

УДК 37.015:159.9

DOI: 10.31499/2307-4906.4.2025.345315

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПОШУКИ І ПРАКТИКА ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)**

**Євген Нелін**, кандидат педагогічних наук, незалежний дослідник.

ORCID: 0000-0001-5612-8589

E-mail: ievgen.nelin@i.ua

*У статті проаналізовано сучасний розвиток ідей психоаналітичної педагогіки у Великобританії, Німеччині, Франції та Італії. Використано теоретичні методи: аналіз наукової літератури, порівняльний, системний аналіз і синтез. З'ясовано, що у Франції психоаналітична педагогіка зосереджується на міжособистісних стосунках і творчій діяльності; у Німеччині – на аналізі внутрішніх конфліктів і терапевтичному впливі; у Великобританії – на розвитку емоційної зрілості та творчих формах самопізнання; в Італії – на культурно-соціальному контексті, ролі сім'ї та інклюзивності. Встановлено, що сучасна психоаналітична педагогіка має міждисциплінарний характер, поєднує психоаналіз із гуманістичними підходами й спрямована на особистісний розвиток і соціалізацію учнів.*

**Ключові слова:** психоаналітична педагогіка; альтернативна освіта; глибинна психологія; виховання; освітні практики; психодинамічний підхід; міжособистісна взаємодія; формування особистості.

## **THEORETICAL DEVELOPMENTS AND PRACTICE OF PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN EUROPEAN COUNTRIES (LATE 20<sup>TH</sup> EARLY 21<sup>ST</sup> CENTURY)**

**Ievgen Nelin**, Candidate of Pedagogical Sciences, Independent Researcher.

ORCID: 0000-0001-5612-8589

E-mail: ievgen.nelin@i.ua

*The article analyzes theoretical approaches and practical experience in the development of psychoanalytic pedagogy in the contemporary context of the United Kingdom, Germany, France, and Italy. To achieve this aim, a set of theoretical methods was employed, including the analysis of scientific literature, comparative analysis of psychoanalytic approaches, as well as systemic analysis and synthesis. The research results indicate that in France, psychoanalytic pedagogy emphasizes the practical interpretation of students' academic and creative activities and the work with interpersonal relationships; in Germany, the focus is on in-depth analysis of children's internal conflicts, therapeutic influence, and the integration of psychoanalytic ideas into special and corrective pedagogy; in the United Kingdom, attention is given to the development of students' emotional maturity, psychodynamic analysis of interactions, and the use of creative practices as tools for self-exploration; in Italy, the emphasis is on the cultural and social context of education, the role of family and community, and the development of collective identity and inclusivity. It has been established that contemporary psychoanalytic pedagogy in these countries is interdisciplinary, combining psychoanalysis with humanistic and cultural approaches, and is aimed at supporting personal development, socialization, and psychological-pedagogical guidance of students. Prospects for further research involve a deeper study of the adaptation of psychoanalytic ideas to current educational realities, their application in the*

---

*context of inclusive education and digital learning, as well as a comparison of European and American experiences to identify common trends and unique methods of integrating psychoanalysis into educational practice.*

**Keywords:** *psychoanalytic pedagogy; alternative education; depth psychology; upbringing; educational practices; psychodynamic approach; interpersonal interaction; personality formation.*

Розвиток концепції психоаналітичної педагогіки упродовж ХХ ст. часто позначався зміною провідної ідеї. На ранніх етапах розвитку психоаналітичної педагогіки фрейдисти ставили собі за мету зробити освіту школярів максимально не невротичною і творчою. Наріжним каменем їх творчих ідей було створення такої педагогічної моделі, яка буде максимально протиставлена ідеям авторитарного виховання. Згодом, в ідеях неофрейдистів, его-психологів, пост'юнганців, неоадлеріанців і фахівців інших течій, психоаналітична педагогіка набула рис багатогранної концепції. Щоправда, попри намагання інтегрувати психоаналіз в теорію виховання і соціальну педагогіку, психоаналітична педагогіка так і не стала системною і цілісною течією. Однак, наприкінці ХХ ст. психоаналітична педагогіка активно розвивалася в Австрії, Великобританії, Німеччині, США, Франції та інших високо розвинених країнах світу. Крім того, психоаналітико-педагогічними ідеями почали цікавитися українські фахівці. Зокрема у Києві, Львові, Одесі, Харкові та інших містах сформувалися регіональні центри розвитку психоаналізу. При цьому, розвиток психоаналітичної педагогіки в Україні у 1990-х рр. був зумовлений насамперед діяльністю Т. Яценко і представниками її наукової школи, які провадили свою діяльність спершу у Черкасах, а згодом у Ялті, Слов'янську та інших містах.

