Why do I do that? Psychological defense mechanisms and the hidden ways they shape our lives*. New York: New Rise Press.

Burgoyne, B., Sullivan, M. (1997). *The Klein-Lacan Dialogues*. London: Rebus Press.

Burland, J. A. (1998). D. W. Winnicott. A Biographical Portrait. *The Psychoanalytic Quarterly*, 67 (4), 726-727.

Burston, D. (2020). Anti-Psychiatry: The End of the Road? In: *Psychoanalysis, Politics and the Postmodern University*, (pp. 157-175). Cham: Springer International Publishing.

Calatrava, M., Martins, M., Schweer-Collins, M., Duch-Ceballos, C., Rodríguez-González, M. (2021). Differentiation of ielf: a scoping review of Bowen family systems theory's core construct. *Clinical Psychology Review*, 92, 1-13.

Carlson, J., Watts, R. E., Maniaci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.

Carolina, A., Pinea, F., Bonafe Sei, M. (2015). False Self and spontaneous gesture in psychoanalytic psychotherapy of an adopted child. *Brazilian Journal of Psychotherapy*, 17, 69-82.

Carstea, D. (2023). The versatility of the Kleinian model. Melanie Klein's theory and formulations of morality and forgiveness. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 14, 82-86.

Cassidy, J. R., Shaver, F. R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York and London: Guilford Press.

Cecotti-Stievenard, L. (2017). Françoise Dolto et la radio: psychanalyse et éducation. *Revue française de psychanalyse*, 81, 517-524.

Chasseguet-Smirgel, J. (1964). *La sexualité féminine*. Paris: Payot Poche.

Chasseguet-Smirgel, J. (1985). *The ego ideal: a psychoanalytic essay on the malady of the ideal*. New York: W.W. Norton.

Chasseguet-Smirgel, J. (1986). *Sexuality and mind: the role of the father and the mother in the psyche*. New York: New York University Press.

Chasseguet-Smirgel, J. (2005). *The Body as Mirror of the World*. London: Free Association Books.

Chasseguet-Smirgel, J., Grunberger, B. (1986). *Freud or Reich?: psychoanalysis and illusion*. New Haven: Yale University Press.

Chasseguet-Smirgel, J., Luquet-Parat, C.-J. (1970). *Female sexuality: new psychoanalytic views*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Chertok, L., Saussurt, R. (1973). *Naissance du psychanalyste: de Mesmer à Freud*. Paris: Payot.

Chkirate, M., Mammad, K., Chtabou, G., Ahami, O. T., Mdaghri Alaoui, A., Guedeney, A. (2021). Validation marocaine de l'échelle Alarme détresse bébé (ADBB). Comparaison du niveau de retrait relationnel d'enfants élevés en pouponnière ou dans leur famille, et une réplique de l'étude de Spitz sur la dépression anaclitique. *Devenir*, 33, 97-112.

Clark, H. (2000). Autobiography, Mourning and Reparation: The Case of Melanie Klein. *A/b: Auto/Biography Studies*, 15 (2), 277-297.

Clark, H. (2011). Complicating Disorder: The Play of Interpretation and Resistance in Melanie Klein's Narrative of a Child Analysis, *Atlantis*, 35 (2), 30-39.

- Coates, S. (2004). John Bowlby and Margaret S. Mahler: Their lives and theories. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 54 (2), 571-601.
- Cohler, B. J. (2008). Child analysis and education: The contributions of Anna Freud and the Kinder seminar. *Annual of Psychoanalysis*, 36, 31-44.
- Colby, K. M. (1951). On the disagreement between Freud and Adler. *American Imago*, Vol. 8, № 3, 229-238.
- Coleman, J. C. (1980). *Abnormal psychology and modern life*. Chicago: Scott Foresman and Company.
- Coles, R., Fitzpatrick, J. J. (1976). The writings of Erik H. Erikson. *The Psychohistory review*, 5 (3), 42-46.
- Colman, A. M. (2015). Genital stage. In: *A dictionary of psychology*, (p. 311). Oxford: Oxford University Press.
- Cortina, M. (2015). The Greatness and Limitations of Erich Fromm's Humanism. *Contemporary psychoanalysis*, 51, 388-422.
- Cremin, L. (1978). The free school movement: a perspective. In: *Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines*, (pp. 204-282). Chicago: Nelson-Hall.
- Crittenden, P. M. (2006). A dynamic-maturational model of attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, Volume 27, 105-115.
- Crittenden, P. M. (2016). *Raising parents. Attachment, representation, and treatment*. London; New York: Routledge.
- Crittenden, P. M. (2017). Gifts from Mary Ainsworth and John Bowlby. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Volume 22 (3), 436-442.
- Croall, J. (1983). *Neill of Summerhill: The permanent rebel*. New York: Pantheon Books.
- Crociani-Windland, L. (2022). Mothering, caring and educating: learning from experience and psychosocial pedagogy. *Journal of Psychosocial Studies*, Volume 15, Issue 2, 87-97.
- Crunden, R. M. (1973). Freud, Erikson, and the Historian: A Bibliographical Survey. *Canadian Review of American Studies*, 4 (1), 48-64.

Curry, E. P. (2002). Carl Jung, Stanislav Grof, and New Age Medical Mysticism. *The Scientific Review of Alternative Medicine*, 6 (2), 83-90.

Dagfal, A. (2018). England – France – South America: Melanie Klein's correspondence (1951-1960). *The International Journal of Psychoanalysis*, 99, 905-928.

Dahua, L. (1986). Psychoanalysis of juvenile delinquency. *Chinese Education*, 19 (2), 67-74.

Daniels, H. (2005). Vygotsky and educational psychology: Some preliminary remarks. *Educational & Child Psychology*, Volume 22, № 1, 6-17.

Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (1999). *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Deleuze, G., Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Oedipe*. Paris: Editions de minuit.

Deleuze, G., Guattari, F. (1991). *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.

Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary – developmental perspective. *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 15-30.

Delion, P. (2021). Françoise Dolto, the tranquil power of psychoanalysis. *Figures de la psychanalyse*, Volum 41, Issue 1, 85-89.

DeRobertis, E. M. (2010). Deriving a third force approach to child development from the works of Alfred Adler. *Journal of Humanistic Psychology*, Volume 51, Issue 4, 492-515.

Djurisic, V. (2009). Echoes of Anaclitic Depression. *European Psychiatry*, 24 (1), 24-33.

Dollander, M. & de Tyche, C. (2002). Françoise Dolto, psychoanalyse appliquée, prévention et éducation. *Revue Québécoise de Psychologie*, 23 (2), 5-21.

Dolto, F. (1939). *Psychanalyse et pédiatrie le complexe de castration*. Paris: Legrand.

Dolto, F. (1971). *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris: Points Seuil.

Dolto, F. (1979). *Lorsque l'enfant paraît – tome 3*. Paris: Editions du Seuil.

Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris: Editions du Seuil.

Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Robert Laffont.

Dolto, F. (1986). La Maison Verte, un lieu de vie. *La difficulté de vivre*, 403-420.

Dolto, F. (1988). *Tout est langage*. Paris: Ergo Press.

Dolto, F. (1989). *Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988*. Paris: Editions du Seuil.

Dolto, F. (1994). *Les chemins de l'éducation*. Paris: Gallimard.

Dolto, F. (2022). *The Unconscious Body Image*. New York & Philadelphia: Taylor & Francis.

Dolto, F., Nasio, J. D. (2002). *L'enfant du miroir*. Paris: Payot.

Dolto, F. (2009). *Une psychanalyste dans la cité: l'aventure de la Maison verte*. Paris: Gallimard.

Dolto-Tolitch, C. (1991). Haptonomie pré-et postnatale. *Journal de Pédiatrie et de Puericulture, Volume 4, Issue 1*, 36-46.

Dolto-Tolitch, C. (2001). Dialogue haptonomique pré- et postnatal, sécurité affective et développement. Dans: Romana Negri éd., *Que savent les fœtus*, (pp. 51-78). Toulouse: Érès.

Donaldson, G. (1996). Between practice and theory: Melanie Klein, Anna Freud and the development of child analysis. *Journal of History of Behavioral Science, Volume 32, Issue 2*, 160-176.

Donaldson, G. (2002). Biography of Melanie Klein. *The Feminist Psychologist*, 29 (3) 3.

Douvan, E. (1997). Erik Erikson: critical times, critical theory. *Child psychiatry and human development*, 28 (1), 15-21.

Dryer, J. A. (2014). Walter Stone applies Winnicott's «false self» to group: How can this construct help us work? *Eastern Group Psychotherapy Society, Volume 38, № 3*, 241-247.

- Eagle, M. (1997). Contributions of Erik Erikson. *Psychoanalytic review*, 84 (3), 337-347.
- Edgumbe, R. (2000). *Anna Freud: A View of Development, Disturbance and Therapeutic Techniques*. London: Routledge.
- Edgumbe, R. (2004). Anna Freud – child analyst. In: L. Rodriguez (Ed.), *Child analysis today*, (pp. 45-59). London; N.Y.: Karnak.
- Ehrlich, R. (2021). Winnicott's idea of the false self: theory as autobiography. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, Volume 69, 75-108.
- Ehrmann, E. (2005). Sadomasochism according to Freud's psychosexual stages of development theory. *Culture, Society, and Praxis*, 4 (1), 94-102.
- Ein-Dor, T., Mikulincer, M., Doron, G., Shaver, P. (2010). The attachment paradox: how can so many of us (the insecure ones) have no adaptive advantages? *Perspectives on Psychological Science*, Volume 5, 123-141.
- Eissler, K. R. (1949). *Searchlights on delinquency; new psychoanalytic studies*. Dedicated to Professor August Aichhorn on the occasion of his seventieth birthday, July 27, 1948. New York: International Universities Press.
- Eitingon, M. (1923). Report of the Berlin Psychoanalytical Polyclinic. *International Journal of Psycho-Analysis*, 4, 27-37.
- Emde, R. N. (1984). *Rene Spitz: Dialogues from infancy*. Madison, CT: International Universities Press.
- Emde, R. N., Polak, P. R., Spitz, R. A. (1965). Anaclitic depression in an infant raised in an institution. *Journal of the American Academy Child Psychiatry*, 4 (4), 545-53.
- Erikson, E. H. (1937). Configurations in play – clinical notes. *Psychoanalytic Quarterly*, 6, 139-214.
- Erikson, E. H. (1945). Childhood and tradition in two American Indian tribes. In: *The Psychoanalytic study of the child*, (pp. 319-350). New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther: a study in psychoanalysis and history*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963a). *Childhood and society*. New York: Norton.

- Erikson, E. H. (1963b). *Youth: change and challenge*. New York: Basic Books.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968a). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968b). Life cycle. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 9*, (pp. 286-292). New York: Crowell Collier & Macmillan.
- Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1973). *In search of common ground*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: stages in the ritualization of experience*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1978). *Adulthood*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1979). *Identity and the life cycle: a reissue*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: Norton.
- Evans, D. (1996). *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. London: Routledge.
- Fairbairn, R. (1952). *An Object-Relations Theory of the Personality*. New York: Basic Books.
- Fairbairn, R. (1994). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Routledge.
- Falbo, T. (2012). Only children: An updated review. *The Journal of Individual Psychology*, 68 (1), 38-49.
- Falbo, T., Polit, D. (1986). Quantitative review of the only-child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100, 176-189.
- Federn, E. (1962). The therapeutic personality, as illustrated by Paul Federn and August Aichhorn. *Psychiatric Quarterly*, 36, 29-43.
- Federn, E. (1988). La psychanalyse à Buchenwald. Conversations entre Bruno Bettelheim, le Dr Brief et Ernst Federn. *Revue Internationale d'histoire de la psychanalyse*, 1, 109-15.

Federn, E. (1999). Die therapeutische Persönlichkeit, erläutert am Beispiel von Paul Federn und August Aichhorn. *Ein Leben mit der Psychoanalyse. Von Wien über Buchenwald und die USA zurück nach Wien*. Wien: Psychosozial-Verlag.

Federn, P. (1926). *Das psychoanalytische Volksbuch*. Stuttgart: Hippokrates-Verlag.

Felluga, D. (2016). *Modules on Freud: On Psychosexual Development. Introductory Guide to Critical Theory*. West Lafayette, Indiana: Purdue University College of Liberal Arts.

Ferenczi, S. (1987). Psychoanalyse und Pädagogik. In: *Bausteine zur Psychoanalyse. Band III. Arbeiten aus den Jahren 1908-1933*, (ss. 9-22). Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Ferriere, A. (1950). *L'autonomie des ecoliers dans les communautes d'enfants*. Neuchatel/Paris: Delachaux & Niestle.

Figdor, H. (1986). *Einige Aspekte der Bedeutung der Psychoanalyse für die Krankenhausschule*. Wien: BM Unterricht und Kunst.

Figdor, H. (1987). «Ich verstehe dich, aber ich sag's dir nicht». Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit «verhaltensgestörten» Schülern. In: Datler, W. (Hg.): *Verhaltensauffälligkeit und Schule*, (ss. 268-293). Frankfurt/M: P. Lang.

Figdor, H. (1988). Zwischen Trauma und Hoffnung. Eine psychoanalytische Untersuchung über Scheidungskinder. *Sigmund Freud House-Bulletin*, 12 (1), 1-20.

Figdor, H. (1989a). Kann die Schule helfen? Zur Frage der Nachbetreuung straffällig gewordener Jugendlicher im Rahmen der Schule. In: Bäuerle, S. (Hg.): *Kriminalität bei Schülern. Bd. I. Ursachen und Umfeld von Schülerkriminalität*, (ss. 160-180). Stuttgart: Verl. f. Angew. Psych.

Figdor, H. (1989b). Können neurotische Kinder «pädagogisch geheilt» werden? Pädagogisch relevante Anmerkungen zum theoretischen Verhältnis von Trieb, Struktur und Objektbeziehungstheorie. In: Sasse, O., Stoeller, N. (Hg.): *Offene Sonderpädagogik – Innovation in sonderpädagogischer Theorie und Praxis*, (ss. 279-304). Frankfurt/M.: P. Lang.

Figdor, H. (1989c). «Pädagogisch angewandte Psychoanalyse» oder «Psychoanalytische Pädagogik»? In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, (ss. 136-172). Mainz: Grünewald.

Figdor, H. (1989d). Scheidung – Krise und Chance. *Actio Catholica*, 2, 7-10.

Figdor, H. (1989e). Sexualität und Kindheit. In: *Das Wiener Sommersymposion. Interaktion, Das Nackte – der Hintergrund*, (ss. 171-180). Wien.

Figdor, H. (1990). Scheidung als Katastrophe oder Chance für die Kinder? In: *Deutscher Familiengerichtstag. Achter deutscher Familiengerichtstag. Bühler Schriften zum Familienrecht*, (ss. 21-39). Bielefeld: Giesecking.

Figdor, H. (1991). *Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung*. Mainz: Grünewald; Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (1993a). Tiefenpsychologische Aspekte der pädagogischen Elternarbeit im Kindergarten. *Unsere Kinder*, 106-111.

Figdor, H. (1993b). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*, (ss. 63-99). Mainz: Grünewald.

Figdor, H. (1994a). Scheidungskinder. In: Naske, R. (Hg.): *Tiefenpsychologische Konzepte der Kinderpsychotherapie*, (ss. 106-108). Wien: Hollinek.

Figdor, H. (1994b). Zwischen Aufklärung und Deutung. Zur Methodik und Technik psychoanalytisch-pädagogischer Beratung von Scheidungseltern. In: Eggert Schmid-Noerr, A., Hirmke-Wesses, V., Krebs, H. (Hg.): *Das Ende der Beziehung?*, (ss. 133-167). Mainz: Grünewald.

Figdor, H. (1995a). Entwicklung der Kleinkinderpädagogik. In: *Die Kinderfreunde: Ideen – Initiativen – Informationen. Dok. der Enquete «Kinder: Tagesheim – Garten – Betreuung»*, (ss.10-15). Wien.

Figdor, H. (1995b). Kindliches Erleben im Obsorgestreit: Bei staatlicher Intervention und im Kulturzwiespalt. *Der Österreichische Amtsvormund*, 6, 183-189.

Figdor, H. (1995c). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer «klassischen» Idee. *Sigmund Freud House-Bulletin*, 19 (2), 21-87.

Figdor, H. (1997a). Die psychischen Folgen des Trennungstraumas am Beispiel des Scheidungskindes. *Familie – Partnerschaft – Recht*, 2, 60-67.

Figdor, H. (1997b). *Scheidungskinder. Wege der Hilfe*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (1998). *Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer «klassischen» Idee*. Wien: APP-Schriftreihe.

Figdor, H. (2000). *Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang*. APP-Schriftenreihe Bd. 3. Gießen: Psychosozial Verlag.

Figdor, H. (2004). Erziehungsberatung als «Sonder und heilpädagogisches» Praxisfeld. In: Gerber, G. (Hg.): *Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis*, (ss. 67-68). Wien: Empirie-Verlag.

Figdor, H. (2005a). Hat Margaret Mahler doch recht?. Die Diskussion über David Sterns Kritik an Mahlers Loslösung und Individuationstheorie. Ein systematischer Überblick. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie & Praxis*, 4, 320-357.

Figdor, H. (2005b). Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: Steinhard, K., Büttner, C., Müller, B. (Hg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15*, (ss. 97-126). Gießen: Psychosozial.

Figdor, H. (2006). *Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik I. Vorträge und Aufsätze, Band 1*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2007a). Der goldene Vogel. Über die Bedeutung des Märchens für die psychische Entwicklung von Kindern. In: Figdor, H.: *Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze, Band 1*, (ss. 143-196). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2007b). Die ersten drei Jahre. Pädagogisch bedeutsame Aspekte der Entwicklung von Babys und Kleinkindern. In: Figdor, H.: *Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze, Band 2*, (ss. 57-86). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2007c). *Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze, Band 2*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2007d). «Schulprobleme oder Problemschule?» Kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation von Schule und Schulpädagogik. In: Figdor, H.: *Praxis der*

Psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze, Band 2, (ss. 197-228). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2008a). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung: Das Wiener Konzept. In: Figdor, H.: «*Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen...*». Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP), (ss. 39-70). Wien: Empirie-Verlag.

