

УДК 159.964.2

Євген НЕЛІН

кандидат педагогічних наук, психоаналітик, м. Київ, Україна

e-mail: ievgen.nelin@i.ua

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НОВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ В ОСВІТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті досліджено періодизацію розвитку науки і зміни педагогічних концепцій відповідно до наукового світогляду. Проаналізовано синергетичну парадигму як пануючу методологію в умовах постмодернізму. Досліджено авторські підходи до класифікації існуючих педагогічних концепцій. Розкрито основи психоаналітичної педагогіки як сучасної освітньої концепції постнекласичної наукової парадигми, під якою розуміється переважно галузь використання психоаналітичних ідей при вихованні та навчанні дітей. Зроблено висновок про необхідність проведення подальших досліджень психоаналітичної педагогіки в контексті реформаторської педагогіки та як складової антипедагогіки.

Ключові слова: психоаналіз, З. Фрейд, психоаналітична педагогіка, наука, синергетика, постнекласична парадигма, антипедагогіка.

Загальновідомо, що умовним є поділ етапів розвитку науки на класичний, некласичний, постнекласичний (постмодерністський). Основними рисами класичного наукового світогляду, який датується початком XVII ст., є становлення теорії І. Ньютона, поширення ідей Р. Декарта та І. Канта. Науковий класицизм, як зазначає О. Хмелева, ставив за мету навчити людину відкривати, описувати і пояснювати усталені факти і події на засадах раціоналізму. Педагогіка класичного етапу ґрунтувалася на панівній ролі учителя як ретлянслятора культури і необхідних знань, тоді як основним завданням учня було пасивне зазубрювання і відтворення вивченого [12, 31]. Другий, некласичний етап розвитку науки, що тривав протягом XIX–XX ст., позначився зростанням прогностичних настроїв і уваги до можливих фактів. Науковою основою цього етапу стала теорія ймовірності А. Ейнштейна, тому, не дивно, що роль учителя змінилася з ретлянслятора на модератора, який допомагає учням переосмислювати вивчене. Головним же результатом некласичної педагогіки стало поширення в освіті гуманістичних практик і становлення моделі особистісно-орієнтованого навчання [12, 31].

З початком XXI ст. у вітчизняній науці зростає кількість досліджень з проблем інтеграції та взаємодії педагогіки і постнекласичного наукового світогляду. Переважна більшість авторитетних учених (О. Вознюк, О. Петренко, С. Сисоєва та ін.) намагаються обґрунтувати сучасну методологію педагогічної науки через міждисциплінарний підхід синергетики, оперуючи тим, що в її рамках об'єкт постає як саморозвиваючийся, нелінійний, відкритий та відокремлений від предмета. Останній, відповідно до синергетичної парадигми, має досліджуватися фахівцями різних галузей знань,

які сповідують міждисциплінарність математичних, природничих, гуманітарних і технічних наук. Годі й говорити, що під час такої взаємодії використовуються методи і поняттєвий апарат інших наук для дослідження свого об'єкта [2, 124].

Критики ж звернення до синергетики наголошують, що її застосування при дослідженні соціальних процесів є обмеженим, оскільки: 1) повністю зрозумілими, з точки зору синергетики, можуть бути лише масові процеси. Поведінка особистості, мотиви її діяльності, переваги навряд чи можуть бути пояснені з її допомогою, оскільки вона має справу з макросоціальними процесами і загальними тенденціями розвитку суспільства; 2) синергетика не враховує роль свідомого фактора духовної сфери та не розглядає можливість людини прямо і свідомо протидіяти макротенденціям самоорганізації, які властиві соціальним спільнотам [13, 72]. Таким чином, погоджуючись з аргументами як прихильників, так і критиків інтерпретації педагогіки в межах синергетичної парадигми постнекласичної науки, спробуємо обґрунтувати ідею використання психоаналізу як нової, дієвої концепції постнекласичної науки.