Безперечно, що розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в Україні упродовж 1990-х рр. відповідав світовим трендам розширення компетенції психоаналізу у науках про освіту. Так, в авторефераті дисертації Т. Яценко на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук на тему «Психологічні основи активної підготовки майбутнього педагога до спілкування з учнями» (1989), дослідниця зазначила, що розроблений нею метод Активного соціально-педагогічного навчання (АСПН) сприяє розвитку особистості майбутнього учителя і створює передумови для його ефективної взаємодії з учнями [4, с. 16]. У науковій новизні Т. Яценко наголосила, що метод АСПН представляє систему міжособистісної взаємодії, яка сприяє формуванню партнерського, довірливого і гуманного ставлення учителя до учня і слугує психокорекційним засобом для подальшої ефективної роботи учителя [4, с. 17].

Згодом, ідеї Т. Яценко були розширені у монографії «Активна соціально-психологічна підготовка учителя до спілкування з учнями» (1993). Фактично ж, розробка і розширення практики застосування методу АСПН упродовж 1990-х рр. були зорієнтовані на оптимізацію педагогічної взаємодії учителя з учнями [2, с. 21]. Таким чином, ранні ідеї Т. Яценко відповідали одному із ключових принципів психоаналітичної педагогіки, який передбачав насамперед перевиховання учителів та їх перепідготовку до партнерської взаємодії з учнями.

Окрім представників наукової школи Т. Яценко, психоаналітико-педагогічні ідеї сьогодні перебувають у фокусі уваги таких українських вчених, як А. Вертель, Є. Нелін, О. Петренко та І. Шпичак. Зокрема, А. Вертель досліджував історію розвитку дитячого психоаналізу та оцінював його значення для практичної педагогіки. Наукові розвідки Є. Неліна були спрямовані на аналіз взаємозв'язку психоаналітичних концепцій з

освітнім процесом і розробку методичних рекомендацій для учителів щодо підтримки внутрішнього світу дитини. О. Петренко визначила психоаналітичну педагогіку як систематизовану спробу впровадження ідей З. Фрейда і його послідовників у практику роботи з учнями. У центрі ж уваги І. Шпичак перебували психоаналітичні ідеї та педагогічна діяльність В. Шмідта, зокрема проблематика педагогічної взаємодії, психологічного супроводу навчання і підтримки емоційного, а також особистісного розвитку дітей.

На відміну від українського наукового дискурсу, психоаналітико-педагогічні ідеї значно більше представлені у розвинених країнах Європи і Північної Америки. Зважаючи на це, ставимо за **мету** проаналізувати теоретичні підходи і практичний досвід розвитку ідей психоаналітичної педагогіки у країнах Європи кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Для досягнення мети нами було використано комплекс теоретичних методів, зокрема: аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз психоаналітичних підходів, системний аналіз і синтез. Аналіз наукової літератури дозволив узагальнити основні концепції психоаналітичної педагогіки і виявити тенденції її розвитку у сучасному педагогічному дискурсі. Порівняльний аналіз теоретичних підходів застосовувався для визначення спільних і відмінних рис між різними школами психоаналітичної педагогіки та оцінки їх практичної значущості. Системний аналіз і синтез використовувалися для інтеграції отриманих результатів і формування узагальненого уявлення про розвиток психоаналітичної педагогіки та її практичні аспекти. Загалом, застосування зазначених методів забезпечило цілісне і науково обґрунтоване дослідження теоретичних основ сучасної психоаналітичної педагогіки, дозволило визначити ключові напрями її розвитку і потенційні шляхи подальшого вдосконалення у педагогічній практиці.