Figdor, H. (2008b). Wenn Eltern sich trennen. Aspekte psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung bei Trennung und Scheidung. In: Figdor, H.: «*Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen...*». Festschrift zum 10jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP), (ss. 171-179). Wien: Empirie-Verlag.

Figdor, H. (2010a). Was brauchen Familien in der Krise? Was brauchen Familien an der Schwelle zur Fremdbestimmung durch das Familiengericht? Was brauchen Familien in Trennungs und Scheidungssituationen? Welche Hilfen können Institutionen zur Konfliktlösung geben? Wer hört das Kind (an)? In: *Deutsches Institut für Urbanistik. Das aktive Jugendamt im familiengerichtlichen Verfahren*, (ss. 13-27). Berlin: Tagungsdokumentation.

Figdor, H. (2010b). Aufgabenstellung und Voraussetzungen für die Bestellung eines Kinderbeistands – ergänzende Anmerkungen aus psychologischer und pädagogischer Sicht. *Interdisziplinäre Zeitschrift für Familienrecht (iFamZ)*, 4, 226-228.

Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen «Psychoanalytische Pädagogen»? Psychoanalytisch-pädagogisches Können. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 20, 121-156.

Figdor, H. (2017). Dürfen Pädagogen testen? Zum Verhältnis von «Klinisch-psychologischer Diagnostik» und «Psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik». Aus Anlass des neuen Psychologengesetzes. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 25, 58-71.

Figdor, H., Barth-Richtarz J. (2008). *Was bringt die gemeinsame Obsorge? Studie zu den Auswirkungen des KindRÄG 2001*. Wien: Manzsche Verlags und Universitätsbuchhandlung.

Figdor, H., Pröstler, I. (2000). Scheidungskinder – Sorgenkinder. Kann der Kindergarten helfen? In: *Unsere Kinder: Lebensraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens*, (ss. 88-93). Linz: Verlag Unsere Kinder.

Figdor, H., Rübke, P. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Mainz: Schott.

Finn, A. (2011). Jungian analytical theory. In: D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Counseling and psychotherapy: Theories and Interventions*, (5th ed., pp. 77-94). Virginia, Alexandria: American Counseling Association.

Fink, B. (1995). *The Lacanian Subject. Between Language and Jouissance*. New York: Suny Press.

Fink, B. (1997). *A Clinical Introduction to Lacanian Psychoanalysis*. Harvard: Harvard University Press.

Fitzgerald, M. (1998). Child Psychoanalytic Psychotherapy. *Inside Out: A Quarterly Publication for Humanistic and Integrative Psychotherapy*, 33, 32-35.

Fitzpatrick, J. J. (1976). Erik H. Erikson and psychohistory. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40 (4), 295-314.

Fleck, C., Muller, A. (1997). Bruno Bettelheim and the concentration camps. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 33 (1), 1-37.

Fodor, N. (1946). The trauma of birth and the fundamentals of prenatal psychology. *Journal of Clinical Psychopathology*, 8, 279-281.

Fodor, N. (1949). *The Search for the Beloved: A Clinical Investigation of the Trauma of Birth and Prenatal Conditioning*. New York: Hermitage Press.

Frampton, E. (2004). Fluid objects: Kleinian psychoanalytic theory and breastfeeding narratives. *Australian Feminist Studies*, Volume 19, № 45, 357-368.

Frank, C. (2009). Melanie Klein in Berlin. London: Routledge.

Frank, C., Weiss, H. (1996). The origins of disquieting discoveries by Melanie Klein: the possible significance of the case of «Erna». *The International Journal of Psychoanalysis*, 77 (6), 1101-1126.

Frankl, V. (1959). *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press.

Frankl, V. (1967). *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*. New York: Simon & Schuster.

Freud, A. (1935). *Psycho-analysis for Teachers and Parents: Introductory Lectures*. New York: Emerson Books.

Freud, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defense*. Madison, CT: International Universities Press.

Freud, A. (1952). Answering teachers' questions. *The Writings of Anna Freud*, 4, 560-68.

Freud, A. (1954). The widening scope of indications for psychoanalysis: discussion. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 2, 607-620.

Freud, A. (1962a). Assessment of childhood disturbances. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 17, 149-158.

Freud, A. (1962b). The emotional and social development of young children. *The Writings of Anna Freud*, 5, 336-351.

Freud, A. (1964). Psychoanalytic knowledge and its application to children's services. *The Writings of Anna Freud*, 5, 460-469.

Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. London: Karnac.

Freud, A. (1981a). Insight: its presence and absence as a factor in normal development. *The Writings of Anna Freud*, 8, 137-148.

Freud, A. (1981b). The widening scope of psychoanalytic child psychology, normal and abnormal. *The Writings of Anna Freud*, 8, 8-33.

Freud, A. (1981c). Child analysis as the study of mental growth, normal and abnormal. *The Writings of Anna Freud*, 8, 119-136.

Freud, A. (1981d). The nursery school from the psychoanalytic point of view. *The Writings of Anna Freud*, 8, 315-330.

Freud, A., Burlingham, D. (1943). *War and children*. New York: Foster Parents' Plan for War Children, Inc.

Freud, A., Burlingham, D. (1974). Reports on the Hampstead Nurseries. *Infants without families and reports on the Hampstead Nurseries 1939-1945*, 3-540.

Freud, S. (1900). The interpretation of dreams. Part I. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IV, The Interpretation of Dreams*, (pp. 1-338). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1906). The sexual enlightenment of children. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX, Jensen's «Gradiva», and Other Works (1906-1909)*, (pp. 131-339). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1908a). Character and anal erotism. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX, Jensen's «Gradiva», and Other Works (1906-1909)*, (pp. 167-175). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1908b). On the sexual theories of children. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX, Jensen's «Gradiva», and Other Works (1906-1909)*, (pp. 207-226). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1909). Analysis of a phobia in a five-year-old boy. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume X The Cases of «Little Hans» and the «Rat Man» (1909)*, (pp. 5-149). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1912). A note on the unconscious in psycho-analysis. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII, The Case of Schreber, Papers on Technique and Other Works (1911-1913)*, (pp. 260-266). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1914). Some reflections on schoolboy psychology. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIII, Totem and Taboo and Other Works (1913-1914)*, (241-244). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV, On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Meta-psychology and Other Works (1914-1916)*, (pp. 117-140). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1917a). On transformations of instinct as exemplified in anal erotism. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XVII, An Infantile Neurosis and Other Works (1917-1919)*, (pp. 127-133). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1917b). Trauer und Melancholie. *Internationale. Zeitschrift für Ärztliche Psychoanalyse*, 4 (6), 288-301.

Freud, S. (1923). The infantile genital organization. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XVII, An Infantile Neurosis and Other Works (1917-1919)*, (pp. 141-145). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1924a). The dissolution of the Oedipus complex. In: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX, The Ego and the Id and Other Works (1923-1925)*, (pp. 173-179). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1924b). The passing of the Oedipus complex. *The International Journal of Psychoanalysis*, 5, 419-424.

Freud, S. (1932). Libidinal types. *The International Journal of Psychoanalysis*, 13, 277-280.

Freud, S., Breuer, J. (1895). *Studien über Hysterie*. Leipzig und Wien: Verlag Franz Deuticke.

Freud, S., Ferenczi, S. (1992). *The correspondence of Sigmund Freud and Sándor Ferenczi, Volume 1. 1908-1914*. E. Brabant, E. Falzeder & P. Giampieri-Deutsch (Eds.), P. T. Hoffer (Trans.), under the supervision of A. Haynal. With an Introduction by A. Haynal. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Freud, S., Ferenczi, S. (1996). *The correspondence of Sigmund Freud and Sándor Ferenczi, Volume 2. 1914-1919*. E. Falzeder & E. Brabant, (Eds.), P. T. Hoffer (Trans.), under the supervision of A. Haynal. With an Introduction by A. Hoffer. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Freud, S., Ferenczi, S. (2000). *The correspondence of Sigmund Freud and Sándor Ferenczi, Volume 3, 1920-1933*. E. Falzeder & E. Brabant (Eds.), with the collaboration of P. Giampieri-Deutsch under the supervision of A. Haynal. P. T. Hoffer (Trans.) With and Introduction by J. Dupont. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Freud, S., Rank, O., Lieberman, E. J., Kramer, R. (Eds.). (2012). *The letters of Sigmund Freud and Otto Rank: Inside psychoanalysis*. (G. C. Richter, Trans.). Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

Friedlander, K. (1947). *The psychoanalytical approach to juvenile delinquency: theory, case-studies, treatment*. London: K. Paul, Trench, Trubner.

Fries, M. E. (1937). Play technique in the analysis of young children. *Psychoanalytic Review*, 24, 233-245.

Fromm, E. (1947). *Man for himself: an Inquiry into the psychology of ethics*. New York: Rinehart & Company.

Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Rinehart & Company.

Fromm, E. (1959). *Sigmund Freud's mission: An analysis of his personality and influence*. New York: Harper and Bros.

Fromm, E. (1961a). *Marx's Concept of Man*. New York: Frederick Ungar Publishing Co.

Fromm, E. (1961b). *May Man Prevail? An Inquiry into the Facts and Fictions of Foreign Policy*. New York: Doubleday.

Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion: my encounter with Marx and Freud*. New York: Continuum.

Fromm, E. (1965). The Application of Humanist Psychoanalysis to Marx's Theory. In: *Socialist Humanism: An International Symposium*, (pp. 207-222). New York: Doubleday.

Fromm, E. (1970). *The Crisis of Psychoanalysis: Essays on Freud, Marx and Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Fromm, E. (1980). *Greatness and Limitation of Freud's Thought*. New York: Harper & Row.

Fromm, E. (1992). The Influence of Social Factors in Child Development. In: *Yearbook of the International Erich Fromm Society, Vol. 3*, (pp. 163-165). Münster: LIT-Verlag.

Fromm, E. (1997). *Love, Sexuality, and Matriarchy: About Gender*. New York: Fromm International Pub.

Frosh, S. (1994). *Sexual difference: masculinity and psychoanalysis*. London: Routledge.

Galatzer-Levy, I. R., Galatzer-Levy, R. M. (2007). August Aichhorn: a different vision of psychoanalysis, children, and society. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 62, 153-79.

Garner, P. (2021). Bruno Bettelheim: contradictions, controversies and continuities. *Early Child Development and Care*, 191 (7-8), 1122-1132.

Gay, P. (2006). *Freud: A life for our time*. New York: W. W Norton & Co.

Geheeb, P. (1924). Die Odenwaldschule. Ihre geistigen Grundlagen Deutsche Schulversuche. In: *Hilker, Franz (Hg.): Deutsche Schulversuche*, (91-101). Berlin.

Gergely, G. (2000). Reapproaching Mahler: new perspectives on normal autism, symbiosis, splitting and libidinal object constancy from cognitive developmental theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1197-1228.

Goldman, D. (1993). *In Search of the Real: The Origins and Originality of D.W. Winnicott*. London: Jason Aronson Inc. Publishers; First Edition.

Goldstein, E. G. (2001). *Object relations Theory and Self Psychology in Social Work Practice*. Los Angeles, California: The Free Press.

Gomez, L. (1997). *An Introduction to Object Relations Theory*. London: Free Association Press.

Gondor, L. (1858). No and yes. *American Journal of Psychotherapy*, 12 (4), 834-835.

Green, A. (1986a). *Private madness*. Madison, CT: International Universities Press.

Green, A. (1986b). The dead mother. In: *Private madness*, (pp. 142-173). Madison, CT: International Universities Press.

Green, A. (2001). The dead mother. In: *Life Narcissism, Death Narcissism*, (pp. 170-200). London: Free Association Books.

Greenberg, J., Mitchell, S. (1983). *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grof, S. (1970). *Beyond Psychoanalysis: III. Birth Trauma and Its Relation to Mental Illness, Suicide and Ecstasy*. Paper presented to the Second Interdisciplinary Conference on Voluntary Control of Internal States. Kansas, Council Grove.

Grof, S. (1985). *Beyond the Brain: Birth, Death, and Transcendence in Psychotherapy*. New York: State University of New York Press.

Grof, S. (2000). *Psychology of the future: lessons from modern consciousness research*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Grof, S. (2021). *Realms of the Human Unconscious: Observations from LSD Research*. London: Souvenir Press.

Grosskurth, P. (1986). *Melanie Klein: Her world and her work*. New York: Knopf.

Grotstein, J. S. (1981). The significance of Kleinian contributions to psychoanalysis II. Freudian and Kleinian conceptions of early mental development. *The International Journal of Psychoanalysis*, 8, 393-428.

Grotstein, J. S. (1982a). The significance of Kleinian contributions to psychoanalysis. III. The Kleinian theory of ego psychology and object relations. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 487-510.

Grotstein, J. S. (1982b). The significance of Kleinian contributions to psychoanalysis. IV. Critiques of Klein. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 511-535.

Grunberger, B. (1979). *Narcissism: Psychoanalytic essays*. Madison: International Universities Press.

Gunnery, S. D., Hall, J. A. (2015). The expression and perception of the Duchenne smile. In: *The social psychology of nonverbal communication*, (pp. 114-133). London: Palgrave Macmillan.

Guntrip, H. (1992). *Schizoid Phenomena, Object-Relations and the Self*. London: Routledge.

Hake, S. (2017). Wilhelm Reich and the Politics of Proletarian Sexuality. The Proletarian Dream. In: *Socialism, Culture, and Emotion in Germany, 1863-1933*, (pp. 288-300). Berlin, Boston: De Gruyter.

Habermas, J. (1975). Moral development and ego identity. *Telos*, (24), 41-55.

Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13 (12), 673-685.

Hart, H. (1970). *Summerhill: for and against*. New York: Hart Publishing Company.

Hartelius, G., Ferrer, J. (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York: International Universities Press, Inc.

Hartmann, H. (1964). *Essays on Ego Psychology: Selected Problems in Psychoanalytic Theory*. New York: International Universities Press, Inc.

Hartmann, L. (1995). In one's bones: the clinical genius of Winnicott. In search of the real: the origins and originality of D. W. Winnicott. *American Journal of Psychiatry*, 152 (3), 465-466.

Hartmann, L. (2003). Winnicott: Life and Work. *American Journal of Psychiatry*, 160 (12), 2255-2256.

Haslam, N. (2011). The return of the anal character. *Review of General Psychology*, 15, 351-360.

Heidegger, M. (1996). *Being and Time*. Albany, NY: State University of New York Press.

Heller, P. (1990). *A Child Analysis with Anna Freud*. Madison: International Universities Press.

Hemmings, R. (1973). Children's Freedom: A. S. Neill and the evolution of the Summerhill idea. New York: Schocken Books.

Heras, A. (2018). Revisiting Sándor Ferenczi in light of current educational practices. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17, 1162-1180.

Herrera, N., Zajonc, R., Wieczorkowska, G., Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 142-150.

Hillman, J. (1975). *Loose Ends: Primary Papers in Archetypal Psychology*. Washington, DC: Spring Publications.

Hillman, J. (1997). *Archetypal Psychology: A Brief Account*. Washington, DC: Spring Publications.

Hinshelwood, R. D. (1989). *A dictionary of Kleinian thought*. London: Free Association Books.

Hinshelwood, R. D., Fortuna T. (2017). *Melanie Klein: The Basics*. London: Routledge.

Hjelle, L., Ziegler, D. (1976). *Personality theories: basic assumptions, research and applications*. New York: McGraw-Hill.

Hoffer, W. (1952). The mutual influences in the development of ego and id: Earliest stages. *Psychoanalytic Study of the Child* 7, 31-41.

Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 170-178.

Holder, A. (2005). *Anna Freud, Melanie Klein, and the Psychoanalysis of Children and Adolescents*. London: Tavistock/Routledge.

Hollway, W. (2012). Rereading Winnicott's Primary Maternal Preoccupation. *Feminism & Psychology*, 22 (1), 20-40.

Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: W. W. Norton & Co.

Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: W. W. Norton & Co.

Horowitz, B., Pawel, M. A., O'Connor, P. (2001). Frontline reports: the August Aichhorn Center for Adolescent Residential Care. *Psychiatric Services*, 52 (10), 1391-1392.

Horn, A., Laniado, M. (2012). *Winnicott's Children: Independent Psychoanalytic Approaches With Children and Adolescents*. London: Routledge.

Houssier, F., Ikiz, S. (2017). From biography to theory: the role of Anna Freud in the emergence of the «adolescent process». *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 40 (2), 147-158.

Houssier, F., Marty, F. (2009). Drawing on psychoanalytic pedagogy: the influence of August Aichhorn on the psychotherapy of adolescents. *The Psychoanalytic Quarterly*, 78 (4), 1091-1098.

- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Isaacs, S. (1933). *Social development in young children*. London: Routledge.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jacobson, R. (1980). *The Framework of Language*. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications.
- Jalley, E. (1998a). *Freud, Wallon, Lacan. L'enfant au miroir*. Paris: Epel.
- Jalley, E. (1998b). Jacques Lacan and the Freudian Practice of Psychoanalysis. London: Routledge.
- Jazani, B. (2020). *Lacanian Psychoanalysis: From Clinic to Culture*. London: Routledge.
- Jones, E. (1950). Anal-erotic character traits. In: *Papers on psychoanalysis*, (pp. 413-437). London: Baillière, Tindall & Cox.
- Jones, E. (1959). *Free Associations. Memoirs of a Psychoanalyst*. New York: Basic Books.
- Jones, J. (1960). Otto Rank: A forgotten heresy. *Commentary*, 30 (3), 219-229.
- Jones, J. (1968). Otto Rank. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, (pp. 314-319). New York: Macmillan.
- Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In: *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 188-210). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Joice, K. (2022). Rene Spitz's empty frames: «hospitalism», screen analysis and the birth of infant psychiatry. *Psychoanalysis and History*, 24, 69-99.
- Josselson, R. (1995). *The Space between us: exploring the dimensions of human relations*. New York: Sage: Publications, Inc.
- Jung, C. G. (1954a). Analytical psychology and education (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 63-132). Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954b). Child development and education (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 47-62). Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954c). Introduction to «Wickes's Analyse der Kinderseele» (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 37-46). Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954d). Marriage as a psychological relationship (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 187-201). Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954e). Psychic conflicts in a child (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 1-35). Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954f). The development of personality (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality* (pp. 165-186). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954g). The gifted child (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 133-145). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1954h). The significance of the unconscious in individual education (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 17. Development of personality*, (pp. 149-164). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1966). The structure of the unconscious (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 7. Two essays on analytical psychology*, (2nd ed., pp. 269-273). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1967a). Freud and Jung: Contrasts (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 4. Freud and psychoanalysis*, (pp. 333-340). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1967b). The significance of the father in the destiny of the individual (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 4. Freud and psychoanalysis*, (pp. 301-323). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969a). Archetypes of the collective unconscious (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 9 pt. 1. Archetypes and the collective unconscious*, (2nd ed., pp. 3-41). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969b). Conscious, unconscious, and individuation (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 9 pt. 1. Archetypes and the collective unconscious*, (2nd ed., pp. 275-289). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969c). Psychological aspects of the mother archetype (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 9 pt. 1. Archetypes and the collective unconscious*, (2nd ed., pp. 75-110). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969d). The psychology of the child archetype (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 9 pt. 1. Archetypes and the collective unconscious*, (2nd ed., pp. 151-181). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969e). The stages of life (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 8. Structure and dynamics of the psyche*, (2nd ed., pp. 387-403). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1969f). The structure of the psyche (R. F. C. Hull, Trans.). In H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 8. Structure and dynamics of the psyche*, (2nd ed., pp. 139-158). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1970). The fight with the shadow (R. F. C. Hull, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 10. Civilization in transition*, (2nd ed., pp. 218-226). Princeton: Princeton University Press. (Original work published 1946).

Jung, C. G. (1971). *The collected works of C. G. Jung: Vol. 6. Psychological types* (R. F. C. Hull, Trans.) (H. Read et al., Eds.). Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. G. (1973). An analysis of the associations of an epileptic (D. Riviere & L. Stein, Trans.). In: H. Read et al. (Eds.), *The collected works of C. G. Jung: Vol. 2. Experimental researches*, (pp. 197-220). Princeton: Princeton University Press. (Original work published 1906).

Kahn, E. M. (1986). The discovery of the true self – A case study. *Clinical Social Work Journal*, 14, 310-320.

Kahr, B. (1996). *D. W. Winnicott. A Biographical Portrait*. London: Karnac Books.

Kaminska, A. (2019). Conclusion from the Alfred Adler concept for analysis on the meaning of life in contemporary pedagogy. *Humanitas University in Sosnowiec Research Papers. Pedagogy*, 19 (19), 97-109.

Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*, № 25 (3), 211-217.

Kanter, J. (1990). Community-based management of psychotic clients: the contributions of D. W. and Clare Winnicott. *Clinical Social Work Journal*, 18 (1), 23-41.

Kanter, J. (2000). The untold story of Clare and Donald Winnicott: how social work influenced modern psychoanalysis. *Clinical Social Work Journal*, 28 (3), 245-261.

Karpf, F. B. (1969). Remembered experiences relating to Dr. Rank. *Journal of the Otto Rank Association*, 4 (2), 74-87.

Karpf, F. B. (1970). *The psychology and psychotherapy of Otto Rank*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Kaufhold, R. (1993). Zur Geschichte und Aktualität der Psychoanalytischen Pädagogik: Fragen an Rudolf Ekstein und Ernst Federn. *Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik: Bruno Bettelheim, Rudolf Ekstein, Ernst Federn und Siegfried Bernfeld*, (ss. 9-19). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kaufhold, R. (2003). Spurensuche zur Geschichte der die USA emigrierten Wiener Psychoanalytischen Pädagogen. *Zur Geschichte der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Band 1: 1938-1949*, (ss. 37-69). Tübingen: Diskord.

Kavaler-Adler, S. (1993). The conflict and process theory of Melanie Klein. *The American Journal of Psychoanalysis*, 53 (3), 187-204.

Kennedy, G. E. (1989). Middleborns' perceptions of family relationships. *Psychological Reports*, 64 (3), 755-760.

Kernberg, O. (1976). *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. New York: Jason Aronson.

Kernberg, O. (2016). The four basic components of psychoanalytic technique and derived psychoanalytic psychotherapies. *World Psychiatry*, 15 (3), 287-288.

Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. In: *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (pp. 366-382). New York: Guilford Press.

Kerr, M. E., Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An Approach Based on Bowen Theory*. New York: W. W. Norton.

Keylor, R. (2003). Subjectivity, Infantile Oedipus, and Symbolization in Melanie Klein and Jacques Lacan. *Psychoanalytic Dialogues*, 13, 211-242.

King, P. (1984). Tribute to Clare Winnicott. *British Psycho-Analytical Society Bulletin*, 7, 15-16.

King, P., Steiner R. (1991). *The Freud-Klein controversies 1941-1945*. London: Tavistock/Routledge.

Kins, E., Beyers, W., Soenens, B. (2012). When the separation-individuation process goes awry: Distinguishing between dysfunction dependence and dysfunctional independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (1), 1-12.

Klein, M. (1929). Personification in the play of children. *The International Journal of Psychoanalysis*, 10, 193-204.

Klein, M. (1955). The Psychoanalytic Play Technique. *American Journal Orthopsychiatry*, Volume 25, Issue 2, 223-237.

Klein, M. (1975a). Love, Guilt and Reparation: And Other Works 1921–1945. *The Writings of Melanie Klein. Volume 1*. London: Hogarth Press.

Klein, M. (1975b). The Psycho-Analysis of Children (1932). *The Writings of Melanie Klein. Volume 2*. London: Hogarth Press.

Klein, M. (1975c). Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963. *The Writings of Melanie Klein. Volume 3*. London: Hogarth Press.

Klein, M. (1975d). Narrative of a Child Analysis: The Conduct of the Psycho-Analysis of Children as Seen in the Treatment of a Ten-Year-Old Boy. *The Writings of Melanie Klein. Volume 4*. London: Hogarth Press.

Knight, R. (2005). The Process of Attachment and Autonomy in Latency: A Longitudinal Study of Ten Children. *The Psychoanalytic study of the child*, 60, 178-210.

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. Chicago: University of Chicago Press.

Kohut, H., Goldberg, A. (1978). *The Psychology of the Self: A Casebook*. Madison, CT: International Universities Press.

Kondratyuk, S. M., Pavlushenko, N. M., Shapovalova, O. V., Vertel, A. V. (2018). Prognostic perspectives and comparative analysis of organizational functions of generalized educational institutions in the Great Britain and Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VI (74), Issue: 180*, 41-44.

Kondratiuk, S., Shapovalova, O., Vertel, A. (2018). Using experience of educational service quality management in the system of secondary education in Great Britain and Ukraine. *Science and Education, Issue 2*, 50-64.

Kondratyuk, S. M., Vertel, A. V., Vasko, O. O., Danko, N. P. (2020). Complex approach to formation of a healthy lifestyle of junior pupils. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VIII (91), Issue: 227*, 41-44.

Kramer, R. (2019). *The Birth of Relationship Therapy: Carl Rogers Meets Otto Rank*. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Kreisler, L. (1984). Abord psychosomatique chez l'enfant. Propos introductif. *Soins. Gynecologie, Obstetrique, Puericulture, Pediatrie*, 43, 3-4.

Kristeva, J. (2001). *Melanie Klein or Matricide as Pain and Creativity*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (2004). *Melanie Klein*. New York: Columbia University Press.

Lacan, J. (1977). *The Seminar, Book XI. The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. New York: W. W. Norton & Company.

Lacan, J. (1988a). *The Seminar, Book I. Freud's Papers on Technique, 1953-1954*. New York: W. W. Norton & Company.

Lacan, J. (1988b). *The Seminar, Book II. The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis, 1954-1955*. New York: W. W. Norton & Company.

Lacan, J. (1992). *The Seminar, Book VII. The Ethics of Psychoanalysis, 1959-1960*. New York: W. W. Norton & Company.

Lacan, J. (1993). *The Seminar, Book III. The Psychoses*. New York: W. W. Norton & Company.

Lacan, J. (2006). The Mirror Stage as Formative of the Function of the I as Revealed at Psychoanalytic Experience (1949). In: B. Fink (Trans.), *écrits: The First Complete Edition in English*. New York: W. W. Norton and Company.

Lacan, J. (2014). *The Seminar, Book X. Anxiety, 1962-1963*. New York: Polity Press.

Lacan, J. (2017). *The Seminar, Book V. Formations of the Unconscious*. New York: Polity Press.

Laing, R. D. (1960). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.

Laing, R. D. (1982). *The Voice of Experience: Experience, Science and Psychiatry*. Harmondsworth: Penguin.

Lane, H. (1928). Talks to Parents and Teachers. *Humana Mente*, 3 (11), 397-398.

Langnickel, R., Ambass, D., Link, P. C. (2019). Psychoanalytische Kleinkinderziehung nach Dolto und Bernfeld – Das Maison Verte in Paris, die Fadenspule in Zürich und die Kibbuzim als soziale Orte. *Sozialer Ort und Professionalisierung*, (ss. 239-258). Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Laplanche, J., Pontalss, J. B. (1988). *The language of psychoanalysis*. London: Routledge.

Laubender, C. (2017). On Good Authority: Anna Freud and the Politics of Child Analysis. *Psychoanalysis and History*, 19, 297-322.

Leader, D. (1995). *Introducing Lacan*. London: Icon.

Leak, G. K., Leak, K. C. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: a conceptual and empirical investigation. *Journal of Individual Psychology*, 62, 207-223.

Lebeau, V. (2022). D. W. Winnicott: Transitional Objects and Transitional Phenomena. In: *The Palgrave Handbook of Psychosocial Studies*, (pp. 1-15). London: Springer International Publishing.

Lempen, O., Midgley, N. (2006). Exploring the Role of Children's Dreams in Psychoanalytic Practice Today: A Pilot Study. *The Psychoanalytic study of the child*, 61, 228-253.

Levine, S. S. (2009). *Loving psychoanalysis: technique and theory in the therapeutic relationship*. Lanham, Maryland: The Rowman & Littlefield Group.

Levi-Strauss, C. (1958). *Antropologie structurale*. Paris: Plon.

Lewis, C. A. (1993). Oral Pessimism and Depressive Symptoms. *The Journal of Psychology*, 127 (3), 335-343.

Lichtenstein, H. (1970). Changing Implications of the Concept of Psychosexual Development: An Inquiry concerning the Validity of Classical Psychoanalytic Assumptions concerning Sexuality. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 18 (2), 300-318.

Lieberman, E. (2004). Complete Correspondence of Sigmund Freud and Karl Abraham, 1907-1925 Analyzing Freud: Letters of H. D., Bryher, and Their Circle. *American Journal of Psychiatry*, 161, 380-381.

Likierman, M. (2002). *Melanie Klein: Her Work in Context*. London: Continuum International Publishing Group.

Loewald, H. (1984). The selected papers of Margaret S. Mahler. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 32, 165-175.

Logan, R. D. (1983). A re-conceptualization of Erikson's identity stage. *Adolescence, Volume 18* (72), 943-946.

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Mjf Books.

Lorenz, K. (1982). *The foundations of ethology: The principal ideas and discoveries in animal behavior*. New York: Simon & Schuster.

Lorenz, K. (1987). *The waning of humaneness*. New York: Little Brown & Co.

Lorenz, K., Leyhausen, P. (1973). *Motivation of human and animal behavior: An ethological view*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

Lorenzer, A. (1970). *Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lucas, D. (2006). Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 18, 1-9.

Lundin, R. W. (1989). *Alfred Adler basic concepts and implications*. Levittown, PA: Taylor & Francis.

Maddox, C. D. (2004). Alfred Adler and trends in neo-Adlerian psychology. *Self & Society. Volume 32, Issue 2*, 10-16.

Mahler, M. (1949). Remarks on psychoanalysis with psychotic children. *Quarterly Journal of Child Behavior*, 1, 18-21.

Mahler, M. (1958a). Autism and symbiosis, two extreme disturbances of identity. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 77-82.

Mahler, M. (1958b). On two crucial phases of integration of the sense of identity: separation identity: separation-individuation and bisexual identity. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 60, 141-142.

Mahler, M. (1960). Perceptual dedifferentiation and psychotic object-relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 548-553.

Mahler, M. (1963). Thoughts about development and individuation. *Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 307-324.

Mahler, M. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 740-763.

Mahler, M. (1972). On the first three subphases of the separation-individuation process. *International Journal of Psychoanalysis*, 53, 333-338

Mahler, M. (1974). Symbiosis and individuation – The psychological birth of the human infant. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 89-106.

Mahler, M., Furer, M. (1963). Certain aspects of the separation-individuation phase. *The Psychoanalytic Quarterly*, 32, 1-14.

Mahler, M., Gosliner, B. J. (1955). On symbiotic child psychosis: genetic, dynamic and restitutive aspects. *Psychoanalytic Study of the Child*, 10, 195-212.

Mahler, M., La Perriere, K. (1965). Mother-child interaction during separation-individuation. *The Psychoanalytic Quarterly*, 34, 483-498.

Mahler, M., McDevitt, J. B. (1982). Thoughts on the emergence of the sense of self, with particular emphasis on the body self. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, 827-848.

Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the infant*. New York: Basic Books.

Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment patterns. In: *Affective development in infancy*, (pp. 95-125). New York: Ablex.

Main, M., Solomon, J. (1990). Procedure for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Maitra, A. (2017). Aberrant Narcissism in Dolto, Lacan, and Fanon: Notes on a Wounded Imaginary. *Journal of Feminist Cultural Studies*, Volume 28, Issue 3, 93-135.

Malberg, N. T., Raphael-Leff, J. (2012). *The Anna Freud Tradition: Lines of Development – Evolution and Theory and Practice Over the Decades*. London: Karnac Books.

Malone, J. C., Liu, S. R., Vaillant, G. E., Rentz, D. M., Waldinger, R. J. (2016). Midlife Eriksonian psychosocial development: setting the stage for late-life cognitive and emotional health. *Developmental Psychology*, Volume 52 (3), 496-508.

Marano-Frezza, K. (2017). An Analysis of Empirical Validity of Alfred Adler's Theory of Birth Order. *Aletheia*, 2 (1), 2-14.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In: *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 159-187). New York: Wiley.

Marcia, J. E. (1993a). The ego identity status approach to ego identity. In: *Ego identity: a handbook for psychosocial research*, (pp. 1-22). New York: Springer-Verlag.

Marcia, J. E. (1993b). The status of the statuses: research review. In: *Ego identity: a handbook for psychosocial research*, (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.

Marcus, P. (2000). Autonomy in the extreme situation: Bruno Bettelheim, the Nazi concentration camps and the mass society. *Psychoanalytic Psychology*, 17 (3), 608-613.

- Marcuse, H. (1955). *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.
- Matza, D., Sykes, G. M. (1961). Juvenile delinquency and subterranean values. *American Sociological Review*, 10 (1), 712-719.
- McClanahan, G., Holmbeck, G. N. (1992). Separation-individuation, family functioning, and psychological adjustment in college students: A construct validity study of the Separation-Individuation Test of Adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 59 (3), 468-485.
- McCluskey, M. C. (2022). Revitalizing Alfred Adler: An echo for equality. *Clinical Social Work Journal*. Volume 50 (4), 387-399.
- McCullough, C. (2009). A Child's Use of Transitional Objects in Art Therapy to Cope With Divorce. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26 (1), 19-25.
- McGuire, W., Manheim, R., Hull, R. F. (1974). *The Freud/Jung Letters: The Correspondence Between Sigmund Freud and C. G. Jung*. Princeton: Princeton University Press.
- McLynn, F. (1996). *Carl Gustav Jung: A Biography*. London: Bantam.
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: understanding personality structure in the clinical process*. New York: The Guilford Press.
- Meins, E. (2013). Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 524-544.
- Melman, C. (2005). Nom-du-Père. *Dictionnaire international de la psychanalyse*, (pp. 1173-1174). Paris: Hachette Littératures.
- Meltzer, D. (1998). *The Kleinian development*. London: Karnac Books.
- Menaker, E. (1982). *Otto Rank: A Rediscovered Legacy*. New York: Columbia University Press.
- Menaker, E. (1996). *Separation, Will, and Creativity: The Wisdom of Otto Rank*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Menaker, E. (1998). Otto Rank's Conception of the Will. *Journal of Religion and Health, Vol. 37, № 1*, 9-13.

Merkur, D. (2010). Erich Fromm's Humanistic Psychoanalysis. In: *Explorations of the Psychoanalytic Mystics*, (pp. 71-123). Leiden: Brill.

Midgley, N. (2008). The «Matchbox School» (1927-1932): Anna Freud and the idea of a «psychoanalytically informed education». *Journal of Child Psychotherapy, 34 (1)*, 23-42.

Midgley, N. (2011). Anna Freud's Normality and Pathology in Childhood (1965). *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 16 (3)*, 475-482.

Mikhailichenko, I., Vertel, A. (2019). Rudolf Steiner als Gründer der menschlichen Pädagogie. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: Conference Proceeding, October 25*, (ss. 120-123). Leipzig: Baltija Publishing.

Mikulincer, M., Shaver, P. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.

Mitchell, S. A., Black, M. J. (1995). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. New York: Basic Books.

Mitscherlich, M., Rohde-Dachser, C. (1996). *Psychoanalytische Diskurse Über Weiblichkeit von Freud bis heute*. Stuttgart: Internationale Psychoanalyse.

Morris, M. (2005). After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and Psychoanalytic Histories of Learning by Deborah Britzman. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Volume 3, Number 1*, 139-156.

Nagera, H. (2014). Falic erotism. In: *Basic psychoanalytic concepts on the libido theory*, (pp. 58-63). Abington-on-Thames: Routledge.

Neill, A. (1920). *A Dominie in doubt*. London: Herbert Jenkins.

Neill, A. (1922a). *A Dominie abroad*. London: Herbert Jenkins.

Neill, A. (1922b). Education in Germany. *The New Era, № 3*, 32-33.

Neill, A. (1926). *The problem child*. London: Jenkins.