Проблема дослідження взаємодії психоаналізу і педагогіки розглядається у статтях А. Вертеля, Т. Левченко, О. Петренко, Т. Хомуленко, І. Шпичак та ін. У дисертаціях О. Безлюдного, А. Растрігіної та І. Шпичак побіжно зазначається про існування психоаналітичної педагогіки, проте не уточнюється, у чому ж полягає її специфіка. М. Фіцула у своєму посібнику з педагогіки описує різноманітність течій у зарубіжній педагогіці, зокрема філософські напрями (неопозитивізм, прагматизм, неотомізм), соціальний напрям, який реалізується у т. зв. педагогіці «ноосфери» В. Вернадського, а також психолого-педагогічний напрям, який

включає експериментальну педагогіку та психоаналіз (неофрейдизм).

Мета статті – розкрити основи психоаналітичної педагогіки як сучасної освітньої концепції в умовах постнекласичної наукової парадигми.

Аналізуючи попередні аргументи критиків синергетики як методології постнекласичного наукового світогляду, дамо пояснення, що: 1) у предметному полі психоаналізу досліджуються як індивідуальні, так і колективні (особливо в юнгіанському психоаналізі) механізми. Дослідження останніх найбільш повно розкрито у праці З. Фрейда «Психологія мас і аналіз людського Я». Вивчення ж динаміки індивідуальних механізмів людської психіки від початку є основним завданням психоаналітичного підходу, за що він часто критикується більшістю прихильників класичного наукового світогляду через суб'єктивність і неспроможність бути емпірично доведеним. Отже, використання психоаналізу загострює суперечність між розвитком постнекласичної науки, з яскраво вираженими екзистенційними та аксіологічними характеристиками буття, та експериментальним її підтвердженням. 2) Свідченням того, що синергетика не розглядає можливість свідомої протидії є факт, що кожна людина понад 40% свого часу керується несвідомими імпульсами, тому вплив на людську поведінку через канали свідомості є недостатньо ефективним. Більше того, для самоорганізації соціальних спільнот використовуються відмінні від організації однієї людини технології.

Беззаперечно, що у постнекласичній науці зростає значення герменевтики, яка є базовим методом психоаналізу. Як стверджує О. Архіпова: «Розширення потоку інформації до неосяжних масштабів (невідомих у класичній та некласичній культурі) призводить до того, що людина опиняється у полісмісловому просторі [...]. Тому в цей час мають бути актуалізовані безперервні феноменологічні, екзистенційні, герменевтичні форми освітньої практики» [1, 2–3]. Класична наука, що ґрунтується на приматі Розуму, заперечується нігілістичними, антигуманістичними, деконструктивними та антинауковими ідеями постмодерну, які реалізуються в освіті через концепт «антипедагогіки», що визначає новий освітній образ як нестійкий, пластичний, змінюваний і перебуваючий у постійному русі свого становлення, критикуючи при цьому класичні освітні традиції на кшталт гіперраціоналізму, ієрархічності ціннісних уявлень, регулярності, систематизації, класифікації тощо [1, 5].

Існує думка, що філософія постмодернізму (постнекласики) руйнує центральне ядро європейської освіти та культури – ідею людської авто-

номності як базової виховної мети. При цьому британські дослідники Р. Юшер та Р. Едвардс зазначають, що постмодерністи підняли важливі питання – пошуку нових концептуальних основ для сучасної педагогіки, визначення нової мети виховання та освіти загалом в умовах нестабільності і постійних змін [15]. Серед основних ідей педагогіки постмодернізму (антипедагогіки) на особливу увагу заслуговує проблема зростання ролі «власного досвіду», при всьому його суб'єктивізмі та неможливості об'єктивного виміру [6, 80].

Парадоксальність сучасних ідей антипедагогіки полягає у тому, що критикуючи усі канони класичної педагогіки і визначаючи будь-який освітній інститут як «тюрму», антипедагогіка не утверджує власну педагогічну конструкцію, а лише пропагує свої ідеї як «дзеркально інші», претендуючи при цьому на глобальні зміни в освіті. Саме тому, як зазначає О. Архіпова, «каркас» антипедагогіки настільки нестійкий, наскільки похитною є теорія усієї постмодерністської філософії, що культивує процеси постійних трансформацій, суперечок, «ігр», парадоксів [1, 6]. У свою чергу синергетика, як парадигма нелінійності, самоорганізованості і непередбачуваності розвитку практично повністю знімає з педагогів відповідальність за непередбачуваність результатів їхніх дій. Однак, як стверджує переважна більшість сучасних дослідників, практичне втілення постнекласичних ідей в освіті є доволі проблематичним, що пов'язано з тим, що в межах постмодерністської філософії так і не усталилася цілісна система поглядів на освіту, а деконструктивні заклики обернулися «деструкцією» загальної основи постмодерністського проекту педагогіки.