У сучасній освітній практиці країн Європи психоаналітична педагогіка залишається важливим напрямом, який інтегрує ідеї класичного психоаналізу в освітній процес. Наші наукові розвідки свідчать, що особливу роль у цьому сенсі відіграють методи, спрямовані на глибше розуміння внутрішнього світу дитини та її взаємодії з оточенням, зокрема у контексті формування особистісної автономії і гармонійних стосунків між учителем і учнем. Попри це, Т. Левченко було зазначено, що невід'ємною складовою класичної психоаналітичної педагогіки у країнах Європи є використання методу вільних асоціацій, що полягає у невтручанні у процес спонтанного розвитку мислення й емоцій, вільному самовираженні дитини і не нав'язуванні учням власних суджень [1, с. 255]. При цьому, використання різних методів психоаналізу у масовій шкільній практиці інколи викликає суспільні протести, зважаючи на переважно індивідуалізоване спрямування освіти. Наприклад, у Франції психоаналіз однаково активно застосовується у навчальній і виховній роботі, оскільки цей метод допомагає інтерпретувати відповіді, доповіді, різні твори учнів, а також розуміти партнерів по спілкуванню, мотиви їхньої поведінки, аналізувати проблемні питання міжособистісного спілкування [1, с. 258–259]. Крім того, за словами Т. Левченко, увага освітніх психоаналітиків у Франції часто прикута до проблем амбівалентності у взаєминах між дитиною і дорослим, а також між учнями і вчителем. Зазвичай, володіючи важливою інформацією учитель впливає на учнів, робить їх володарями цієї інформації, чим, водночас, позбавляє себе центральних позицій у цій творчій взаємодії. У таких відносинах, учитель утримує ініціативу і владу, може задовольнити або

фруструвати потреби учнів. Також учитель може маніпулювати учнями, а тому ніколи не відмовиться від впливу на інших, оскільки ризикує втратити своє місце у системі освіти [1, с. 260–261].

Аналіз ідей французьких дослідників (А. Берж, К. Бланшар-Лавіль, Ж. Моко, О. Тібо, А. Портнуа) засвідчує, що освітні психоаналітики цієї країни дотримуються переважно ортодоксальних поглядів, натомість в академічних колах великий вплив мають неофрейдистські ідеї [7]. Погляди педагогів-фрейдистів базуються переважно на роботі із сублімацією, особливо з підлітками, психіка яких характеризується надмірним збудженням нервової системи, неврівноваженістю та істеричними реакціями. Для подолання цих станів та агресивних дій французькі педагоги, як стверджує Т. Левченко, повинні бути більш поблажливими до дітей, а також проявляти всепрощення і терпимість [1, с. 255].

На відміну від французької школи психоаналітичної педагогіки, увага фахівців німецької школи психоаналітичної педагогіки сфокусована більше на глибинному аналізі внутрішніх конфліктів дитини, які формуються у процесі соціалізації і взаємодії з батьками й педагогами. Особливий акцент робиться на інтерпретації несвідомих мотивів поведінки і їх впливі на навчальну діяльність, емоційний стан і міжособистісні стосунки дитини з однолітками. У межах цієї традиції педагоги-аналітики розглядають освітній процес переважно як простір для терапевтичного впливу, спрямованого на зняття напруження, подолання страхів дитини і розвиток її здібностей до конструктивного самовираження.

Наприклад, у дослідженнях Г. Фюхтнера [11] підкреслюється важливість інтерпретації поведінки учнів через аналіз несвідомих мотивів, що виявляються у взаємодії з іншими. На думку сучасних німецьких дослідників, як-от Б. Нойдекер і К. Трункенпольц, (Neudecker, Gstach & Trunkenpolz, 2022), концепція психоаналітичної педагогіки сьогодні повинна поєднувати передусім корекційно-розвивальну роботу з підтримкою соціальної інтеграції дитини, особливо у випадках міжособистісних конфліктів. Г. Гієрдайс [12] у своїй роботі фокусується на дослідженні значення шкільного колективу як «тренувального поля» для опрацювання травматичних переживань, що заважають навчанню і соціалізації дитини. Спираючись на розвідки Х.-Г. Трешера [17], Г. Гієрдайс метафорично характеризував психоаналітичну педагогіку як дитину, якій її батьки, психоаналіз і педагогіка, якщо і не зовсім відмовляють, то дуже підозріло ставляться до неї, інколи вважаючи незаконно народженою [12, с. 11]. Попри це, як переконує Г. Гієрдайс, психоаналітична педагогіка завжди відповідала ідеалам гуманітарної педагогіки, однак з тією відмінністю, що гуманітарна педагогіка фокусувалася на загальних факторах розвитку, натомість психоаналітична – на особистісних, реконструюючи історію не всієї культури, а окремої людини з її стражданнями [12, с. 13]. Таким чином, якщо у фокусі уваги гуманітарної традиції перебувала міжособистісна комунікація, то у фокусі психоаналітичної традиції об'єктом педагогічної роботи є не взаємовідносини, а окрема особистість.