Neill, A. (1932). *The problem parent*. London: Jenkins.

Neill, A. (1937). *That dreadful school*. London: Jenkins.

- Neill, A. (1939). *The problem teacher*. London: Jenkins.
- Neill, A. (1945). *Hearts not heads in school*. London: Jenkins.
- Neill, A. (1949). *The problem family*. London: Jenkins.
- Neill, A. (1953). *The free child*. London: Jenkins.
- Neill, A. (1960). *A radical approach to child rearing. (Preface by E. Fromm.)* New York: Hart Publishing Co.
- Neill, A. (1965). Homer Lane. *Mental Health*, 24 (1), 27.
- Neill, A. (1966). *Freedom, not license!* New York: Hart Publishing Co.
- Neill, A. (1972). *Neill! Neill! Orange Peel!* New York: Hart Publishing Company.
- Neudecker, B., Trunkenpolz, K., Studener-Kuras, R., Haider, S., Lehner, M. (2022). Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Wien. In: Gstach, J., Neudecker, B., Trunkenpolz, K. (eds). *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, E. (1949). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins. Mit einem Vorwort von C. G. Jung*. Zürich: Rascher.
- Neumann, E. (1956). *Die große Mutter. Der Archetyp des großen Weiblichen*. Zürich: Rhein.
- Neumann, E. (1963). *Das Kind. Struktur der werdenden Persönlichkeit*. Bonn: Rhein-Verlag.
- Neumann, M. (2016). *The Relationship between C. G. Jung and Erich Neumann Based on Their Correspondence*. Asheville, NC: Chiron Publications.
- Nichol, L. (1970). Reviewed Works: Talks to Parents and Teachers by Homer Lane; Homer Lane and the Little Commonwealth by E. T. Bazeley. *Elementary English*. 47 (7), 1010-1011.
- Nixon, M. (1995). Bad Enough Mother. *October. Feminist issues*, 71, 71-92.
- Nobus, D. (1998). *Key Concepts of Lacanian Psychoanalysis*. London: Rebus Press.
- Nobus, D. (2000). *Jacques Lacan and the Freudian Practice of Psychoanalysis*. London: Routledge.

Normandin, L., Weiner, A., Ensink, K. (2023). An integrated developmental approach to personality disorders in adolescence: Expanding Kernberg's object relations theory. *American Journal of Psychotherapy*, 76 (1), 9-14.

Nuttall, J., McEvoy J. G. (2020). Theological-relational pedagogy: Winnicott, Rahner, and the development of a theological perspective on relational pedagogy, *Journal of Curriculum Studies*. Volume 52, № 5, 720-731.

Oberst, U. E., Stewart, A. E. (2003). *Adlerian psychotherapy: An advanced approach to Individual Psychology*. London: Brunner-Routledge.

Ogden, T. (2021). What alive means: On Winnicott's «transitional objects and transitional phenomena». *The International journal of psychoanalysis*, 102, 1-20.

Orgler, H. (1973). *Alfred Adler, the man and his work: Triumph over the inferiority complex*. London: Sidgwick and Jackson.

Ortoli, F., Amram, M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto – Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris: Hatier.

Paglia, M. (2017). The Maison Verte, a transitional space: introducing the work of Françoise Dolto in the UK. *Infant Observation*, 19, 1-14.

Peller, L. E. (1965). Comments on libidinal organizations and child development. *The Journal American Psychoanalytic Association*, 13 (4), 732-747.

Perner, A. (2000). August Aichhorn – ein Grenzgänger zwischen Psychoanalyse und Pädagogik. *Luzif Amor*, 13 (25), 7-24.

Perner, A. (2005). Der Beitrag August Aichhorns zur Technik der Psychoanalyse. *Luzif Amor*, 18 (36), 42-64.

Perrotta, G. (2020). Human Mechanisms of Psychological Defense: Definitions, Historical and Psychodynamic Contexts, Classifications and Clinical Profiles. *International Journal of Neurorehabilitation*, 7, (260), 1-7.

Peters, U. (1985). *Anna Freud. A Life Dedicated to Children*. London: Weidenfeld and Nicholson.

Petot, J-M. (1991a). *Melanie Klein: First Discoveries and First System, 1919-1932. Vol. 1*. Madison: International Universities Press.

Petot, J-M. (1991b). *Melanie Klein: The Ego and the Good Object, 1932-1960. Vol. 2*. Madison: International Universities Press.

Pick, D. (2015). *Psychoanalysis: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Pietromonaco, P., Barrett, L. (2000). The internal working models concept: what do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155-175.

Pine, F. (2004). Mahler's concept of the separation-individuation: revisited, reevaluated, refined. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52, 511-533.

Pine, F., Furer, M. (1963). Studies of the separation-individuation phase – a methodological overview. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 325-342.

Placzek, B. (1981). *A Record of Friendship: The Correspondence Between Wilhelm Reich and A S. Neill 1936-1957*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Plastow, M. (2011). Hermine Hug-Hellmuth, the First Child Psychoanalyst: Legacy and Dilemmas. *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 19, 206-210.

Pollak, R. (1998). *The creation of doctor B: A Biography of Bruno Bettelheim*. New York: Touchstone Simon & Schuster.

Pompa Guajardo, E., Campero Anchondo, M., Garcia Cantu, W. (2019). Mourning in the dead mother complex. *Agora Estudos em Teoria Psicanalítica*, 22, 326-334.

Porge, E. (2006). *Les noms du père chez Jacques Lacan*. Toulouse: Point Hors Ligne.

Prado de Oliveira, L. (1995). A transference from somewhere else: reevaluation of the controversies between Melanie Klein and Anna Freud (of noise and silence). *Psychiatr Infant*, 38 (1), 203-246.

Prado de Oliveira, L. (2001). The Nature of the Transference Between Anna Freud and Melanie Klein's: Learning from the Controversies. *International Forum of Psychoanalysis*, 10, 247-258.

Proner, K. (1998). Learning and teaching the theories of Melanie Klein. *Journal of Child Psychotherapy*, Volume 24, Issue 3, 449-460.

Provence, S., Lipton, R. (1962). *Infants reared in institutions*. New York: NY International Universities Press.

Purdy, B. (1997). *A. S. Neill: Bringing Happiness to Some Few Children*. Bramcote Hills: Educational Heretics Press.

Quinodoz, J-M. (2010). Jean-Michel (2010). *La Solitude apprivoisée: l'angoisse de séparation en psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rabate, J-M. (2001). *Jacques Lacan*. London: Palgrave.

Rabinbach, A. G. (1973). The Politicization of Wilhelm Reich: An introduction to «The sexual misery of the working masses and the difficulties of sexual reform». *New German Critique*, 1, 90-97.

Ragland-Sullivan, E. (1986). *Jacques Lacan and the Philosophy of Psychoanalysis*. Urbana: University of Illinois Press.

Ramires, V. R., Rech-Godinho, L. B., Carvalho, C., Gastaud, M., Goodman, G. (2017). Child psychoanalytic psychotherapy: A single case study. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 31 (1), 75-93.

Rank, O. (1912). *Das Inzest-Motiv in Dichtung und Sage. Grundzüge einer Psychologie des dichterischen Schaffens*. Leipzig und Wien: Franz Deuticke.

Rank, O. (1922). *Psychoanalytische Beiträge zur Mythenforschung. Aus den Jahren 1912 bis 1914*. Leipzig-Wien-Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Rank, O. (1924). *Trauma der Geburt und ihre Bedeutung für Psychoanalyse*. Leipzig-Wien-Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Rank, O. (1926). The therapeutic applications of psychoanalysis. *Mental Hygiene*, 10, 495-508.

Rank, O. (1927). Psychoanalytic problems. *Psychoanalytic Review*, 14, 1-19.

Rank, O. (1929). Beyond psychoanalysis. *Psychoanalytic Review*, 16, 1-11.

Rank, O. (1932). *Modern education: A critique of its fundamental ideas*. New York: Knopf.

Rank, O. (1945). *Will therapy: truth and reality*. New York: Knopf.

Rank, O. (1966). The psychological approach to personal problems. *Journal of the Otto Rank Association*, 1 (1), 12-25.

Rank, O. (2000). *Kunst und Künstler. Studien zur Genese und Entwicklung des Schaffensdranges*. Frankfurt am Main-Berlin: Verlag: Psychosozial-Verlag.

Rank, O., Ferenczi, S. (1925). *The development of psychoanalysis*. New York: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Ratnapalan, S., Batty, H. (2009). To be good enough. *Canadian Family Physician*, 55 (3), 239-242.

Rauhala, L. (1970). Intentionality and the Problem of the Unconscious. *Philosophy East and West*, 20 (4), 431-432.

Rauhala, L. (1972). The hermeneutic metascience of psychoanalysis. *Man and World*, 5 (3), 273-297.

Reckless, W. C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation*, № 4, 39-47.

Reckless, W. C., Dinitz, S. (1972). *Prevention of juvenile delinquency: an experiment*. Columbus: Ohio State University Press.

Reckless, W. C., Smith, M. (1932). *Juvenile delinquency*. New York: McGraw-Hill.

Reich, W. (1936). *Die Sexualität im Kulturkampf*. Kopenhagen: Sexpol-Verlag.

Reich, W. (1988). *Passion of Youth: An Autobiography, 1897-1922*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Reich, W. (1994). *Beyond Psychology: Letters and Journals 1934-1939*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Reich, W. (1999). *American Odyssey: Letters and Journals 1940-1947*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Reich, W. (2012). *Where's the Truth?: Letters and Journals, 1948-1957*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Reik, T. (1937). *Surprise and the Psycho-Analyst: On the Conjecture and Comprehension of Unconscious Process*. New York: E. P. Dutton and Company.

Reis, S. Grenyer, B. (2002). Pathways to anaclitic and introjective depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory Research and Practice*, 75, 445-459.

Rholes, W. S., Simpson, J. A. (2004). Attachment theory: Basic concepts and contemporary questions. In: *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*, (pp. 3-14). New York: Guilford Press.

Ricoeur, P., Berge, A., Clancier, A., Rubinstein, L.-H. (1962). *Entretiens sur l'art et la psychanalyse*. Paris: Mouton.

Riesman, D. (1971). Erich Fromm and the Reform of Education. Change. *The Magazine of Higher Learning*, 3 (4), 24-31.

Roazen, P. (1993). Erik H. Erikson as a teacher. *The Psychohistory review*, 22 (1), 101-117.

Roberts, L., Blanton, P. (2001). «I always knew mom and dad loved me best»: Experiences of only children. *Journal of Individual Psychology*, 57, 125-140.

Robertson, J., Bowlby, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *International Children's Centre*, 2, 131-140.

Rodman, R. (2003). *Biography: Winnicott: Life and Work*. Cambridge: Perseus Books.

Rohde-Dachser, C. (1997). Das Mutterbild in der Psychoanalyse. *Mutterbilder – Ansichtssache. Beiträge aus sozialwissenschaftlicher, psychoanalytischer, literaturwissenschaftlicher und medizinischer Perspektive*, (ss. 49-65). GmbH, Heidelberg: Mattes Verlag.

Rohrer, J. M., Egloff, B., Stefan, S. (2015). Examining the effects of birth order on personality. *National Academy of Science USA*, 112 (46), 14224-14229.

Rosenbluth, D. (1965). The kleinian theory of depression. *Journal of Child Psychotherapy*, Volume 3, Issue 3, 20-25.

Rosmalen, L., Van der Horst F., Van der Veer, R. (2016). From secure dependency to attachment: Mary Ainsworth's integration of Blatz's security theory into Bowlby's attachment theory. *History of Psychology*, 19 (1), 22-39.

Rosmalen, L., Van der Horst, F., Van der Veer, R. (2012). Of monkeys and men: Spitz and Harlow on the consequences of maternal deprivation. *Attachment & Human Development*, 14, 425-437.

Rosmalen, L., Van der Veer, R., Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's Strange Situation Procedure: The origin of an instrument. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, Volume 51 (3)*, 261-284.

Rothlander, C. (2010). *Karl Motesiczky: Eine biographische Rekonstruktion*. Wien: Turia + Kant.

Rowold, K. (2019). What do babies need to thrive? Changing interpretations of «hospitalism» in an international context, 1900-1945. *Social History of Medicine, Volume 32, Issue 4*, 799-818.

Russell, B. (1929). *Marriage and Morals*. New York: Horace Liveright.

Rustin, M. (2016). *Reading Klein*. London: Routledge.

Rutter, M. (1972). Maternal deprivation reassessed. London: Penguin.

Rutter, M., Kreppner, J., O'Connor, T. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The British Journal of Psychiatry, 179*, 97-103.

Sachs, H. (1942). *Masks of Love and Life: The Philosophical Basis of Psychoanalysis*. Cambridge, Massachusetts: Sci-Art Publishers.

Salmon, C. A., Daly, M. (1998). Birth order and familial sentiment: Middleborns are different. *Evolution and Human Behavior, 19 (5)*, 299-312.

Samberg, E., Auchincloss, E. L. (2012). *Psychoanalytic terms and concepts*. New Haven: Yale University Press.

Sandler, A. M. (1976). The psychological birth of the human infant: Symbiosis and Individuation: By Margaret S. Mahler, Fred Pine, and Anni Bergman. *The International Journal of Psychoanalysis, 57*, 360-362.

Sartre, J.-P. (2022). Existentialism is a Humanism. *Psychology & Society, 2*, 49-65.

Saussure, F. (2011). *Course in General Linguistics*. New York: Columbia University Press.

Savinova, N., Demchenko, I., Kalynovska, I., Vertel, A., Omelchenko, M. (2024). Equitable learning for all: exploring hurdles and prospects in inclusive pedagogy. *Amazonia Investiga, 13 (78)*, 95-104.

- Sayers, J. (2000). *Kleinian – Psychoanalysis Inside Out*. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Sayers, J., Forrester, J. (2013). The Autobiography of Melanie Klein. *Psychoanalysis and History*, 15 (2), 127-163.
- Schmideberg, M. (1953). The psychoanalysis of delinquents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 23 (1), 13-21.
- Schmidt, B. J. (2019). *Autism and the refrigerator mother myth: A rehabilitation of Bruno Bettelheim*. GmbH, Norderstedt: Books on Demand.
- Schoenfeld, C. G. (1971). A psychoanalytic theory of juvenile delinquency. *Crime & Delinquency*, 17 (4), 469-480.
- Schowalter, J. E. (2000). Aichhorn revisited. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 55, 49-60.
- Scott, J. (2005). *Electra after Freud: Myth and Culture*. New York: Cornell University Press.
- Segal, J. C. (1979). Mother, Sex and Envy in a Children's story. *International Review of Psychoanalysis*, 6 (4), 483-497.
- Segal, J. C. (1991). Use of the concept of Unconscious Phantasy in understanding reactions to chronic illness. *Counseling, Volume 2, Number 4*, 146-149.
- Segal, J. C. (1998). The role of a parent's illness in the emotional experience of a child: evidence from Klein's Narrative of a Child Analysis. *Psychodynamic Counselling*, 4, 487-504.
- Segal, J. C. (2003). Your feelings or mine? Projective identification in a context of counseling families living with multiple sclerosis. *Psychodynamic Practice*, 9 (2), 153-171.
- Segal, J. (2004). *Key figures in counseling and psychotherapy: Melanie Klein*. London: Sage Publications.
- Sharaf, M. (1983). *Fury on Earth: a biography of Wilhelm Reich*. New York: St. Martin's Press: Marek.

Shotton, J. (1993). Free to Work or Loaf: The Little Commonwealth (Flowers Farm, Evershot, Dorset, 1913-1918). In: *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain 1890-1990*, (pp. 135-137). Bristol: Libertarian Education.

Silverman, C. (2021). Love is not enough: Bruno Bettelheim, infantile autism, and psychoanalytic childhood. *Understanding Autism Parents, Doctors, and the History of a Disorder*, (pp. 61-92). Princeton: Princeton University Press.

Skyba, O., Dyachenko, Yu., Pshenychna, L., Vertel, A. (2018). Justification of the system of measures for the preservation of children's health in conditions of out-of-school educational establishments of a sports profile. *Science and Education a New Dimension. Natural and Technical Sciences, Volume VI (20), Issue: 172*, 64-66.

Slattery, M. (2002). How Françoise Dolto Links Lacanian Psychoanalysis with the Christian Gospels. *Journal of Pastoral Care & Counseling: Advancing theory and professional practice through scholarly and reflective publication, Volume 56, Issue 4*, 365-375.

Slavik, S., Carlson, J. (2006). *Readings in the Theory of Individual Psychology*. New York: Routledge.

Sojot, A. N. (2018). Pedagogical possibilities of becoming and the transitional space. *Policy Futures in Education, Volume 16 (7)*, 893-905.

Solms, M. (1997). *The neuropsychology of dreams: A clinico-anatomical study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Solms, M. (2021). *The hidden Spring: A Journey to the Source of Consciousness*. New York: W. W. Norton & Co.

Solnit, A. J. (1996). Anna Freud: Her Life and Her Biography. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 44 (1)*, 13-25.

Soussignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity. A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion*, 2, 52-74.

Spies, R., Duschinsky, R. (2021). Inheriting Mary Ainsworth and the Strange Situation: Questions of Legacy, Authority, and Methodology for Contemporary Developmental Attachment Researchers. *SAGE Open, 11*, 1-13.

Spillius, E. (2007). Kleinian Thought: Overview and Personal View. *Encounters with Melanie Klein: Selected Papers of Elizabeth Spillius*, 25-62.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

Spitz, R. A. (1946a). Hospitalism: a follow-up report on investigation described in Volume 1, 1945. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 113-117.

Spitz, R. A. (1946b). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. *Genetic Psychology Monographs*, 34, 57-125.

Spitz, R. A. (1949). The role of ecological factors in emotional development in infancy. *Child Development*, 20, 145-156.

Spitz, R. A. (1951). The psychogenic diseases in infancy: An attempt at their etiologic classification. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 255-275.

Spitz, R. A. (1957). *No and yes: On the genesis of human communication*. New York: International Universities Press.

Spitz, R. A. (1959). *A genetic field theory of ego formation: Its implications for pathology*. New York: International Universities Press.