Протилежних думок, щодо розвитку постнекласичної наукової парадигми, притримуються дослідники, які переконані, що тенденціями розвитку освіти постмодернізму є поширення та поглиблення фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на системність і міждисциплінарність [8, 45]. Як слушно зазначає О. Петренко: «Постнекласична установка за своєю сутністю тяжіє до примирення протиріч, до очищення, пояснення й прояснення природи культурних феноменів, ситуацій, моделей» [8, 43], тобто до того, до чого від самого початку прагнув і за що був розкритикований психоаналіз З. Фрейда.

Констатуючи факт того, що в освіті починає домінувати постнекласична наукова парадигма, зауважимо, що вона доки не реалізована в межах своєї педагогічної теорії. У монографії В. Онищенко [7] розкривається зміст дев'яти фундаментальних педагогічних теорій: антропології, психології, герменевтики, поетики, когнітології,

аксіології, етики, естетики, ноетики та акмеології. До похідних теорій автор відносить педагогічну синергетику і педагогічну соціологію. Позиції ж психоаналізу критикуються автором у рамках педагогічної психології за бездушність, аналітизм, елементаризм та психізм [7, 111], а в межах педагогічної герменевтики взагалі не згадується на тлі поглядів Ф. Аста, М. Хайдеггера, Ж. Піаже та ін. Таке ставлення В. Онищенко до психоаналізу можна зрозуміти через примат християнсько-філософської ноології, тобто групування педагогічних теорій на основі філософії духа і духовного пізнання, а психоаналіз, як відомо, від самого початку розвивався як антитеза релігійному світогляду.

Найбільш популярні педагогічні концепції постмодернізму розглядає О. Архіпова, яка виокремлює концепції культуроцентристської, неперервної та додаткової освіти [1, 7–8]. О. Вознюк групує педагогічні концепції в контексті розвитку педагогічної цивілізації та авторських педагогічних систем. Прикладом правопівкульного (розвивального) стану педагогічної цивілізації є актуалізаційний і резонансний тип педагогіки, що направлені на актуалізацію і розвиток прихованих талантів засобами педагогічної синергетики і гештальт-освіти [3, 29]. Зразками лівопівкульного (формуального) стану є традиційна педагогіка, спрямована на формування компетентностей; педагогіка навчальної казки; ретро- і хронореверсійна педагогіка, що виявляє можливість відновлювати минулі ЗУНі; метаморфозна (логіко-евристична) педагогіка, яка формує у людини переконання і світогляд у цілому. Останнім же станом педагогічної цивілізації є стан півкульового синтезу (преображальний), який представлений в умовах гіпно-суггесто-педагогіки, креативної педагогіки (недирективного навчання) та педагогічної парадоксології [3, 30]. Поважаючи думку автора, вважаємо за доцільне згрупувати окремі авторські педагогічні системи в контексті психоаналітичної педагогіки. Наприклад, актуалізаційна і резонансна системи реалізуються у психоаналітичній педагогіці через роботу із захисним механізмом сублімації. Педагогіка навчальної казки є основою юнгіанського психоаналізу. Логіко-евристична педагогіка є апіорі психоаналітичною, оскільки, як зазначено вище, психоаналіз позичив науковий світогляд і притримується філософських традицій матеріалізму та натуралізму у формуванні світогляду. Як метод психотерапії психоаналіз розпочався там, де закінчився гіпноз, тому гіпно-суггесто-педагогіка є певним атавізмом психоаналітичної педагогіки.

У навчальному посібнику «Дидактичні системи у вищій освіті» [4], автор виокремлює три концепції навчання: традиційну, педоцентричну, су-

часну. Зокрема до сучасної дидактичної системи належать: гуманістична педагогіка, педагогіка співробітництва, особистісно-орієнтоване навчання та ін. На теренах зарубіжжя, як зазначає В. Бойченко, великого поширення набула технократична педагогіка, що орієнтується на ідеї біхевіоризму і прагне виховати особистість на раціональній науковій основі. Її антиподом є гуманістична педагогіка, в основу якої покладено ідеї американських психологів-гуманістів А. Маслоу і К. Роджерса про дбайливе ставлення і прийняття кожного учня [4, 29–30].