Безперечно, що сучасна педагогіка потребує більш детального уявлення про внутрішній світ дитини, що зумовлює дослідження психоаналітичних ідей стосовно інфантильної сексуальності, потягів і фантазій. За твердженням Г. Гієрдайса, знання про ранні витоки неврозів, отримані у психоаналітичній реконструкції, відкривають

перспективи для формування гармонійно розвиненої особистості дитини. Оскільки процес виховання завжди здійснюється у міжособистісному контексті, де діють несвідомі механізми і процеси переносу, педагогічна взаємодія не може бути повністю зрозумілою без їх урахування. Крім того, виховання розгортається в межах культурних норм і цінностей, тому психоаналітичні дослідження культури набувають особливої значущості для практики виховання [13, с. 9]

Одним із напрямів використання методів психоаналізу в освіті є спроба інтегрувати психодинамічний підхід у спеціальну педагогіку, приділяти більше уваги поєднанню психоаналітичних інсайтів з сучасними нейропсихологічними і педагогічними методами, які дозволяють не лише підтримувати розвиток когнітивних і соціальних навичок дитини з ООП, а і допомагати такій дитині долати внутрішні конфлікти та емоційні бар'єри. Зокрема Н. Чорна зазначає, що суттєвим елементом психоаналітичного підходу в освіті є усвідомлення того, що механізми психологічного захисту, як-от проєкція, заперечення і витіснення, дають дитині змогу уникати емоційного напруження, проте, водночас, здатні стати чинниками формування поведінкових порушень [3, с. 42].

Загалом, французька і німецька школи психоаналітичної педагогіки на межі тисячоліть мали як спільні, так і відмінні вектори розвитку. До спільних можемо віднести акцент на вивчення внутрішнього світу дитини, врахування її емоційних потреб, а також спроби використання психоаналітичних методів для підтримки особистісного розвитку і соціалізації учнів. Натомість, до відмінних належать пріоритети у застосуванні цих методів: французька школа більше орієнтувалася на практичну інтерпретацію навчальних і творчих проявів учнів і роботу з міжособистісними стосунками в класі, натомість німецька школа приділяла значно більшу увагу глибинному аналізу внутрішніх конфліктів, терапевтичному впливу на поведінку учнів, а також інтеграції психоаналітичних принципів у спеціальну і корекційну педагогіку.

Авторитетними центрами розвитку психоаналітичної педагогіки у Європі залишаються Великобританія та Італія, де активно діють наукові інститути, клініки та освітні заклади, що поєднують класичні психоаналітичні підходи з сучасними методами педагогічної і корекційної роботи. У цих країнах психоаналітичні концепції інтегруються у навчальні програми, проводяться дослідження впливу психоаналітичних методів на розвиток дітей, зокрема з ООП, здійснюється підготовка педагогів з фокусом на міжособистісні стосунки, емоційну підтримку і соціалізацію учнів. Наприклад, у Великобританії, на базі Шеффілдського університету, у 2015 р. відбулася міжнародна конференція на тему «Психоаналіз і освіта». Тематика досліджень стосувалася таких проблем, як психоаналітична підготовка учителів, проблем псевдо навчання та уникання від фактичного отримання дітьми навчального досвіду, педагогічної рефлексії, використання групових психодинамічних принципів, професійної супервізії педагогів і психологів тощо [16].

Спираючись на матеріали конференції «Психоаналіз і освіта» (2015), нами узагальнено висновки і рекомендації, які відображають сучасний стан розвитку психоаналітичної педагогіки у Великобританії:

1) Школа має розглядатися як «заповідне середовище», мета якого – забезпечувати розвиток самосвідомості та емоційної зрілості учнів і педагогів;

2) Для розуміння внутрішнього світу учнів і взаємин між ними, увага психоаналітичних педагогів має фокусуватися на психодинамічних процесах взаємодії, зокрема трансферу, контртрансферу і проєктивної ідентифікації, які впливають як на організаційні структури, так і навчальні практики;