Spitz, R. A. (1962). Autoerotism re-examined – The role of early sexual behavior patterns in personality formation. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 17, 283-315.

Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.

Spitz, R. A., Wolf, K. M. (1946). Anaclitic depression; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.

Spitz, R. A., Wolf, K. M. (1949). Autoerotism: Some empirical findings and hypotheses on three of its manifestations in the first year of life. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 3-4, 85-120.

Stark, P. A., Traxler, A. J. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *Journal of Psychology*, Volume 86. Issue 1, 25-33.

Stein, R. (1990). A new look at the theory of Melanie Klein. *The International Journal of Psychoanalysis*, 71 (3), 499-511.

Steiner, J. (1992). The equilibrium between the paranoid-schizoid and the depressive positions. In: R. Anderson (Ed.), *Clinical lectures on Klein and Bion*, (pp. 46-58). London: Tavistok/Routledge.

Steiner, J., Britton, R., Feldman, M., O'Shaughnessy, E. (1989). *The Oedipus Complex Today. Clinical Implications*. London: Routledge.

Stekel, W. (1911). *Die Sprache des Traumes: Eine Darstellung der Symbolik und Deutung des Traumes in ihren Beziehungen*. Schleswig-Holstein: J. F. Bergmann.

Sterba, R. (1947). *Introduction to the psychoanalytic theory of libido*. New York: Nervous and Mental Disease Monographs.

Steuerman, E. (1999). *The Bounds of Reason: Habermas, Lyotard and Melanie Klein on Rationality*. New York: Routledge.

Stewart, A., Stewart, E., Campbell, L. (2001). The relationship of psychological birth order to the family atmosphere and to personality. *Journal of individual psychology*, 57 (4), 363-387.

Stinton, J. (2005). *A Dorset Utopia: The Little Commonwealth and Homer Lane*. Normal, Illinois: Black Dog Books.

Stolorow, R. D., Atwood, G. E., Brandchaft, B. (1994). *The intersubjective perspective*. Lanham, Maryland: Jason Aronson.

Stolorow, R. D., Brandchaft, B., Atwood, G. E. (2000). *Psychoanalytic Treatment: An Intersubjective Approach*. Berkeley: Analytic Press.

Stromberg, D. (2018). Good and Bad: Love and Intimacy From Plato to Melanie Klein. *The American Journal of Psychoanalysis*, 78 (2), 159-181.

Sudaka-Benazeraf, J. (1987). *Libres enfants de la Maison verte: Créée sur une idée de Françoise Dolto*. Paris: Retz.

Sullivan, H. S. (1955). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co.

Sullivan, H. S. (1966). *Conceptions of Modern Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co.

Sulalloway, F. J. (2007). *Birth Order. Evolutionary Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Sutton, N. (1996). *Bettelheim: A life and a legacy*. New York: Basic Books.

Sward, K. (1980). Self-Actualization and Women: Rank and Freud Contrasted. *Journal Humanistic Psychology, Volume 20, № 2*, 5-26.

Sykes, G. M., Matza, D. (1957a). On neutralizing delinquent self-images. *American Sociological Review*, 22, 667-670.

Sykes, G. M., Matza, D. (1957b). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22 (6), 664-670.

Szabo, D. (2022). Problems and possibilities concerning the concept of psychoanalytic pedagogy in the light of the work of Susan Isaacs in the malting house school. *History of Psychology*, 25 (3), 272-289.

Tacey, D. (2012). C. G. Jung: a biography in books. *International Journal of Jungian Studies*, 5 (2), 181-184.

Taft, J. (1958). *Otto Rank: A Biographical Study*. New York: The Julian Press.

This, B., Grison, A. (2007). *La maison verte: Créer des lieux d'accueil*. Paris: Belin Education.

Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development, Volume 71*, 145-152.

Travis, R., Kohli, V. (1995). The birth order factor: Ordinal position, social strata, and educational achievement. *Journal of Social Psychology*, 135, 499-507.

Tyson, R. L. (1990). *Psychoanalytic theories of development: an integration*. New Haven & London: Yale University Press.

Van der Horst, F. (2011). *John Bowlby – from psychoanalysis to ethology: unraveling the roots of attachment theory*. New York: John Wiley & sons.

Van der Horst, F., Van der Veer, R. (2009). Changing attitudes towards the care of children in hospital: a new assessment of the influence of the work of Bowlby and Robertson in the UK, 1940-1970. *Attachment & Human Development*, 11 (2), 119-142.

Van Dijken, S. (1998). *John Bowlby: His early life: A biographical journey into the roots of attachment theory*. London: Free Association Book.

Vaughan, M. (2006). *Summerhill and A. S. Neill*. Maidenhead: Open University Press.

Veldman, F. (1991). *Haptonomie, science de l'affectivité*. Paris: Presses Universitaires de France – PUF.

Veldman, F. (2001). Confirming Affectivity, the Dawn of Human Life. The pre-, peri- and postnatal affective-confirming. Haptonomic accompaniment of parents and their child. *Neuroendocrinology Letters*, 22, 295-304.

Vertel, A. (2022a). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (on the example of Sigmund Freud's classical psychoanalysis). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7-8 (121-122), 23-33.

Vertel, A. (2022b). Quaternary in analytical psychology by C. G. Jung. *Învăţământul superior: tradiţii, valori, perspective*, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chişinău, Vol. 2, (pp. 255-259). Chişinău: CEP al Universităţii Pedagogice de Stat, Ion Creangă din Chişinău.

Vertel, A. (2022c). The concept of upbringing in the context of individual psychology of Alfred Adler. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9-10 (123-124), 13-25.

Vertel, A. (2023a) Alexander Neill's «Summerhill» school as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice. *Педагогічний дискурс*, 34, 67-75.

Vertel, A. (2023b). Analytical psychology of Carl Gustav Jung and psychoanalytic pedagogy in a single field of reflection. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (126), 221-232.

Vertel, A. (2023c). Anna Freud's pedagogical ideas: ego-psychology in focus psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), 46-59.

Vertel, A. (2023d). Characteristics of the relationship in the «mother-child» dyad and the «mother image» dynamics in the psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 3, 8-14.

Vertel, A. (2023e). Donald Winnicott's projective technique «Squiggle game» and its implementation in psychoanalytic pedagogy. *Корекційно-реабілітаційна діяльність*:

стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми), (сс. 150-152). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2023f). Françoise Dolto's «La Maison Verte» as an example of successful extrapolation of psychoanalysis into pedagogical practice. In: *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 67-69). Харків: ХГПА.*

Vertel, A. (2023g). From pediatrics to psychoanalytic pedagogy (on the 115th anniversary on the birth Françoise Dolto). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (125), 397-407.*

Vertel, A. (2023h). John Bowlby's attachment theory as an alternative to psychoanalytic concepts of the early social-emotional development of a child. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2 (31), 17-24.*

Vertel, A. (2023i). Mary Ainsworth's attachment theory and its significance for understanding a child's early social-emotional development. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Випуск 70. Том 1, 304-310.*

Vertel, A. (2023j). Methodological aspects of the interaction of classical psychoanalysis and philosophy. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 1, 5-9.*

Vertel, A. (2023k). Methodological disputes of Anna Freud and Melanie Klein and their influence on psychoanalytic pedagogy. *Інноваційна педагогіка, Випуск 63. Том, 14-19.*

Vertel, A. (2023l). Otto Rank's concept of birth trauma and its impact on psychoanalytic pedagogy. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», 14 (32)*, 28-38.

Vertel, A. (2023m). The concept of «New man» and «New society» in humanistic psychoanalysis of Erich Fromm through the prism of psychoanalytic pedagogy. *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. Monograph. Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T., (pp. 443-453). Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole.

Vertel, A. (2023n). The concept of «separation – individuation» by Margaret Mahler and its significance for psychoanalytic pedagogy. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки, 4 (57)*, 5-12.

Vertel, A. (2023o). The order of child in the family and its influence on personality development (using the psychoanalytic pedagogy of Alfred Adler as an example). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, Випуск 2 (113)*, 28-37.

Vertel, A. (2023p). The role of playing in psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи*. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2-3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В., (сс. 401-402). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

Vertel, A. (2023q). The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 2*, 5-9.

Vertel, A. (2023r). The value Melanie Klein's concept of perinatal and postnatal development of the child for psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 5-6 (129-130)*, 45-59.

Vertel, A. (2024a). August Aichhorn educational centers for delinquent adolescents as an example successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 4 (363)*, 208-221.

Vertel, A. (2024b). Bruno Bettelheim's Sonia Shankman Orthogenic School as an example of extrapolation of the psychoanalytic theory of childhood autism into pedagogical practice. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка», № 4 (22), 736-751.*

Vertel, A. (2024c). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (based on the concept of Carl Abraham). *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми), (сс. 90-91).* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2024d). Epigenetic concept of ego-identity by Erik Erikson in the context of psychoanalytic pedagogy. In: *Psychological factors and technologies of personal self-fulfillment in different living conditions*. Scientific monograph, (pp. 1-17). Riga, Latvia: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

Vertel, A. (2024e). Helmut Figdor's psychoanalytic pedagogy: in-depth psychological aspects of the work of a psychoanalytic-oriented teacher at an institution of the pre-school educational. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року, м. Одеса) / за ред. Л. Березовської, (сс. 60-64).* Івано-Франківськ: НАІР.

Vertel, A. (2024f). Homer Lane's «Little Commonwealth» correctional institution for delinquent teenagers as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (04 червня 2015 року, м. Суми), (сс. 14-17).* Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2024g). Methodological foundations of training of a psychoanalytical and pedagogical consultant on education in the system of psychoanalytical pedagogy of Helmut Figdor. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід: матеріали Усеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (21 листопада 2024 р., м. Харків);* Комунальний

заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 123-125). Харків: ХГПА.

Vertel, A. (2024h). Methodological techniques of Anna Freud in psychoanalytic work with children. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Суми, 22-23 лютого 2024 року), (сс. 10-11). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2024i). On the issue of psychoanalytic perinatal pedagogy. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*. Матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, м. Ніжин, 6 листопада 2024 року, (сс. 45-49). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

Vertel, A. (2024j). On the problem of early child development in the psychoanalytic pedagogy of Rene Arpad Spitz. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць, Випуск 1*, 33-46.

Vertel, A. (2024k). Peculiarities of the psychoanalytically oriented teachers' work in «hospital schools» according to the system of Helmuth Figdor. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції* (21 листопада 2024 року, м. Суми), (сс. 205-209). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2024l). Prolegomena to Sándor Ferenczi's psychoanalytic pedagogy. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції* (26 квітня 2024 року, м. Суми), (сс. 127-129). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Vertel, A. (2024m). Sexual education in Wilhelm Reich's psychoanalytic pedagogy. *Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (15 березня 2024 р., м. Мукачєво), (сс. 175-176). Мукачєво: Вид-во МДУ.

Vertel, A., Korolenko, V., Shapovalova, O., Bereziuk, T. (2024). The role of family in education and upbringing of children. *Brazilian Journal of Education, Technology and*

Society (BRAJETS). V. 17, Special Edition 1: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 54-64.

Vertel, A., Rusalov, V., Ryhina, O., Syniakova, V., Kolodyazhna, A. (2023). Peculiarities of children's development during the transition age and the impact of this period of child development on the educational process. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). V. 16, Special Edition 2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education*, 129-145.

Viner, R. (1996). Melanie Klein and Anna Freud: the discourse of the early dispute. *Journal of History Behavioral Sciences*, 32 (1), 4-15.

Vlasenko, Y., Vertel, A., Tatlilioglu, K., Sasina, I., Grebeniunk, T. (2023). Ensuring psychological comfort as a condition for the comprehensive development of children. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Volumen 17, №3. Julio-septiembre*, 102-110.

Wadlington, W. (2005). The birth of tragedy and The trauma of birth. *The Humanistic Psychologist* 33 (3), 175-186.

Wadlington, W. (2011). Otto Rank 1884-1939. In: Runco, M. A., and Pritzker, S. R. (Eds.) *Encyclopedia of Creativity, Second Edition*, vol. 2, (pp. 279-285). San Diego: Academic Press.

Wadlington, W. (2012). The Art of Living in Otto Ranks Will Therapy, *American Journal of Psychoanalysis*, 72 (4), 382-396.

Wagner, M., Schubert H. (1985). Family size: a review. *Journal Genetic Psychology*, 146 (1), 65-78.

Wakenshaw, C. (2020). The use of Winnicott's concept of transitional objects in bereavement practice. *Cruse Bereavement Care, Volume 39, № 3*, 119-123.

Waks, L. (1975). Freedom and desire in the Summerhill philosophy of education. In: *The Philosophy of Open Education*, (pp. 144-154). London: Routledge.

Wallerstein, R. S. (1984). Anna Freud: Radical innovator and staunch conservative. *Psychoanalytic Study of the Child* 39, 65-80.

Wallerstein, R. S. (2002). The Growth and Transformation of American Ego Psychology. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 50 (1), 135-168.

Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychologist*, 18, 341-358.

Waterman, A. S. (1992). The use of normative metatheoretical values in the process of personality theory development. In: *The role of values in psychology and human development*, (pp. 161-179). New York: Wiley.

Waterman, A. S. (1999a). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.

Waterman, A. S. (1999b). Issues of identity formation revisited: United States and the Netherlands. *Developmental Review*, 19, 159-187.

Waters, E., Petters, D., Facompre, C. (2013). Epilogue: Reflections on a special issue of attachment & human development in Mary Ainsworth's 100th year. *Attachment & Human Development*, 15 (5-6), 673-681.

Waters, H. S., Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment and Human Development*, Volume 8, 185-197.

Watts, R. E. (2003). Adlerian therapy as a relational constructivist approach. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 139-147.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, Volume 71, 695-702.

Weitzenkorn, R. (2020). Boundaries of reasoning in cases: The visual psychoanalysis of René Spitz. *History of the Human Sciences*, 33 (3-4), 66-84.

Welchman, K. (2000). Erik Erikson: his life, work, and significance. Buckingham; Philadelphia, PA: Open University Press.

Wills, W. D. (1964). *Homer Lane: A Biography*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Williams, U. H. (1990). *Early papers of Alfred Adler: The physician as educator and sexual problems in child rearing*. Tucson: The University of Arizona.

Wilson, A. (1986). Archaic transference and anaclitic depression: psychoanalytic perspectives on the Treatment of severely disturbed patients. *Psychoanalytic Psychology*, 3, 237-256.

Winnicott, D. W. (1931). *Clinical Notes on Disorders of Childhood*. London: Heinemann.

Winnicott, D. W. (1945). *Getting To Know Your Baby*. London: Heinemann.

Winnicott, D. W. (1957). *The Child and the family*. London: Tavistock Publications.

Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through Pediatrics to Psychoanalysis*. London: Tavistock.

Winnicott, D. W. (1960). Ego Distortion in terms of true and false self. In: *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*, (pp. 140-152). London: Karnac Books.

Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family and the outside World*. London: Pelican Books.

Winnicott, D. W. (1965). *The Family and Individual Development*. London: Tavistock.

Winnicott, D. W. (1971a). *Therapeutic Consultation in Child Psychiatry*. London: Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1971b). *The Piggle: An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl*. London: Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1984a). *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock Publication.

Winnicott, D. W. (1984b). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. London: Routledge.

Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. London: Routledge.

Winnicott, D. W. (2016a). Letter to Melanie Klein. In: *The Collected Works of D. W. Winnicott*, (pp. 209-210). Oxford: Oxford University Press.

Winnicott, D. W. (2016b). Transitional Objects and Transitional Phenomena: A Study of the First Not-Me Possession. *The Collected Works of D. W. Winnicott: Volume 4, 1952-1955*. New York: Oxford Academic.

Winnicott, D. W., Britton, C. (1944). *The Problem of Homeless Children*. London: Karnac.

Wittmann, B. (2010). Drawing Cure: Children's Drawings as a Psychoanalytic Instrument. *Configurations*, 18, 251-72.

Wolfs, B. (2022). The Psychoanalytic Milieu of Margaret Mahler: Historical and Contemporary Perspectives on the Separation-Individuation Process. *Western Undergraduate Psychology Journal (WUPJ)*, Volume 10, 1-11.

Yalof, J. (2011). Psychosexual Stages of Freud. In: *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, (pp. 1193-1196). Boston, MA: Springer.

Yang, J., Hou, X., Wei, D., Wang, K., Li, Y., Qiu, J. (2017). Only-child and non-only-child exhibit differences in creativity and agreeableness: Evidence from behavioral and anatomical structural studies. *Brain Imaging and Behavior*, 11 (2), 493-502.

Yensen, R., Dryer, D. (1996). The Consciousness Research of Stanislav Grof. In: B. W. Scotton (Eds.), *Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology*, (pp. 75-84). New York: Basic Books.

Young-Bruehl, E. (2008). *Anna Freud: A Biography*. 2nd ed. New Haven: Yale University Press.

Zeig, J. K. (1987). *The evolution of psychotherapy: The second conference*. London: Routledge.

Zajonc, R. B., Marcus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82 (1), 74-78.

Ziegler, R. G. (1976). Winnicott's squiggle game: its diagnostic and therapeutic usefulness. *Art Psychotherapy. Volume 3, Issues 3-4*, 177-185.

ДОДАТКИ
Додаток А ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
Додаток А.1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 22.10.2024 р. На № 530

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Вертеля Антона Вікторовича на тему:

**«ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
 ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ XX СТОЛІТТЯ»**

Упровадження результатів історико-педагогічного дослідження Вертеля Антона Вікторовича відбувалося впродовж 2022-2024 років на базі кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії і дістало схвальну оцінку викладацького складу. У дослідженні А. В. Вертеля обґрунтовано історичні, соціокультурні, загальнонаукові та педагогічні передумови виникнення психоаналітичної педагогіки. На основі ретроспективного аналізу виявлено лінії генези та особливості еволюції психоаналітичної педагогіки XX століття; розкрито ключові поняття, визначено методологічні підходи та обґрунтовано логіку дослідження зарубіжної психоаналітичної педагогіки у XX столітті; надана загальна характеристика зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття та виявлено існуючі в ній течії, розглянуто погляди та досвід педагогічної діяльності найбільш видатних представників кожної з течій; визначено можливості творчої імплементації прогресивного досвіду представників європейських та американських шкіл психоаналітичної педагогіки.

