

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ТА ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТЕОРІЇ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН М. КЛЯЙН

Нелін С. В.

ВСТУП

Розвиток педагогічної психології та освітньо-виховних систем, ймовірно, не достатньо ефективний і цілісний без урахування ідей психоаналізу. У межах науково-практичного поля психоаналізу розглядаються різноманітні суспільні проблеми: збройні конфлікти, гуманітарні катастрофи, міграційні кризи тощо. Більше того, в контексті психоаналізу сформувалася своєрідна педагогічна концепція, основу якої закладають ідеї гуманного ставлення до особистості дитини і врахування в освітній роботі з учнями латентних несвідомих імпульсів.

Теоретичною основою психоаналітичної педагогіки є вчення З. Фрейда про панівну роль несвідомого у структурі людської психіки. Цим відкриттям З. Фрейд наголошував на своєрідній революції в науковому світі. Вчений зауважував, що М. Коперник, розкриваючи геліоцентричну теорію, довів, що Земля не є центром світобудови. Дослідження Ч. Дарвіна засвідчили, що людина не є божественним створінням, а лише нащадком «нижчих» звірів. Своєю ж заслугою З. Фрейд вважав відкриття того, що людина не є господарем у своєму домі, а її думки та дії визначаються не стільки свідомою діяльністю, скільки ірраціональними силами, які перебувають за межами свідомості.

Історично склалося, що в умовах динамічного розвитку психоаналізу на початку ХХ ст. активно збільшувалася кількість послідовників З. Фрейда, котрі на фундаменті класичного психоаналізу розробляли власні теорії розвитку особистості. Одні прихильники фрейдизму почали досліджувати інфантильні прояви раннього віку, інші відійшли від біологізаторських ідей З. Фрейда, загостривши свою увагу на глобальних проблемах людства. Зокрема, М. Кляйн і прихильники теорії об'єктних відносин почали деталізувати проблему міжособистісної взаємодії, відношення суб'єкта до світу загалом і найближчого оточення зокрема. Представники неофрейдизму віддавали перевагу вивченню суспільних проблем і дослідженням соціально-культурних процесів. В основі екзистенційного психоаналізу

перебували духовна сфера і пізнання сенсу життя особистості, а розробник структурного (лінгвістичного) психоаналізу Ж. Лакан апелював до спільноти психоаналітиків з ідеєю повернутися «Назад до Фрейда» і науково обґрунтувати теорію несвідомого, чого не встиг зробити З. Фрейд.

Одним із найбільш авторитетних напрямів постфрейдизму вважається теорія об'єктних відносин – психоаналітична течія, в основу якої покладено твердження, що психіка людини складається з елементів (внутрішніх об'єктів), інтроєктованих від первинних носіїв (зовнішніх об'єктів) – передусім батьків. Теорія об'єктних відносин досліджувалася у працях К. Атанасіу-Попеско, Т. Левченко, Н. Лифар, Р. Різенберг, І. Романова та ін.

Мета – розкрити ключові положення і відкриття теорії об'єктних відносин М. Кляйн.

Завдання дослідження: 1) встановити головні віхи життя і професійного розвитку М. Кляйн; 2) розкрити доробок М. Кляйн у площині психоаналітичної педагогіки; 3) здійснити порівняльний аналіз концепцій психоаналітичної психотерапії дітей М. Кляйн і А. Фрейд.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами використано комплекс методів: *загальнонаукових* (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення) і *конкретно-наукових* (історіографічний аналіз дозволив об'єктивно розглянути автентичні, історико-педагогічні та психологічні джерела з окресленої теми; використання методів ретроспективного аналізу і періодизації дозволило виявити головні віхи життя М. Кляйн і дослідити передумови виникнення теорії об'єктних відносин; компаративний метод дозволив зіставити ідеї М. Кляйн та А. Фрейд, виявити в них спільні та відмінні тенденції в організації дитячого психоаналізу; використання методу наукової екстраполяції дало можливість окреслити напрями використання прогресивних ідей психоаналітичної педагогіки в освітній теорії та практиці).