3) Активне застосування мистецтва, кіно та інших творчих практик має розглядатися як метафоричний і сублімаційний інструмент пізнання, що сприяє опрацюванню травматичного досвіду дитини, розвитку її творчості, формуванню гендерної та особистісної ідентичності, а також подальшої самореалізації учнів;

4) Значна увага психоаналітичних педагогів приділяється роботі з учнями, які пережили соціальні або сімейні травми, а також груповій динаміці у роботі класу. Для кращого розуміння соціальних і психологічних процесів у роботі з дітьми, британські психоаналітичні педагоги рекомендують усім учителям проходити спеціалізований психоаналітичний тренінг зі спостереження, що має сформувати рефлексивне розуміння психології учнівської молоді, використання ними захисних механізмів психіки і власних емоційних реакцій на поведінку учнів.

Загалом, сучасні фахівці з психоаналітичної педагогіки у Великобританії розглядають освіту як ключовий чинник у постійному процесі самопізнання і розуміння інших, де навчальний простір стає середовищем для дослідження внутрішнього світу учнів і педагогів, розвитку емоційної зрілості, творчого самовираження і критичного осмислення різних освітніх практик [5, с. 17–19]. Таким чином, процес освіти сприймається британськими психоаналітичними педагогами не лише як передача знань, а, передусім, як інтеграція психодинамічних, творчих і клінічних підходів, що дозволяють учням усвідомлювати несвідомі процеси, управляти тривогою, підтримувати взаємини з однолітками і формувати більш глибоке розуміння як себе, так і інших.

На відміну від Великобританії, психоаналітична педагогіка в Італійській Республіці акцентує увагу не стільки на клінічному вимірі освітнього процесу, скільки на його культурному і соціальному контексті. Тут психоаналітичні ідеї інтегруються з гуманістичними й культурологічними підходами. Такий підхід дозволяє осмислювати діяльність школи, як простір розвитку колективної ідентичності і міжособистісних зв'язків. Аналіз праць Д. Бйондо [6], А. Дадді [9, 10], Л. Каррари [8] та ін., дозволяє стверджувати, що італійські дослідники психоаналітичної педагогіки значно більше уваги приділяють аналізу впливу сім'ї, громади і культурного середовища на становлення особистості учня, а також розглядають систему освіти як інструмент подолання соціальної нерівності і підтримки інклюзивності. У цьому контексті, популярна в Італії теорія об'єктних відносин, у поєднанні з критичною теорією, створила підґрунтя для переосмислення освіти як процесу формування автономного, але, водночас, здатного до взаємності суб'єкта [14, с. 250–251]. Таким чином, у психоаналітичній педагогіці, спираючись на теорію об'єктних відносин, увага приділяється перехідним просторам дитинства, які забезпечують можливість безпечного переживання учнями внутрішніх конфліктів і трансформації ранніх емоційних зв'язків. Звідси випливають конкретні психоаналітико-педагогічні завдання, серед яких: розробка інтервенцій, спрямованих на освітню спільноту в логіці мультисетингу; поєднання індивідуальної роботи з учнями групи ризику з формуванням здорової динаміки всього класного колективу; створення простору для

психоаналітично орієнтованого спостереження за дітьми; адаптація впливів на дитину залежно від специфіки місцевого контексту; організація зовнішньої оцінки психоаналітико-педагогічних програм з метою отримання зворотного зв'язку щодо їх ефективності тощо [6, с. 316].

Особливо важливе значення у психоаналітико-педагогічних ідеях італійських фахівців посідає проблема взаємовідносин між дитиною і батьками у сім'ї. Розвиток суспільства на сучасному технологічному етапі доводить, що прірва у взаєминах між батьками і дітьми невпинно зростає. Покоління батьків і дітей не мають ані спільної мови, яка б об'єднувала їх, ані спільних матеріальних і концептуальних цінностей. Дорослим все важче зрозуміти молоде покоління, а діти не в змозі ідентифікувати себе з цінностями і способом життя своїх батьків. Внаслідок цієї суперечності молоде покоління має ризик перетворитися на доволі фрагментарне, егоїстичне і зосереджене на власних проблемах. Щоб запобігти цьому, дорослі повинні допомагати дітям обговорювати свої потреби і потреби інших людей, навчити слухати і чути інших. Саме це, на думку Л. Каррари, – консультанта з психоаналітичної педагогіки і директора Італійської асоціації з дослідження психоаналізу, – є головним завданням психоаналітичного виховання [8].