Публікації автора та його чисельні виступи на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях зумовили можливість широкого використання матеріалів дослідження для наукових розвідок магістрантів, аспірантів, удосконалення змісту курсів низки навчальних дисциплін, зокрема «Педагогіка», «Загальні основи педагогіки та історія

педагогіки», «Порівняльна педагогіки» та ін. Апробація результатів дисертаційної роботи демонструє теоретичну і практичну цінність проведеного дослідження та доцільність його подальшого впровадження в теорію і практику української освіти.

Висвітлені А. В. Вертеlem матеріали наукового дослідження сприяли готовності студентів до вивчення і сприйняття прогресивного історичного досвіду педагогів-психоаналітиків ХХ століття задля вироблення особистісної освітньої стратегії та застосування її в майбутній професійній діяльності. Упровадження зазначених вище напрацювань у сучасному освітньому процесі забезпечуватиме посилення мотивації до самоосвіти, особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців, що зумовлює доцільність подальшого впровадження результатів проведеного наукового дослідження.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 2 від 27 вересня 2024 р.).

Завідувач кафедри педагогіки

Проректор з наукової роботи



Людмила РОМАНИШИНА

Олександр ГАЛУС

Додаток А.2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
 E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125510

30.09.2024 № 2312 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вертеля Антона Вікторовича
«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної
педагогічної думки ХХ століття» в освітній процес
 Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Результати дисертаційного дослідження Вертеля Антона Вікторовича «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття» дійсно були впроваджені в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Матеріали дисертаційного дослідження Вертеля А.В. неодноразово висвітлювалися в науковому фаховому журналі «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» – статті «Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз» (2015), «Класифікація стадій розвитку дитини в психоаналітичній педагогіці (на прикладі класичного психоаналізу Зигмунда Фрейда) (2022), «Концепція виховання в контексті індивідуальної психології Альфреда Адлера» (2022), «Аналітична психологія Карла Густава Юнга та психоаналітична педагогіка в єдиному полі рефлексії» (2023), Педагогічні ідеї Анни Фрейд: его-психологія у фокусі психоаналітичної педагогіки» (2023), «Від педіатрії до психоаналітичної педагогіки (на 115-ту річницю народження Франсуази Дольто)» (2023).

Апробація матеріалів дисертації Вертеля А.В. відбулася на наукових, науково-практичних конференціях, організованих на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка:

«Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (2015, 2024), «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (2016), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (2017, 2018, 2019, 2024), «Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія» (2018), «Виклики ХХІ століття: наука, філософія, освіта» (2019), «Корекційно-реабілітаційна

діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (2023), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (2024), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (2024).

Теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження Вертеля А. В. зафіксовані в чисельних авторських публікаціях з проблем психоаналітичної педагогіки, широко використовувалися викладачами кафедри психології під час проведення лекцій та семінарських занять з дисциплін спеціальності 053 – психологія: «Філософія психоаналізу», «Філософія несвідомого», «Філософія психології», «Педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Історія психології», «Психологічна просвіта», «Вікова психологія», «Психологічна служба в системі освіти», «Психопатологія розвитку», «Психологія особистості», «Клінічна психологія», «Психосексуальний розвиток особистості», «Вікова психокорекція», «Філософські аспекти психоаналітичних технологій» та ін.

Теоретичні та практичні положення щодо генези психоаналітичної педагогіки, використовувалися викладачами кафедри педагогіки у викладанні курсів «Історія педагогіки», «Педагогічна підтримка обдарованої дитини в закладі позашкільної освіти», «Технології ефективної педагогічної взаємодії в закладах позашкільної освіти», «Інноваційні методи у вихованні в закладах позашкільної освіти», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Інклюзивна освіта у закладах вищої та позашкільної освіти», «Освіта обдарованих і талановитих: глобальний контекст», «Актуальні питання порівняльної педагогіки», «Актуальні проблеми інноваційного розвитку освіти» та ін.

Матеріали дисертаційного дослідження Вертеля Антона Вікторовича та результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (протокол № 2 від 16 вересня 2024 р.).

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ

Додаток А.3



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 03.10.2024 № 01/10-741

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Вертеля Антона Вікторовича на тему:

«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної
думки XX століття» в освітній процес

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Результати наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки XX століття» впроваджувалися в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди протягом 2023-2024 рр.

Дисертаційне дослідження А. В. Вертеля присвячене теоретичним, організаційним, змістовим та методичним засадам та досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття. Психоаналітичний напрям у педагогіці дозволяє під іншим кутом поглянути на процес виховання особистості. Основним завданням психоаналітичної педагогіки є привернення уваги педагогів та батьків до проблеми вивчення глибинних механізмів формування та функціонування психіки дитини, розкриття внутрішнього світу дитини з її емоційними особливостями. Сучасна психоаналітична педагогіка загострює увагу на питаннях навчання й виховання дитини. Наукове дослідження А. В. Вертеля свідчить, що психоаналітичні концепції мають як методологічний базис, так і методичний інструментарій для розв'язання сучасних проблем розвитку й виховання та навчання особистості.

Дане дослідження є актуальним через те, що психоаналітична теорія відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, центральне місце в яких займають гуманістичні пріоритети. Вона концентрує свою основну увагу на особистості дитини, на особливостях її розвитку, на використанні індивідуального підходу в процесі роботи з дітьми та нівелюванні негативних психологічних наслідків взаємодії у педагогічному процесі. Таким чином, позначена в темі

дисертаційної роботи проблема наукового дослідження органічно вписується в контекст сучасної педагогіки.

Упровадження матеріалів наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича здійснювалося на лекційних та семінарських заняттях викладачами кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди під час викладання курсів обов'язкових навчальних дисциплін: «Загальна педагогіка» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти); «Інноваційна педагогіка» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти); «Розвиток світової та вітчизняної педагогічної думки», «Інноватика в галузі освіти», «Методологія, технологія науково-педагогічного дослідження та презентація його результатів», (для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти) та дисциплін циклу вільного вибору: «Коучингові технології в освіті», «Сучасні педагогічні технології навчання».

Використання в освітньому процесі результатів дисертації А. В. Вертеля та його публікації дають підстави свідчити про їх значущість для розвитку педагогічної науки і практики підготовки педагогічних кадрів.

Результати впровадження матеріалів дисертації обговорено та схвалено на засіданні кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 5 від 24 вересня 2024 року).

Ректор



Юрій БОЙЧУК

Додаток А.4



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
 (ГЛУХІВСЬКИЙ НПУ ім.О.ДОВЖЕНКА)
 Вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Тел.: (05444) 2-34-27,
 факс: (05444) 2-34-74
 E-mail: gnpuoffice@gmail.com, gnpuoffice@gnpu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125527

07.10.2024 № 1635

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Вертеля Антона Вікторовича на тему:

**«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної
 думки XX століття»** в освітній процес

Глухівського національного педагогічного університету
 імені Олександра Довженка

Результати дисертаційного дослідження Вертеля Антона Вікторовича на тему «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки XX століття» було впроваджено в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у 2023-2024 рр.

У дисертаційному дослідженні А. В. Вертеля виявлено історичні, соціокультурні, загальнонаукові та педагогічні передумови виникнення психоаналітичної педагогіки. На основі ретроспективного аналізу виявлено лінії генези та особливості еволюції психоаналітичної педагогіки XX століття. Розкрито ключові поняття, визначено методологічні підходи та обґрунтовано логіку дослідження зарубіжної психоаналітичної педагогіки у XX столітті. Експлікована загальна характеристика зарубіжної психоаналітичної педагогіки XX століття та виявлено існуючі в ній магістральні теоретико-методологічні і практичні напрями. Розглянуто погляди та досвід педагогічної діяльності найбільш видатних представників кожної з течій. Визначено можливості

творчої імплементації прогресивного досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки на національному ґрунті.

Матеріали дисертаційного дослідження А. В. Вертеля використано в процесі розробки, оновлення змісту й викладання навчальних курсів «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна психологія» з метою розширення кола знань студентів із історії педагогіки, сучасних інноваційних технологій навчання й виховання.

Викладачі та студенти послуговувалися результатами наукових розвідок А. В. Вертеля, опублікованих у розділах колективних монографій та статтях у провідних фахових виданнях України категорії «Б» («Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», «Інноваційна педагогіка», «Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка та менеджмент», Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка», «Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка», «Педагогічний дискурс», «Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки», «Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки», «Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки», «Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки», «Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка», Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки та ін.).

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. В. Вертеля, зроблено висновки про важливість і актуальність проблематики, а також про доцільність її подальшого впровадження в освітній процес закладів освіти різних рівнів.

Результати обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту (протокол № 2 від 24 вересня 2024 р.).

В. о. ректора



Олександр КУРОК

Додаток А5



СУМСЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ДЕПАРТАМЕНТ З ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ
 СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 ОБЛАСНА КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
 «СОЦІАЛЬНИЙ ГУРТОЖИТОК ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ,
 ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ»
 проспект Свободи, б.32, 9-й поверх, м. Суми, Сумська область, 40016, тел./факс 63-52-59
 E-mail: social-dom@ukr.net Код ЄДРПОУ 34012134

09.10.2024 № 01-21/132

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
 Вертеля Антона Вікторовича на тему:
 «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної
 думки ХХ століття» в практику діяльності
 обласної комунальної установи Сумської обласної ради «Соціальний
 гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»

Результати наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття» впроваджувалися в діяльність обласної комунальної установи Сумської обласної ради «Соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» протягом 2020-2024 рр.

У практику діяльності установи були впроваджені результати чисельних наукових публікацій А. В. Вертеля, зокрема наукові розвідки, присвячені проблемі соціального сирітства й наукові праці, у яких експлікована психоаналітична проблематика соціальної адаптації дітей-сиріт. Теоретичні й методичні напрацювання А. В. Вертеля розкривають методологічний потенціал психоаналітичної педагогіки в роботі з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, а саме в роботі з депривованими дітьми, які знаходяться у специфічному стані, що є наслідком тривалого обмеження головних психічних потреб і характеризується деформацією соціальних контактів, відхиленнями в інтелектуальному та фізичному розвитку (сенсорна – чуттєва, когнітивна – пізнавальна, емоційна, соціальна депривація).

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують розділи колективних монографій А. В. Вертеля, матеріал яких упроваджено у практичну діяльність закладу, а саме: «Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування» (2020), «Концепція «нової людини» та «нового суспільства» в гуманістичному психоаналізі Еріха Фромма крізь призму психоаналітичної педагогіки» (2023), «Епігенетична

концепція его-ідентичності Еріка Еріксона в контексті психоаналітичної педагогіки» (2024).

Для імплементації досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки в діяльність обласної комунальної установи Сумської обласної ради «Соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» важливими є фахові публікації категорії «Б», у яких експлікований досвід екстраполяції психоаналітичної теорії в практику діяльності закладів інституційного догляду та соціального захисту: «Школа «Саммерхілл» Олександра Нілла як приклад успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику» (2023), «Виховні центри Августа Айхорна для делінквентних підлітків як приклад успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи» (2024).

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. В. Вертея, зроблено висновки про важливість і актуальність проблематики, а також про доцільність її подальшого впровадження в діяльність закладів інституційного догляду та соціального захисту.

Директор



Жанна СІТАЛО

Додаток А6



СУМСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
СУМСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ БУДИНОК ІМЕНІ С.П. СУПРУНА
вул. Ковпака, 37, м. Суми, 40031, тел./факс (0542)24-35-75, тел. 24-14-87, тел. 77-46-23
E-mail: detdom_supruna@ukr.net Код ЄДРПОУ 22598239

03.10.2024 № 120

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
Вертеля Антона Вікторовича на тему:
**«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної
думки ХХ століття»** в освітній процес
комунального закладу Сумської обласної ради – Сумський дитячий будинок
імені С. П. Супруна

Результати наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича
«Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної
думки ХХ століття» впроваджувалися в освітній процес комунального закладу
Сумської обласної ради – Сумський дитячий будинок імені С. П. Супруна
протягом 2020-2024 рр.

У практику діяльності закладу освіти були впроваджені результати
чисельних наукових публікацій А. В. Вертеля, а саме ті наукові розвідки, які
присвячені проблемі раннього розвитку дитини й наукові праці, у яких
експлікована психоаналітична проблематика сирітства. Теоретичні й методичні
напрацювання А. В. Вертеля розкривають методологічний потенціал
психоаналітичної педагогіки в роботі з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими
батьківського піклування, а саме в роботі з депривованими дітьми, які
знаходяться у специфічному стані, який є наслідком тривалого обмеження

головних психічних потреб і характеризується деформацією соціальних контактів, відхиленнями в інтелектуальному та фізичному розвитку (сенсорна – чуттєва, когнітивна – пізнавальна, емоційна, соціальна депривація).

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують розділи колективних монографій А. В. Вертеля, матеріал яких упроваджено в освітній процес закладу освіти, а саме: «Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування» (2020), «Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана)» (2019). Для імплементації досвіду зарубіжної психоаналітичної педагогіки в освітній процес закладу важливими є фахові публікації категорії «Б», у яких експлікований досвід екстраполяції психоаналітичної теорії в практику діяльності закладів освіти (у тому числі й закладів інституційного догляду): «Школа «Саммерхілл» Олександра Нілла як приклад успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в педагогічну практику» (2023), «Виховні центри Августа Айхорна для делінквентних підлітків як приклад успішної екстраполяції психоаналітичної теорії в практику соціально-педагогічної роботи» (2024), «Ортогенічна школа імені Соні Шенкман Бруно Беттельгейма як приклад екстраполяції психоаналітичної теорії дитячого аутизму в педагогічну практику» (2024).

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. В. Вертеля, зроблено висновки про важливість і актуальність проблематики, а також про доцільність її подальшого впровадження в освітній процес закладів інституційного догляду.

Директор



Любов РУДИКА

Додаток А.7

СУМСЬКА МІСЬКА РАДА
Комунальна установа «Центр матері та дитини»
вул. Г. Кондратьєва, буд. 110, м. Суми 40021, тел. (0542) 619-505
e-mail: scmd@ukr.net Код ЄДРПОУ 34012223

від 23.10.2024

№ 40

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Вертеля Антона Вікторовича на тему:

**«ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТОЛІТТЯ»**

Результати наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття» впроваджувалися в практику діяльності комунальної установи «Центр матері та дитини» протягом 2020-2024 рр.

У практику діяльності комунальної установи були впроваджені результати чисельних наукових публікацій А. В. Вертеля, а саме ті наукові розвідки, які присвячені проблемі раннього розвитку дитини й наукові праці, у яких експлікована психоаналітична проблематика ранніх об'єктних відносин у діаді «мати-дитина». Теоретичні й методичні напрацювання А. В. Вертеля розкривають методологічний потенціал психоаналітичної педагогіки в роботі з жінками на сьомому – дев'ятому місяці вагітності та матерів із дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, оскільки на ранніх етапах після народження немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина».

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують фахові публікації категорії «Б», у яких експліковані проблеми налагодження емоційних

стосунків та формування прив'язаності в діадичних стосунках між матір'ю і дитиною, а саме: «Класифікація стадій розвитку дитини в психоаналітичній педагогіці (на прикладі класичного психоаналізу Зіґмунда Фрейда)» (2022), «Особливості взаємодії у діаді «мати-дитина» і динаміка «образу матері» в психоаналітичній педагогіці Дональда Віннікотта» (2023), «Педагогічні ідеї Анни Фрейд: его-психологія у фокусі психоаналітичної педагогіки» (2023), «Теорія прив'язаності Джона Боулбі як альтернатива психоаналітичним уявленням про ранній соціально-емоційний розвиток дитини» (2023), «Теорія прив'язаності Мері Ейнсворт та її значення для розуміння раннього соціально-емоційного розвитку дитини» (2023), «Методологічні суперечки Анни Фрейд і Мелані Кляйн і їх вплив на психоаналітичну педагогіку» (2023), «Порядок народження дитини в сім'ї і його вплив на розвиток особистості (на прикладі психоаналітичної педагогіки Альфреда Адлера)» (2023), «До проблеми раннього розвитку дитини в психоаналітичній педагогіці Рене Арпада Шпіца» (2024).

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. В. Вертеля, зроблено висновки про важливість і актуальність проблематики, а також про доцільність її подальшого впровадження в роботу установи, яка спрямована на профілактику соціального сирітства (покинуті батьками діти), з особами, які тимчасово проживають у «Центрі матері та дитини».

Директор



Наталія ОСАДЧА

Додаток А8



УПРАВЛІННЯ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я СУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 Комунальне некомерційне підприємство
 «КЛІНІЧНИЙ ПЕРИНАТАЛЬНИЙ ЦЕНТР ПРЕСВЯТОЇ ДІВИ МАРІЇ»
 Сумської міської ради
 вул. Троїцька, 20, м. Суми, 40022, тел./факс (0542) 788-444
 e-mail: poloq_sumy@ukr.net
 Код ЄРДОУ 02000323

28 лютого 2024 № 886 / 01 / 01-08

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
 Вертеля Антона Вікторовича на тему:

**«ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
 ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТОЛІТТЯ»**

Результати наукового дослідження Вертеля Антона Вікторовича «Психоаналітична педагогіка в контексті розвитку зарубіжної педагогічної думки ХХ століття» впроваджувалися в практику діяльності комунального некомерційного підприємства «Клінічний перинатальний центр Пресвятої Діви Марії» протягом 2020-2024 рр.

У практику діяльності центру були впроваджені результати чисельних наукових публікацій А. В. Вертеля, а саме ті наукові розвідки, які присвячені проблемі раннього розвитку дитини й наукові праці, у яких експлікована психоаналітична проблематика пренатального, постнатального періодів розвитку дитини і ранніх об'єктних відносин у діаді «мати-дитина». Теоретичні й методичні напрацювання А. В. Вертеля розкривають методологічний потенціал психоаналітичної педагогіки в роботі з жінками на сьомому – дев'ятому місяці вагітності та матерів із новонародженими дітьми, оскільки після народження дитини, немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина».