Сучасний психоаналіз, як стверджує О. Змановська, являє собою науково-практичну систему, що має декілька рівнів і безліч напрямів [5, 88]. До рівнів психоаналізу можемо віднести його теоретичну, прикладну і клінічну складові. Основними же напрямками сучасного психоаналізу є метапсихологія З. Фрейда, аналітична психологія К. Юнга, індивідуальна психологія А. Адлера, теорія об'єктних відносин, еґо-психологія, структурний психоаналіз Ж. Лакана та ін., в теоріях яких психоаналітична педагогіка набуває своїх особливих рис.

Не дивлячись на відмінності у тлумаченні психоаналітичної педагогіки, сьогодні під нею розуміється переважно галузь використання психоаналітичних ідей і концепцій при вихованні та навчанні дітей. У той час як традиційне виховання та авторитарна, сконцентрована на вчителі, система освіти ставили за мету придушення потягів, психоаналітична педагогіка прагне до того, щоб при найменших втратах активності зробити кожного учня придатним до соціокультурного життя, спрямувати його активність у потрібне русло. Досягненню цієї мети сприяє уважне вивчення педагогічним персоналом і батьками основ психоаналізу, проведення пояснювальних бесід з учнями про істинний стан речей, пов'язаних з народженням, гендерними відмінностями чоловіків і жінок, людських потягів та умінням працювати з ними. Безумовно, що такий підхід буде критикуватися прибічниками консервативної (класичної) системи, педагогіка якої прагнула підкорити дитину інтересам громади без урахування особливостей її індивідуального розвитку і пануючих в організмі потягів. При цьому зауважимо, що з кожним роком сегмент альтернативної освіти на ринку освітніх послуг стає все більш відчутним. Зокрема в контексті психоаналітичної педагогіки може бути розглянута педагогіка свободи О. Газмана, заснована на ідеях самості, свободи і підтримки, і названа ним «педагогікою самосвідомості», тоді як основним завданням психоаналізу є опрацювання прихованих у несвідомому переживань і доведення їх до свідомості, з метою подальшого осмислення і самоконтролю.

Визначення психоаналітичної педагогіки знаходимо у дисертації А. Філенко, під яким розуміється «складний і полімерний історико-культурний феномен, орієнтований на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних проявів у поведінці, побудову диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід, надання допомоги підростаючій людині щодо подолання прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів та учнів у навчально-виховному процесі» [10, 36]. Оцінюючи в цілому позитивно таке тлумачення психоаналітичної педагогіки, маємо зауважити, що психоаналіз в освіті покликаний не долати приховані інстинктивні потяги, а інтерпретувати їх, опрацювати й направляти у конструктивну роботу в межах навчально-виховного процесу.

Перша спроба, на сучасному етапі, описати методологічний апарат психоаналітичної педагогіки належить М. Рожкову, який за її головну мету визначив допомогу дитині в усвідомленні, відкритті того, до чого вона має нахили, що вона може зробити краще за іншого, тобто у розкритті потенційних можливостей, які перебувають у згорнутому стані у несвідомому. Виховною метою психоаналітичної педагогіки за М. Рожковим є розкриття задатків і природного потенціалу особистості учня у процесі виконання системи соціальних ролей. Головним же завданням психоаналітичної педагогіки є розширення поля свідомості учня, формування у нього готовності і здатності до оволодіння та належного виконання системи соціальних ролей [9, 156–157].

Зауважимо, що сучасна психоаналітична педагогіка є міждисциплінарною галуззю, яка оперує термінами і категоріями класичного психоаналізу та його дочірніх теорій, розвивається на фундаменті вікової та педагогічної психології,

акцентує свою увагу на культурних, міжособистісних, індивідуальних та групових трансформаціях особистості. Тому вчитель, працюючий в сфері психоаналітичної педагогіки – це, насамперед, енциклопедист-експериментатор, який знає основи філософії, психології, культурології, соціології та інших суміжних напрямів і гуманітарних наук; використовує у своїй роботі методи індивідуального і групового психоаналізу; не боїться змін і готовий змінюватися разом зі своїми учнями. Займатися вихованням, – як стверджує Д. Деметрію, – це працювати з розповідями та історіями дитини і тих, хто довірив учителю його особистісний розвиток [14, 83], оскільки як освіта, так і освіченість – це і процес життєвої історії і результат.