Інший італійський дослідник – А. Дадді, стверджує, що попри фактичну неможливість створити «єдину психоаналітичну педагогіку», продуктивним і актуальним залишається діалог між психоаналізом і педагогікою. Психоаналіз часто допомагає переосмислити приховані історії батьків, які впливають на виховання дітей, а педагогіка, натомість, забезпечує практичне поле для роботи, що відкриває можливість для їхнього спільного розвитку і кращого розуміння одне одного (А. Daddi, 2016, с. 61). Загалом, психоаналіз дозволяє педагогіці глибше зрозуміти несвідомі процеси, які впливають на навчання, виховання і розвиток суб'єктів освіти, натомість педагогіка надає психоаналізу конкретний освітній контекст для перевірки й адаптації його ідей [10, с. 48].

Важливим чинником утвердження концепції психоаналітичної педагогіки в Італії стало заснування «Міжнародного журналу психоаналізу та освіти» (ІРЕ, 2009), який досі слугує платформою для інтеграції психоаналітичних підходів у педагогічну практику. На сторінках цього видання здійснюється систематизація теоретичних засад та апробація ідей дослідників психоаналітичної педагогіки, що сприяє її інституціоналізації як самостійного напрямку альтернативної освіти. Упродовж 17-річної історії журналу було опубліковано понад 150 статей, присвячених теорії і практиці психоаналітичної педагогіки. Водночас цільовим завданням нашого дослідження не є детальний аналіз окремих праць, оскільки вони потребують більш детального розгляду і порівняння з іншими науковими виданнями, що висвітлюють проблематику психоаналітичної педагогіки.

Таким чином, на відміну від Великобританії, де психоаналітична педагогіка орієнтована переважно на клінічні і психодинамічні аспекти освітнього процесу, в Італії вона розвивається у культурно-соціальному вимірі. Британські дослідники розглядають школу як простір для розвитку емоційної зрілості, самопізнання і рефлексії, натомість дослідники психоаналітичної педагогіки з Італії акцентують увагу переважно на впливі сім'ї, громади і культурного середовища. Загалом, в Італії психоаналітико-педагогічні ідеї поєднуються насамперед з гуманістичними і культурологічними концепціями, що

спрямовані на подолання соціальної нерівності і розвиток колективної ідентичності.

Аналіз розвитку психоаналітичної педагогіки у країнах Європи кінця XX – початку XXI ст. доводить, що цей напрям зберіг свою актуальність і продовжує трансформуватися відповідно до актуальних соціокультурних викликів. Теоретичні пошуки сучасних британських, італійських, французьких і німецьких дослідників посприяли формуванню різних моделей інтеграції психоаналітичних ідей у педагогіку – від акценту на емоційно-рефлексивному розвитку учнів до поєднання різних психоаналітичних підходів із гуманістичними і культурологічними концепціями. Загалом, ключовою тенденцією розвитку психоаналітичної педагогіки стала її міждисциплінарність, що забезпечило поєднання психоаналізу з когнітивною психологією, соціологією і культурними студіями, а також орієнтацію на психолого-педагогічний супровід учнів у школі.

З огляду на посилення психоаналітичної складової у сучасних педагогічних дослідженнях, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у поглибленому аналізі процесів адаптації психоаналітичних ідей до сучасних освітніх реалій України. Вважаємо, що особливу увагу варто приділити вивченню можливостей їх застосування у контексті інклюзивної освіти, цифровізації навчання, а також регіоналізації освітнього простору, що супроводжується зростанням кількості дітей-біженців, а також дітей, які найбільше постраждали від військових дій. Доцільним видається також порівняльний аналіз європейського та американського досвіду з метою виявлення спільних тенденцій і специфічних підходів до використання психоаналітичних ідей у педагогіці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія. 1-е видання. Вінниця: «Нова Книга», 2002. 512 с.
2. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*, 2014. № 3. С. 11–29.
3. Чорна Н. В. Роль психоаналітичного підходу у розумінні поведінкових розладів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*, 2024. № 3(64). С. 37–42. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.3.6>.
4. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Автореф. Дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Киев, 1989. 40 с.
5. Bainbridge A., West L. *Psychoanalysis and education: Minding a gap*. Routledge, 2018. 288 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429478697>.
6. Biondo D., Patalano R., Rotondo C. altri (Eds.). *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*. Vecchiarelli Editore, 2022. URL: <https://www.psicoanalisiiesociale.it/wp-content/uploads/2022/03/Psicoanalisi-a-scuola.pdf>.
7. Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 2005. № 151. С. 111–162.
8. Carrara L. Il contributo della psicoanalisi alla pedagogia nel tempo presente, 2012. URL: [http://www.aispsicoanalisi.altervista.org/contributi/carrara\\_2012-09-30.html](http://www.aispsicoanalisi.altervista.org/contributi/carrara_2012-09-30.html).
9. Daddi A. I. 'Educare ad educare': Storie di vita, fiabe per adulti e "pedagogia psicoanalitica" in azione. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 2016. № 8(1). С. 56–62.
10. Daddi A. I. Per una pedagogia psicoanalitica. Destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 2011, № 3(2). С. 36–54.
11. Füchtner H. Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Campus-Verlag, 1979.
12. Hierdeis H. Psychoanalytische Pädagogik-Psychoanalyse in der Pädagogik. Kohlhammer Verlag, 2016.