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують фахові публікації категорії «Б», у яких експліковані проблеми налагодження емоційних стосунків та формування прив'язаності в діадичних стосунках між матір'ю і дитиною, а саме: «Класифікація стадій розвитку дитини в психоаналітичній педагогіці (на прикладі класичного психоаналізу Зигмунда Фрейда)» (2022),

«Особливості взаємодії у діаді «мати-дитина» і динаміка «образу матері» в психоаналітичній педагогіці Дональда Віннікотта» (2023), «Концепція травми народження Отто Ранка і її вплив на психоаналітичну педагогіку» (2023), «Від педіатрії до психоаналітичної педагогіки (на 115-ту річницю народження Франсуази Дольто)» (2023), «Теорія прив'язаності Джона Боулбі як альтернатива психоаналітичним уявленням про ранній соціально-емоційний розвиток дитини» (2023), «Теорія прив'язаності Мері Ейнсворт та її значення для розуміння раннього соціально-емоційного розвитку дитини» (2023), «Значення концепції перинатального і постнатального розвитку дитини Мелані Кляйн для психоаналітичної педагогіки» (2023), «Порядок народження дитини в сім'ї і його вплив на розвиток особистості (на прикладі психоаналітичної педагогіки Альфреда Адлера)» (2023), «Концепція «сепарації – індивідуації» Маргарет Малер і її значення для психоаналітичної педагогіки» (2023), «До проблеми раннього розвитку дитини в психоаналітичній педагогіці Рене Арпада Шпіца» (2024).

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. В. Вертеля, зроблено висновки про важливість і актуальність проблематики, а також про доцільність її подальшого впровадження в роботу комунального некомерційного підприємства «Клінічний перинатальний центр Пресвятої Діви Марії».

Директор



Ольга ЧИРВА

ДОДАТОК Б

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

**Наукові праці,
у яких опубліковані основні наукові результати дисертації**

Монографії, опубліковані в Україні

1. Вертель, А. В. (2015). Погляд на особистість у структурному психоаналізі. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія; за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Книга 1, (сс. 128-142). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://core.ac.uk/download/pdf/32309683.pdf>

2. Вертель, А. В., Вертель, М. Ю. (2020). Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей дошкільного віку, позбавлених батьківського піклування. *Дошкільна та педагогічна освіта в сучасному педагогічному просторі*: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк, (сс. 27-43). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://doi.org/10.24139/978-966-698-286-8/2020>

3. Вертель, А. В., Кузікова, С. Б. (2019). Емоційне вигорання як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі «стадії дзеркала» Ж. Лакана). *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості*: монографія; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова, (сс. 141-159). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7744>

Монографії, опубліковані за кордоном

4. Vertel, A. (2023). The concept of «New man» and «New society» in humanistic psychoanalysis of Erich Fromm through the prism of psychoanalytic pedagogy. In: *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. Monograph. Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T., (pp. 443-453). Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15755>

5. Vertel, A. (2024). Epigenetic concept of ego-identity by Erik Erikson in the context of psychoanalytic pedagogy. In: *Psychological factors and technologies of*

personal self-fulfillment in different living conditions. Scientific monograph, (pp. 1-17). Riga, Latvia: Izdevnieciba «Baltija Publishing». <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-444-3-1>

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Вертель, А. В. (2015). Метафора як спроба експлікації концептів «свідомість» та «несвідоме» у психоаналітичній традиції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка та менеджмент*, 19-20, 150-159. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10831>

7. Вертель, А. В. (2015). Психоаналітична традиція та педагогіка: філософсько-психологічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 182-189. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1925>

8. Vertel, A. (2022). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (on the example of Sigmund Freud's classical psychoanalysis). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7-8 (121-122), 23-33. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15050>

9. Vertel, A. (2022). The concept of upbringing in the context of individual psychology of Alfred Adler. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9-10 (123-124), 13-25. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15756>

10. Vertel, A. (2023) Alexander Neill's «Summerhill» school as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into pedagogical practice. *Педагогічний дискурс*, 34, 67-75. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2023.34.10>

11. Vertel, A. (2023). Analytical psychology of Carl Gustav Jung and psychoanalytic pedagogy in a single field of reflection. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (126), 221-232. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14523>

12. Vertel, A. (2023). Anna Freud's pedagogical ideas: ego-psychology in focus psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (128), 46-59. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14773>

13. Vertel, A. (2023). Characteristics of the relationship in the «mother-child» dyad and the «mother image» dynamics in the psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 3, 8-14. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-3-8-14>
14. Vertel, A. (2023). From pediatrics to psychoanalytic pedagogy (on the 115th anniversary on the birth Françoise Dolto). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (125), 397-407. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14772>
15. Vertel, A. (2023). John Bowlby's attachment theory as an alternative to psychoanalytic concepts of the early social-emotional development of a child. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (31), 17-24. <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-17-24>
16. Vertel, A. (2023). Mary Ainsworth's attachment theory and its significance for understanding a child's early social-emotional development. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Випуск 70. Том 1*, 304-310. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-46>
17. Vertel, A. (2023). Methodological disputes of Anna Freud and Melanie Klein and their influence on psychoanalytic pedagogy. *Інноваційна педагогіка, Випуск 63. Том*, 14-19. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15757>
18. Vertel, A. (2023). Otto Rank's concept of birth trauma and its impact on psychoanalytic pedagogy. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 14 (32), 28-38. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-28-38](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-28-38)
19. Vertel, A. (2023). The concept of «separation – individuation» by Margaret Mahler and its significance for psychoanalytic pedagogy. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*, 4 (57), 5-12. <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.4.1>
20. Vertel, A. (2023). The order of child in the family and its influence on personality development (using the psychoanalytic pedagogy of Alfred Adler as an

example). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, Випуск 2 (113), 28-37.*
[https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.28-37](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.28-37)

21. Vertel, A. (2023). The value Melanie Klein's concept of perinatal and postnatal development of the child for psychoanalytic pedagogy. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 5-6 (129-130), 45-59.*
<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/14774>

22. Vertel, A. (2024). August Aichhorn educational centers for delinquent adolescents as an example successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 4 (363), 208-221.*
[https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-208-221](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-208-221)

23. Vertel, A. (2024). Bruno Bettelheim's Sonia Shankman Orthogenic School as an example of extrapolation of the psychoanalytic theory of childhood autism into pedagogical practice. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка», № 4 (22), 736-751.*
[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-736-751](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-736-751)

24. Vertel, A. (2024). On the problem of early child development in the psychoanalytic pedagogy of Rene Arpad Spitz. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць, Випуск 1, 33-46.* <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-33-46>

**Статті у виданнях, що входять до міжнародної
наукометричної бази Web of Science**

25. Antoniuk, O., Vertel, A., Kolodyazhna, A., Kyrychenko, R., Mnozhynska, R. (2023). Creating a Comfortable Learning Environment: The Role of Teachers and Education Seekers. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). V. 16, Jan-Mar, №. 1, 153-162.* <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001088139800004>

26. Kondratiuk, S., Shapovalova, O., Vertel, A. (2018). Using experience of educational service quality management in the system of secondary education in Great Britain and Ukraine. *Science and Education, Issue 2, 50-64.*

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000439440800007>

27. Savinova, N., Demchenko, I., Kalynovska, I., Vertel, A., Omelchenko, M. (2024). Equitable learning for all: exploring hurdles and prospects in inclusive pedagogy. *Amazonia Investiga*, 13 (78), 95-104. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001309992700008>

28. Vertel, A., Korolenko V., Shapovalova O., Bereziuk, T. (2024). The role of family in education and upbringing of children. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 17, Special Edition 1: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 54-64. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001250177700005>

29. Vertel, A., Rusalov, V., Ryhina, O., Syniakova, V., Kolodyazhna, A. (2023). Peculiarities of children's development during the transition age and the impact of this period of child development on the educational process. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 16, Special Edition 2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education, 129-145. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001222942600004>

30. Vlasenko, Y., Vertel, A., Tatilioglu, K., Sasina, I., Grebeniunk, T. (2023). Ensuring psychological comfort as a condition for the comprehensive development of children. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Volumen 17, №3. Julio-septiembre*, 102-110. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001046034700010>

Наукові публікації в закордонних виданнях

31. Kondratyuk, S. M., Pavlushenko, N. M., Shapovalova, O. V., Vertel, A. V. (2018). Prognostic perspectives and comparative analysis of organizational functions of generalized educational institutions in the Great Britain and Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VI (74), Issue: 180*, 41-44. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-180VI74-10>

32. Kondratyuk, S. M., Vertel, A. V., Vasko, O. O., Danko, N. P. (2020). Complex approach to formation of a healthy lifestyle of junior pupils. *Science and Education a New*

Dimension. Pedagogy and Psychology, Volume VIII (91), Issue: 227, 41-44.
<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-227VIII91-09>

33. Skyba, O., Dyachenko, Yu., Pshenychna, L., Vertel, A. (2018). Justification of the system of measures for the preservation of children's health in conditions of out-of-school educational establishments of a sports profile. *Science and Education a New Dimension. Natural and Technical Sciences, Volume VI (20), Issue: 172, 64-66.*
<https://doi.org/10.31174/SEND-NT2018-172VI20-15>

Наукові праці апробаційного характеру

34. Вертель, А. В. (2015). До питання про психоаналітичну педагогіку (історико-психологічний аспект). *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11-12 листопада 2015 року, м. Суми), (сс. 12-14).* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

35. Вертель, А. В. (2016). Психоаналіз як спроба поєднання європейського мислення на сучасному етапі геополітичного дискурсу. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених (Суми, 16-17 травня 2016 р.), (сс. 106-110).* Суми: ФОП Цьома С. П.

36. Вертель, А. В. (2017). Психоаналіз і феноменологія: компаративістський аналіз. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 червня 2017 року, м. Суми): [у 3-ч.]. Ч. 1, (сс. 18-20).* Суми: СВС Панасенко І. М.

37. Вертель, А. В. (2017). Трагування емоційного вигорання педагогів у контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції, (м. Харків, 28 жовтня 2017 року); ХНПУ імені Г. С. Сковороди, (с. 23).* Харків: Вид-во «Діса плюс».

38. Вертель, А. В. (2017). Триступенева модель емоційного вигорання в структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної*

конференції (16-17 лютого 2017 року, м. Суми), (сс. 17-18). Суми: Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка.

39. Вертель, А. В. (2018). Витоки психоаналітичної теорії: на прикладі німецької філософії. *Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми), (сс. 21-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

40. Вертель, А. В. (2019). Класичний психоаналіз З. Фрейда крізь призму критики Л. Вітгенштейна. *Виклики XXI століття: наука, філософія, освіта*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 2019 року, м. Суми), (сс. 22-23). Суми: ФОП Цьома С. П.

41. Вертель, А. В. (2019). Р. Генон VS З. Фрейд: криза модерністської психології. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 23-25). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

42. Вертель, А. В., Вертель, В. В. (2016). Е. Фромм та Г. Маркузе: два погляди на проблему свідомості у фройдомарксизмі. *Актуальні питання сучасної психології*: збірник наукових праць, (сс. 23-27). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

43. Вертель, А. В., Михайличенко, С. Е. (2018). Едіпів комплекс як передумова появи свідомості. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого-1 березня 2019 року, м. Суми), (сс. 26-28). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

44. Вертель, А. В., Скиба, О. О. (2018). Треступенева модель емоційного вигорання педагогічних працівників у структурному психоаналізі Ж. Лакана. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International Scientific Conference Proceeding, February 23, (pp. 89-93)*. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

45. Mikhailichenko, I., Vertel, A. (2019). Rudolf Steiner als Gründer der menschlichen Pädagogie. *Modern educational space: the transformation of national*

models in terms of integration: II International Scientific Conference Proceeding, October 25, (ss. 120-123). Leipzig: Baltija Publishing.

46. Vertel, A. (2022). Quaternary in analytical psychology by C. G. Jung. *Învăţământul superior: tradiţii, valori, perspective*, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chişinău, Vol. 2, (pp. 255-259). Chişinău: CEP al Universităţii Pedagogice de Stat, Ion Creangă” din Chişinău.

47. Vertel, A. (2023). Donald Winnicott's projective technique «Squiggle game» and its implementation in psychoanalytic pedagogy. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (22 листопада 2023 року, м. Суми), (сс. 150-152). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

48. Vertel, A. (2023). Françoise Dolto's «La Maison Verte» as an example of successful extrapolation of psychoanalysis into pedagogical practice. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 грудня 2023 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 67-69). Харків: ХГПА.

49. Vertel, A. (2023). The role of playing in psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи*. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 2-3 листопада 2023 року / За заг. ред. Самойленко О. В., (сс. 401-402). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

50. Vertel, A. (2024). Classification of child development stages in psychoanalytic pedagogy (based on the concept of Carl Abraham). *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми), (сс. 90-91). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

51. Vertel, A. (2024). Helmut Figdor's psychoanalytic pedagogy: in-depth psychological aspects of the work of a psychoanalytic-oriented teacher at an institution of

the pre-school educational. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року, м. Одеса) / за ред. Л. Березовської, (сс. 60-64). Івано-Франківськ: НАІР.*

52. Vertel, A. (2024). Homer Lane's «Little Commonwealth» correctional institution for delinquent teenagers as an example of successful extrapolation of psychoanalytic theory into the practice of social and pedagogical work. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (червня 2024 року, м. Суми), (сс. 14-17). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

53. Vertel, A. (2024). Methodological foundations of training of a psychoanalytical and pedagogical consultant on education in the system of psychoanalytical pedagogy of Helmuth Figdor. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (21 листопада 2024 р., м. Харків); Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, (сс. 123-125). Харків: ХГПА.*

54. Vertel, A. (2024). Methodological techniques of Anna Freud in psychoanalytic work with children. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 22-23 лютого 2024 року), (сс. 10-11). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

55. Vertel, A. (2024). On the issue of psychoanalytic perinatal pedagogy. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку. Матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, м. Ніжин, 6 листопада 2024 року, (сс. 45-49). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.*

56. Vertel, A. (2024). Peculiarities of the psychoanalytically oriented teachers' work in «hospital schools» according to the system of Helmuth Figdor. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми), (сс. 205-209). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

57. Vertel, A. (2024). Prolegomena to Sándor Ferenczi's psychoanalytic pedagogy. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (26 квітня 2024 року, м. Суми), (сс. 127-129). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

58. Vertel, A. (2024). Sexual education in Wilhelm Reich's psychoanalytic pedagogy. *Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи*: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2024 р., м. Мукачево), (сс. 175-176). Мукачево: Вид-во МДУ.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

59. Бикова, С. В., Вертель, А. В., Широкоградюк, Л. А. (2022). Формування психології особистості у кризових ситуаціях. *Наукові перспективи*, 11 (29), 382-392.

60. Вертель, А. В., Важинський, С. Е., Щербак, Т. І. (2018). Емоційне вигорання як фактор порушення ідентичності в контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1, Т. 1*, 44-50.

61. Вертель, А. В., Криловецька, І. І. (2019). До проблеми понять уявне та фантазія в аналітичній психології та філософії К. Г. Юнга. *Філософія науки: традиції та інновації: науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*, 1 (19), 79-88.

62. Вертель А. В., Мотрук Т. О. (2019). Сцієнтиське самонерозуміння психоаналізу. *Філософія науки: традиції та інновації*, № 1 (19), 24-33.

63. Вертель А. В., Мотрук Т. О., Пасько К. М. (2019). Філософсько-психологічні конотації генезису та розвитку психоаналітичної традиції (до 80-річчя від дня смерті Зігмунда Фрейда). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 1*, 266-273.

64. Вертель А. В., Пасько Е. Н. (2017). Нова психологія чи сучасний міф: до питання методологічної спроможності психоаналітичних концепцій *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, Випуск 2, Т. 1*, 138-144.

65. Мотрук, Т. О., Вертель, А. В. (2019). Особливості перфекціонізму в юнацькому віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. 2019. Випуск 16*, 182-192.

66. Vertel, A. (2023). Methodological aspects of the interaction of classical psychoanalysis and philosophy. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 1*, 5-9.

67. Vertel, A. (2023). The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, № 2*, 5-9.

Відомості про апробацію

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових конференціях різних рівнів:

міжнародних за кордоном

«Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Каунас, Литва, 2018) – заочна;

«Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (Лейпциг, Німеччина, 2019) – заочна;

«Învățământul superior: tradiții, valori, perspective» (Кишинів, Молдова, 2022) – заочна;

«Modern problems of improve living standards in a globalized world» (Ополе, Польща, 2023) – заочна;

міжнародних в Україні

«Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 2016) – очна;

«Актуальні питання сучасної психології» (Суми, 2016) – очна, «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2017, 2018, 2019, 2024) – очна;

«Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія» (Суми, 2018) – очна;

«Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (Суми, 2018) – очна;

«Виклики XXI століття: наука, філософія, освіта» (Суми, 2019) – очна;

«Теорія та методика дошкільної і початкової освіти в сучасному педагогічному просторі» (Суми, 2019) – очна;

«Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2023, 2024) – очна;

«Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи» (Ніжин, 2023) – заочна;

«Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2021, 2023) – очна;

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2024) – очна;

«Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації, виклики, перспективи» (Мукачеве, 2024) – заочна;

«Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2024) – очна;

«Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (Суми, 2024) – очна;

всеукраїнських

«Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (Суми, 2015, 2017, 2021, 2024) – очна;

«Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (Суми, 2017) – очна;

«Харківський осінній марафон психотехнологій» (Харків, 2017) – очна;

«Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти», (Бердянськ, 2019) – заочна;

«Макаренківські читання» (Суми, 2020) – очна;

«Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект» (Харків, 2023) – заочна;

«Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Одеса, 2024) – заочна;

«Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід» (Харків, 2024) – заочна;

«Інноваційні технології у спеціальній та інклюзивній освіті: шляхи розвитку та впровадження» (Суми, 2024) – очна;

«Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (Ніжин, 2024) – заочна;

«Педагогіка В. Сухомлинського: діалог із сучасністю» (Суми, 2024) – очна.