Отже, зважаючи на сказане вище, можемо з упевненістю визначити психоаналітичну педагогіку як самостійний напрям альтернативної освіти, який розвинувся в контексті антипедагогіки і реформаторської педагогіки, має теоретичне підґрунтя, мету, завдання, методи (та інші складові наукового апарату педагогічної концепції). У праці «Вступ до психоаналізу» (1917) З. Фрейд пише: «Лише одну тему я не можу так просто оминати, але не тому, що так багато розумію чи сам багато зробив у ній. Зовсім навпаки, я нею майже ніколи не займався. А між тим це надзвичайно важливо, так багато обіцяє в майбутньому і, можливо, є найбільш важливим з усього, чим займається аналіз. Я маю на увазі використання психоаналізу у педагогіці, у вихованні майбутнього покоління [11, 392]. У подальші роки проблеми психоаналітичної педагогіки викликали неабиякий інтерес послідовників З. Фрейда і представників нової генерації. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні спільних і відмінних підходів до її тлумачення представниками неофрейдизму, его-психології, юнгіанського психоаналізу, аналітичної психології та інших психоаналітичних шкіл.

Список використаних джерел

1. Архипова О. В. Философско-культурные основания образования в течении жизни: постнеклассический контекст / О. В. Архипова // Непрерывное образование. XXI век (Научный электронный журнал). — 2013. — Вып. 1.
2. Бенин В. Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? / В. Л. Бенин // Образование и наука. — 2014. — № 7 (116). — С. 115–133.
3. Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — Київ, 2015. — № 85. — С. 21–31.
4. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. — Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. — 121 с.
5. Змановская Е. В. Современный психоанализ. Теория и практика / Е. В. Змановская. — СПб. : Питер, 2011. — 288 с. — (Мастера психологии).
6. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А. Огурцов // Высшее образование в России. — 2002. — № 5. — С. 79–86.
7. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко. — Львів : Норма, 2014. — 356 с.
8. Петренко О. Б. Постнекласична парадигма освіти й виховання: теоретичний аналіз / О. Б. Петренко // Інноватика у вихованні. — 2016. — Вип. 3. — С. 40–49.
9. Рожков Н. Т. Психоанализ и неопедагогика / Н. Т. Рожков // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 155–161.

10. Филенко А. С. Психоаналитическая педагогика в Западной Европе первой трети XX-го века : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Филенко Артур Сергеевич. — Великий Новгород, 2010. — 135 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1989.
12. Хмелева О. Г. Интеграция постнеклассической науки и педагогического образования / О. Г. Хмелева // Знание. Понимание. Умение. — 2007. — № 3. — С. 30—33.
13. Цикин В. А. Глобализация: Ноосферный поход / В. А. Цикин. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — 284 с.
14. Demetrio D. (Ed.) (2012). Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. — Milano—Udine: Mimesis Edizioni.
15. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. — London—New York, 1994.