13. Hierdeis H., Würker A. (Hrsg.). Praxisfelder der psychoanalytischen Pädagogik: Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten. *Psychosozial-Verlag*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30820/9783837978643>.
14. Micaloni L. Inconscio e critica. Il mutamento di funzione della psicoanalisi nella Scuola di Francoforte. Tesi di Dottorato. *Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*, 2022. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14242/97506>.
15. Neudecker B., Gstach J., Trunkenpolz K. Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler. *Springer*, 2022.
16. Psychoanalysis & Education Conference. The School of Education, University of Sheffield, in association with The Northern School of Child and Adolescent Psychotherapy, United Kingdom, 2015.
17. Trescher H. G. Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus, 1986. 175 p.

### REFERENCES

1. Levchenko, T. I. (2002). Development of education and personality in different pedagogical systems (1st ed.). Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
2. Furman, A. V. (2014). Types of scientific schools and conditions for their effective functioning. *Psychology and Society*, 3, 11–29 [in Ukrainian].
3. Chorna, N. V. (2024). The role of the psychoanalytic approach in understanding behavioral disorders. *Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, 3(64), 37–42. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.3.6> [in Ukrainian].
4. Yatsenko, T. S. (1989). Psychological foundations of active preparation of future teachers for interaction with students (Doctoral dissertation abstract, Kyiv). 40 p. [in Russian].
5. Bainbridge, A., & West, L. (2018). Psychoanalysis and education: Minding a gap. *Routledge*, 288 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429478697>.
6. Biondo, D., Patalano, R., Rotondo, C., & altri (Eds.). (2022). Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica. *Vecchiarelli Editore*. URL: <https://www.psicoanalisiiesociale.it/wp-content/uploads/2022/03/Psicoanalisi-a-scuola.pdf>.
7. Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151. C. 111–162.
8. Carrara, L. (2012). Il contributo della psicoanalisi alla pedagogia nel tempo presente. URL: [http://www.aispsicoanalisi.altervista.org/contributi/carrara\\_2012-09-30.html](http://www.aispsicoanalisi.altervista.org/contributi/carrara_2012-09-30.html)
9. Daddi, A. I. (2016). "Educare ad educare": Storie di vita, fiabe per adulti e "pedagogia psicoanalitica" in azione. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 8(1). 56–62.
10. Daddi, A. I. (2011). Per una pedagogia psicoanalitica. Destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 3(2). 36–54.
11. Füchtner, H. (1979). Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Campus-Verlag.
12. Hierdeis, H. (2016). Psychoanalytische Pädagogik-Psychoanalyse in der Pädagogik. Kohlhammer Verlag.
13. Hierdeis, H., & Würker, A. (Hrsg.). (2022). Praxisfelder der psychoanalytischen Pädagogik: Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten. Psychosozial-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.30820/9783837978643>
14. Micaloni, L. (2022). Inconscio e critica. Il mutamento di funzione della psicoanalisi nella Scuola di Francoforte. Tesi di Dottorato. *Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*. URL: <https://hdl.handle.net/20.500.14242/97506>
15. Neudecker, B., Gstach, J., & Trunkenpolz, K. (2022). Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler. Springer Ed.
16. Psychoanalysis & Education Conference. (2015, October 22–24). The School of Education, University of Sheffield, in association with The Northern School of Child and Adolescent Psychotherapy, United Kingdom.
17. Trescher, H. G. (1986). Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus. 175 p.