1. Витоки теорії об'єктних відносин

Вперше про важливість об'єкта для розвитку психіки писав З. Фрейд, коли характеризував об'єкт як засіб для задоволення внутрішніх потягів. На думку З. Фрейда, невдачі й успіхи у відносинах з іншими визначають особливість подальших взаємин. Бажаючи задовольнити внутрішні потяги, кожна дитина стикається з підтримкою або фрустрацією, яка у перші роки життя спричиняє виникнення афективної травми, що залишає руйнівні спогади й у майбутньому перетворює нейтральне ставлення людини до об'єкта у травматичне.

Актуальні дослідження теорій психоаналізу дозволяють констатувати, що об'єктні відносини розуміються дослідниками у широкому сенсі як відношення суб'єкта до світу загалом та окремих аспектів оточуючого середовища зокрема, а також у вузькому сенсі – як відносини з іншими людьми, особливо близькими та значимими (родичами, друзями)¹. Особливість теорії об'єктних відносин і важливість міжособистісної взаємодії яскраво відображено у словах Дж. Франкла, який запевняв, що кожна людина із трьох сторін оточена стражданнями – зі сторони власного тіла, зовнішнього світу та найближчого оточення. Страждання, спричинені складними міжособистісними взаєминами із найближчим оточенням, сприймаються усіма людьми найбільш болісно порівняно з іншими². Загалом, згідно з визначенням В. Лейбіна найбільш часто об'єктні відносини розуміються як ставлення особистості до навколишнього світу людей і речей, засноване на сприйнятті реальних або уявних об'єктів і можливих способах взаємин із ними, а також як внутрішнє ставлення до сприйняття світу та реакцій на нього, що сформувалося у ранньому дитинстві та дає про себе знати у дорослому житті³.

У фокусі уваги теоретиків об'єктних відносин порівняно із фрейдистами були не стільки проблеми фіксації та нереалізовані потяги, скільки ключові об'єкти дитини, особливості інтроєкції цих об'єктів у психіку, взаємодія з ними та репрезентація ранніх об'єктних відносин за сучасних умов. На думку більшості об'єктних аналітиків, зокрема Д. Віннікотта, М. Кляйн, Р. Фейрберна, первинним об'єктом у житті кожної людини є материнські груди, на які спрямовується лібідо під час оральної стадії психосексуального розвитку дитини, а подальший розвиток індивіда передбачає катексис всього об'єкта⁴.

На сучасному етапі розвитку психоаналізу теорія об'єктних відносин отримала велику популярність, особливо у Великій Британії. Окремі елементи теорії об'єктних відносин зустрічаються у працях всесвітньо відомих аналітиків, зокрема Дж. Боулбі, О. Кернберга, Х. Кохута, Х. Льовальда, М. Малер, Р. Спіца і Д. Штерна⁵. На думку Н. Лифар, теорія об'єктних відносин у психоаналізі є витвором

¹ Калина Н.Ф. Основы психоанализа. Київ : «Рефл-бук-Ваклер», 2001. 156 с.

² Франкл Дж. Неизведанное Я. Москва : «Прогресс», 1998. С. 68–77.

³ Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 334–342.

⁴ Лифар Н.Л. Дослідження проблеми об'єктних відношень у психоаналітичній теорії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2017. № 19 (43). С. 233.

⁵ Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург : Деловая книга, 1998.

М. Кляйн, котра вважала, що на актуальний стиль життя людини і способи взаємодії з іншими впливають минулі особистісні відносини, насамперед відносини дитини з матір'ю⁶. З-поміж багатьох послідовників М. Кляйн найбільший внесок у розвиток її теорії об'єктних відносин зробили Е. Бік, У. Біон, Дж. Боулбі і Х. Сігал. Отже, розкриття теорії об'єктних відносин та ідей психоаналітичної педагогіки у роботі з дітьми раннього віку доречно розпочати з дослідження ідей М. Кляйн і її внеску у розвиток психоаналізу.