References

1. Arkhipova O. V. Filosofsko-kulturnyye osnovaniya obrazovaniya v techenii zhizni: postneklassicheskiy kontekst / O. V. Arkhipova // Nepreryvnoye obrazovaniye. XXI vek (Nauchnyy elektronnyy zhurnal). — 2013. — Vyp. 1 [in Russian].
2. Benin V. L. Nuzhna li pedagogike postneklassicheskaya metodologiya? / V. L. Benin // Obrazovaniye i nauka. — 2014. — № 7 (116). — pp. 115—133 [in Russian].
3. Voznyuk O. V. Osnovni aspekty` postneklasy`chnoyi pedagogiky` / O. V. Voznyuk // Problemy` osvity`: Nauk. -metod. zb. / Insty`tut innovacijny`x tehnologij i zmistu osvity` MON Ukrayiny`. — Ky`yiv, 2015. — № 85. — pp. 21—31 [in Ukrainian].
4. Dydaktychni systemy u vyshnij osviti : navch. posib. / avt. -uporyad. V. V. Bojchenko. — Uman` : PP Zhovty`j O. O., 2013. — 121 pp [in Ukrainian].
5. Zmanovskaya E. V. Sovremennyy psikhoanaliz. Teoriya i praktika / E. V. Zmanovskaya. — SPb. : Piter. 2011. — 288 s. — (Mastersa psikhologii) [in Russian].
6. Ogurtsov A. Antipedagogika: vyzov postmodernizma / A. Ogurtsov // Vysshye obrazovaniye v Rossii. — 2002. — № 5. — pp. 79—86 [in Russian].
7. Onyshhenko V. D. Fundamental`ni pedagogichni teoriyi : monografiya / Vasyl` Denysovych Onyshhenko. — L`viv : Norma, 2014. — 356 p [in Ukrainian].
8. Petrenko O. B. Postneklasy`chna parady`gma osvity` j vy`xovannya: teorety`chny`j analiz / O. B. Petrenko // Innovaty`ka u vy`xovanni. — 2016. — Vy`p. 3. — pp. 40—49 [in Ukrainian].
9. Rozhkov N. T. Psikhoanaliz i neopedagogika / N. T. Rozhkov // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2010. — № 3. — S. 155—161 [in Russian].
10. Filenko A. S. Psikhoanaliticheskaya pedagogika v Zapadnoy Evrope pervoy trety XX veka : Dis... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Filenko Artur Sergeevich. — Velikiy Novgorod. 2010. — 135 pp. [in Russian].
11. Freud S. Vvedeniye v psikhoanaliz. Lektsii. — M.. 1989 [in Russian].
12. Khmeleva O. G. Integratsiya postneklassicheskoy nauki i pedagogicheskogo obrazovaniya / O. G. Khmeleva // Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. — 2007. — № 3. — pp. 30—33 [in Russian].
13. Tsikin V. A. Globalizatsiya: Noosfernyy pokhod / V. A. Tsikin. — Sumi: SumDPU im. A. S. Makarenka. 2007. — 284 p [in Russian].
14. Demetrio D. (Ed.) (2012). Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. — Milano—Udine: Mimesis Edizioni [in Italian].
15. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. — London—New York, 1994 [in English].

Нелин Е. Психоаналитическая педагогика как современная концепция в образовании постнеклассического общества

В статье исследовано периодизацию развития науки и изменения педагогических концепций в соответствии с научным мировоззрением. Проанализировано синергетическую парадигму как доминирующую методологию в условиях постмодернизма. Раскрыты основы психоаналитической педагогики как современной образовательной концепции постнеклассической научной парадигмы. Сделано вывод про необходимость проведения дальнейших исследований психоаналитической педагогики в контексте реформаторской педагогики и как составляющей антипедагогики.

Ключевые слова: психоанализ, З. Фрейд, психоаналитическая педагогика, наука, синергетика, постнеклассическая парадигма, антипедагогика.

Nelin Ie. Psychoanalytic pedagogy as a modern concept in the formation of post non-classical society

The article deals with the development of science and the transformation of pedagogical concepts in accordance with the scientific outlook. The purpose of the article is to reveal the foundations of psychoanalytic pedagogy as a modern educational concept in a post-classical scientific paradigm. The synergetic paradigm as a prevailing methodology in postmodernism is analyzed. The foundations of psychoanalytic pedagogy as the modern educational concept of post non-classical scientific paradigm are revealed. The definition of psychoanalytic pedagogy as a complex and polymeric historical and cultural phenomenon, focused on the study of the child's personality, ensuring the preservation of her psyche, correction of deviant manifestations in behavior, the construction of a differentiated educational process, focused on a personality approach, assistance to a young person to overcome the hidden instinctive trains of the unconscious character, ensuring the maximum cooperation of parents, teachers and students in the educational process. It is proved that modern psychoanalytic pedagogy is an interdisciplinary branch that operates with the terms and categories of classical psychoanalysis and its subsidiary theories, develops on the foundation of age and pedagogical psychology, emphasizes its cultural, interpersonal, individual and group transformations of personality. The conclusion is made on the necessity of further researches of psychoanalytic pedagogy in the context of reformatory pedagogy and as a component of antipedagogy.

Key words: teaching, psychoanalysis, S. Freud, psychoanalytic pedagogy, science, synergetic, post non-classical paradigm, antipedagogy.

Стаття надійшла до редколегії 23.11.2017