ДОДАТОК В. ФОТОМАТЕРІАЛИ

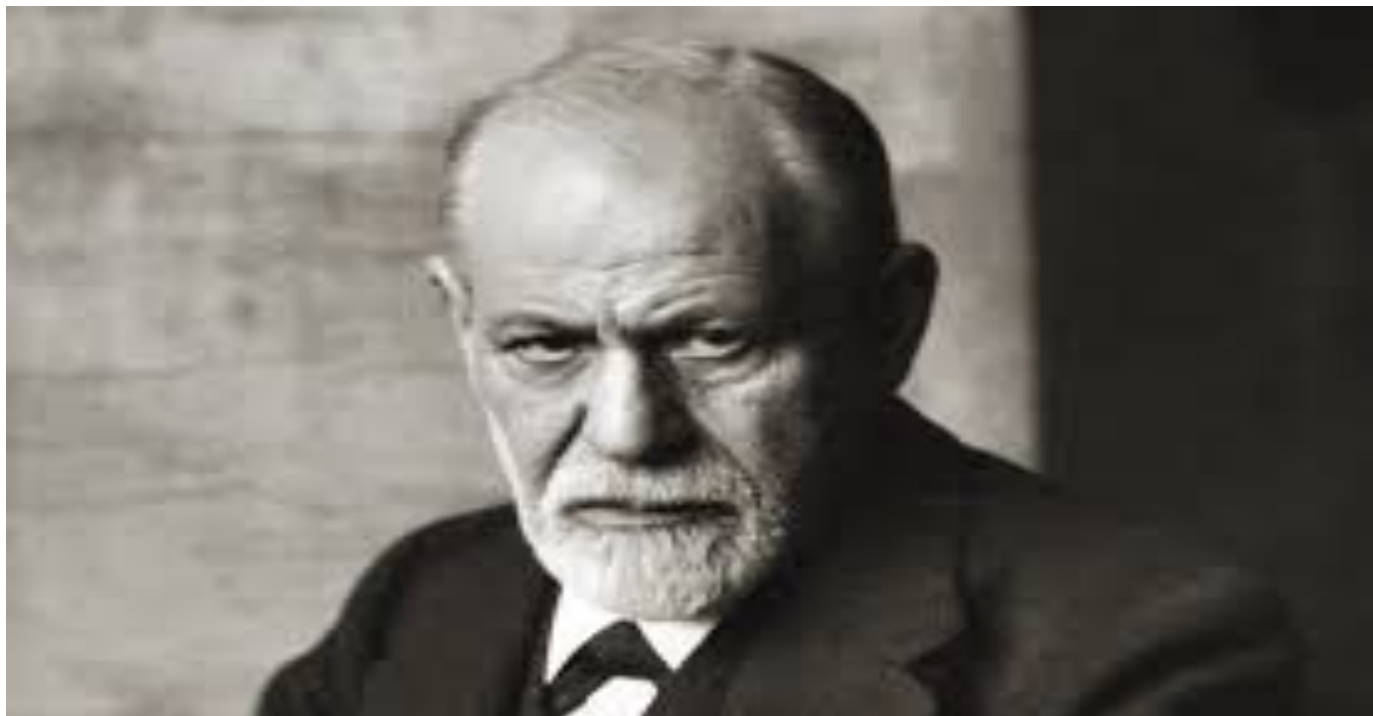


Рис. В.1. Зигмунд Фройд (1856-1939)

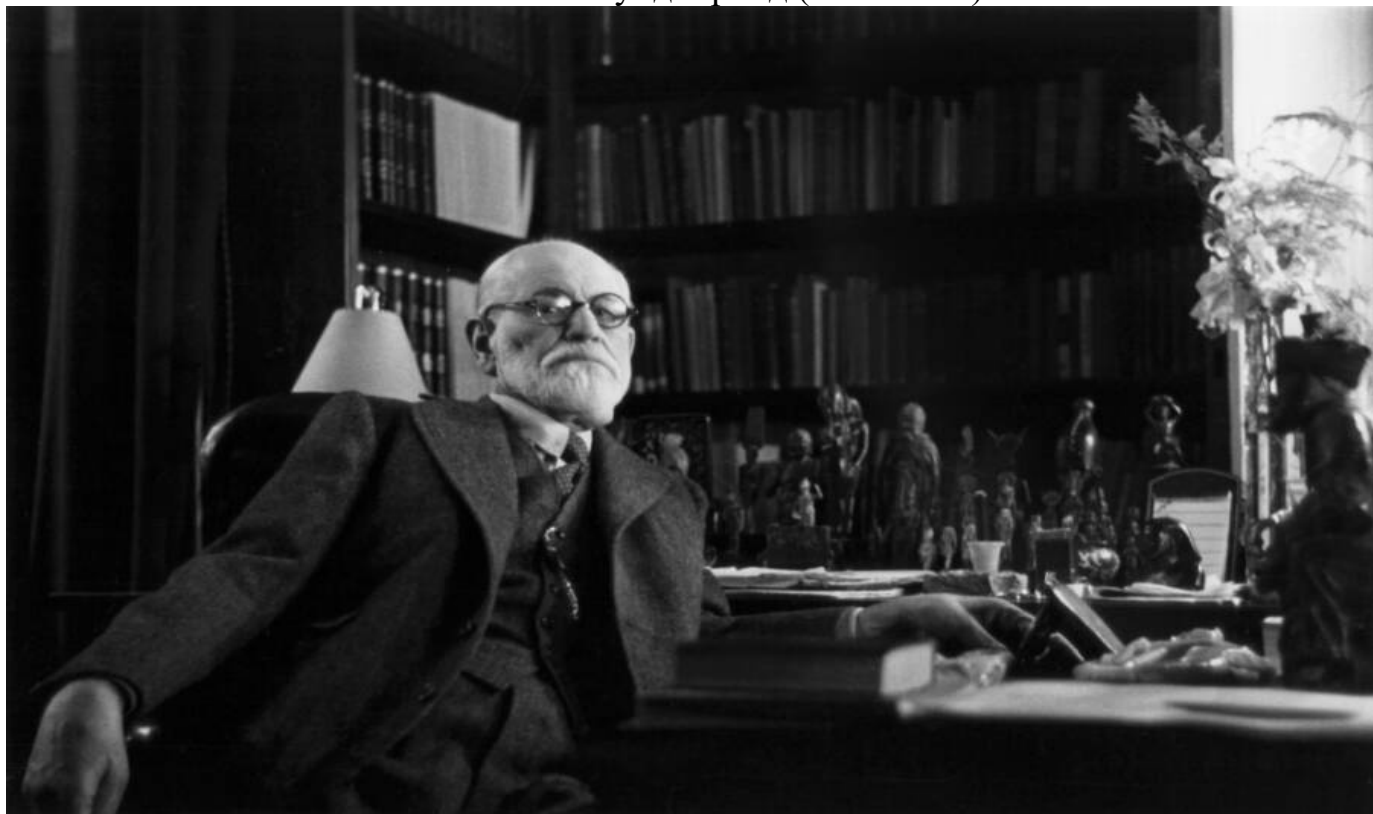


Рис. В.2. Зигмунд Фройд у власному кабінеті (Відень, Австрія 30-ті рр. XX ст.)



Рис. В.3. Шандор Ференці (1873-1933)



Рис. В.4. Карл Абрахам (1877-1925)



Рис. В.5. Вільгельм Райх (1897-1957)



Рис В.6. Альфред Адлер (1870-1937)



Рис. В.7. Доповідь Альфреда Адлера на зібранні Віденського психоаналітичного товариства (Відень, 1911 рік)

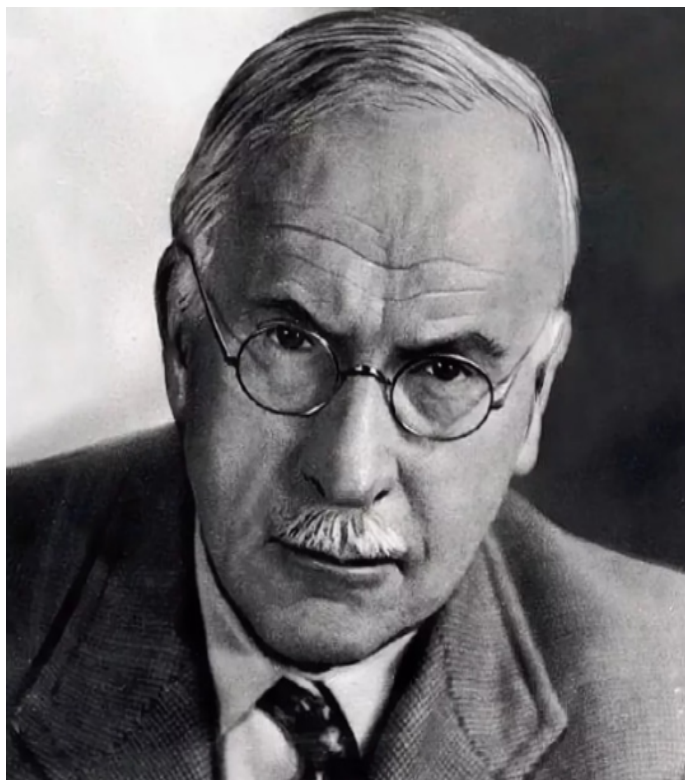


Рис. В.8, В.9, В10. Карл Густав Юнг (1875-1961)



Рис. В.11. Отто Ранк (1884-1939)

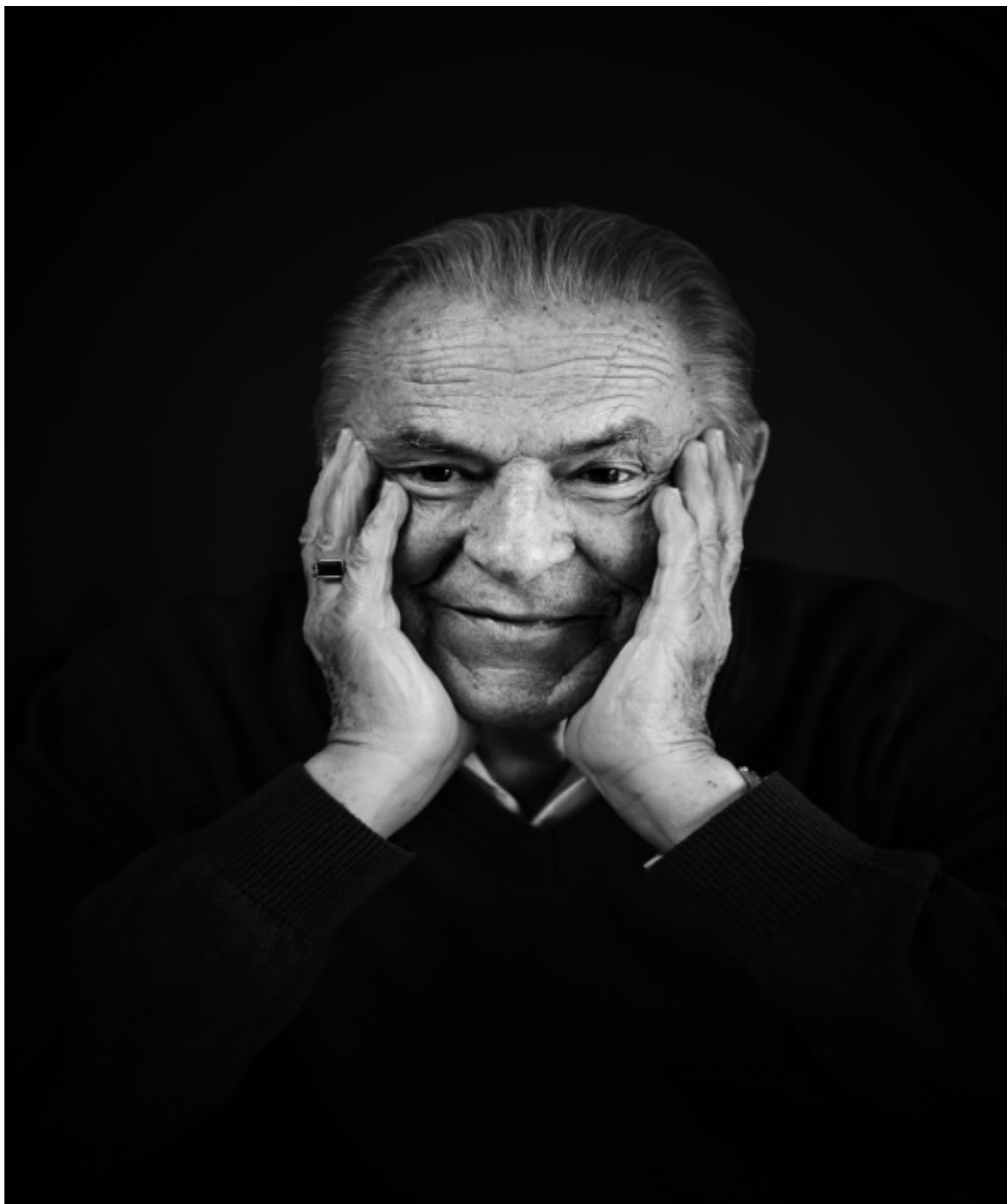


Рис. В.12. Станіслав Гроф (нар. 1931)



Рис. В.13. Еріх Фромм (1900-1980)



Рис. В.14. Жак Лакан (1901-1981)



Рис. В.15, В16, В17. Мелані Кляйн (1882-1960)



Рис. В.18, В.19. Маргарет Малер (1897-1985)



Рис. В.20, В.21. Дональд Віннікотт (1896-1971)



Рис. В.22, В.23. Рене Арпад Шпіц (1887-1974)



Рис. В.24. Джон Боулбі (1907-1990)



Рис. В.25, В.26, В.27. Мері Ейнсворт (1913-1999)



Рис. В.28. Анна Фройд (1895-1982)



Рис. В.29, В.30. Анна Фройд з вихованцями Хемпстедського дитячого будинку (1940 рік)

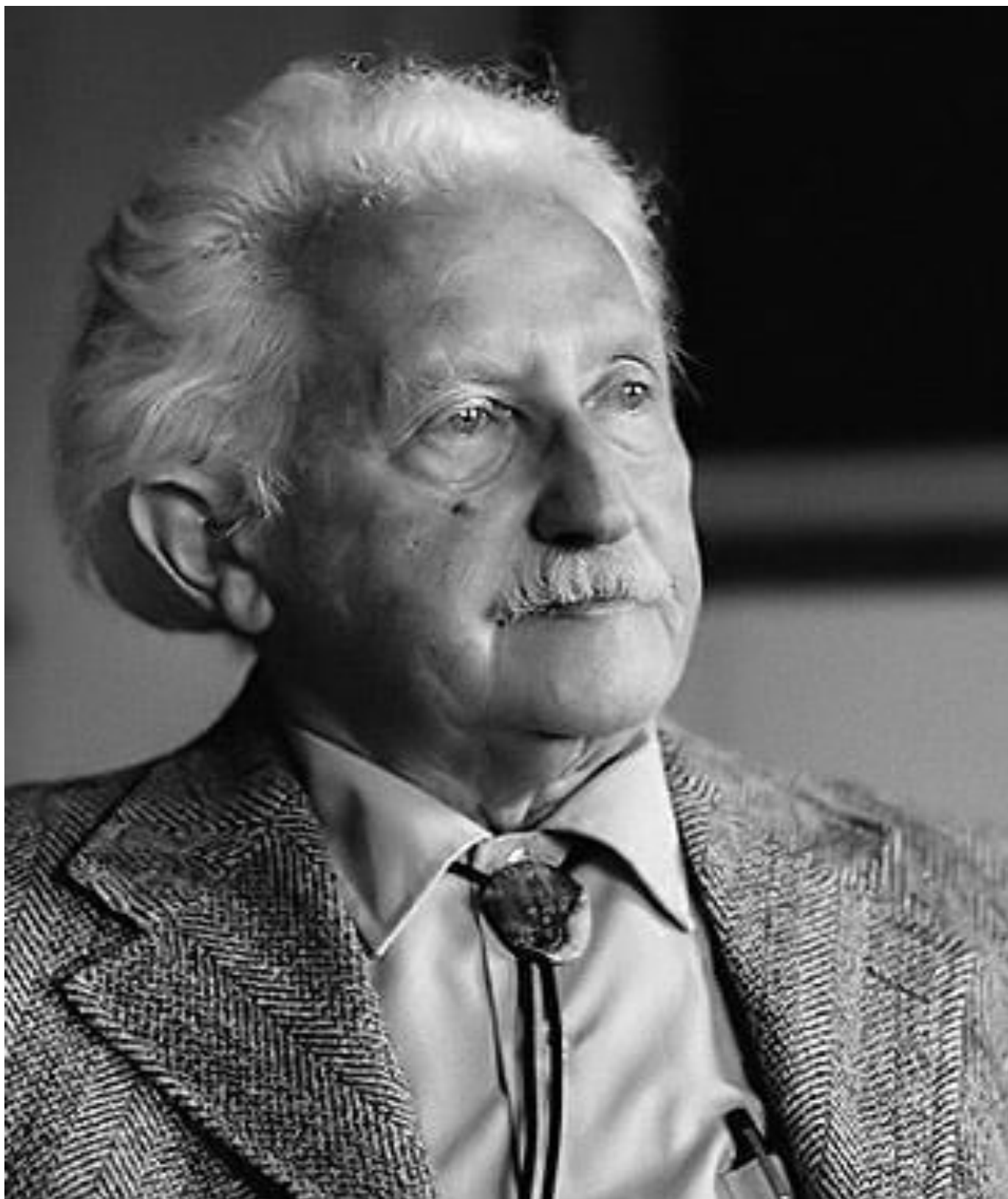


Рис. В.31. Ерік Еріксон (1902-1994)



Рис. В.32. Гомер Лейн (1875-1925)



Рис. В.33, В.34. Август Айхорн (1878-1949)



Рис. В.35, В.36, В.37. Бруно Беттельгейм (1903-1990)



Рис. В.38, В.39. Олександр Ніл (1883-1973)



Рис. В.40, В.41. Франсуаза Дольто (1908-1988)



Рис. В.42. Гельмут Фігдор (нар. 1948)