2. Професійне становлення М. Кляйн і розвиток теорії об'єктних відносин

Особистісне становлення М. Кляйн (уроджена Райцес (1882–1960 рр.)), як і більшості перших психоаналітиків, проходило у Відні, однак знайомство із психоаналізом відбулося у 1914 р. у Будапешті як аналізанда. Після проходження власного аналізу у Ш. Ференці у 1919 р. М. Кляйн розпочала приватну практику, зосередивши увагу на проблемах розвитку дітей раннього віку, а першим її аналізандом став молодший син. У статусі члена Угорського психоаналітичного товариства у 1921 р. М. Кляйн переїздить практикувати психоаналіз спочатку до Берліна, а з 1926 р. – до Лондона, де і залишилася розробляти власну теорію організації психіки на засадах психоаналізу.

Послідовники М. Кляйн виокремлюють два етапи у її професійному житті: 1) 1919–1933 рр. – етап роботи у теоретичній моделі З. Фрейда і К. Абрахама; 2) 1934–1960 рр. – самостійний етап і розробка власної теорії. Особливість першого етапу полягала у розробці ігрової техніки дитячого психоаналізу й ортодоксального розуміння позасвідомої фантазії у житті дитини. В усіх своїх публікаціях М. Кляйн віддавала належне дослідженням З. Фрейда і розробляла свої ідеї як послідовник класичного психоаналізу, розвиваючи теорію потягів і значення комплексу Едипу для психіки. Однак конфлікт з А. Фрейд у 1930-х рр. посприяв її відхиленню від фрейдизму і розробці власної теорії⁷.

У 1922 р. М. Кляйн виступила на Міжнародному психоаналітичному конгресі з доповіддю «Про розвиток і гальмування природних дарувань» (Берлін, 1922), наголосивши на необхідності роботи із гальмуваннями для повного розкриття талантів. Того ж року у журналі «Нове виховання» («Die Neue Erziehung») (1919–1933), № 4, S. 69–74),

⁶ Лифар Н.Л. Проблема об'єктних відносин у контексті психодинамічної теорії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2016. № 14 (38). С. 31.

⁷ Клинические лекции по Кляйн и Биону / под ред. Р. Андерсона ; пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2012. С. 27.

публікується стаття М. Кляйн «Гальмування і труднощі у пубертаті», в якій загострюється увага на проблемах втрати інтересу дитини до навчання і посилення девіантних тенденцій у її поведінці. На думку М. Кляйн, в основі цих проблем лежить витіснена сексуальність підлітка, і для того, щоб його особистісний розвиток продовжувався без аномалій, необхідно досліджувати підсвідомі аспекти психічного життя, використовуючи метод психоаналізу⁸.

Потребу використання психоаналізу у педагогіці М. Кляйн пояснювала тим, що від народження кожна людина під впливом оточення поступово витісняє свої інстинкти, бажання і фантазії, трансформуючи їх зі свідомої осмисленості у безодню несвідомого, в якому вони з роками консервуються, нагромаджуються і посилюються. Особливо це стосується сексуальних потягів, інцестуозна природа яких провокує сильний соціальний осуд⁹.

Динамічна робота потягів у підлітковому віці ускладнює боротьбу дитини з власними комплексами. Єдине, що у такій боротьбі можуть зробити для учня батьки й учителі – допомогти зрозуміти причини негараздів. Зокрема, учителі стають об'єктами як повсякденного захоплення, так і підсвідомої агресії дитини. Учитель може виявити феномен перенесення і допомогти дитині його пізнати. Цьому добре сприяє взаємодія учителя з батьками дитини і налагодження атмосфери взаємодовіри. Однак, якщо вони втратили можливості допомогти дитині, а доступні ресурси виховного арсеналу вичерпані, то використання психоаналізу може допомогти віднайти причини й усунути їхні згубні наслідки. Побоювання щодо того, що психоаналіз часто знижує спонтанність дітей, на практиці не відповідає реальності. У дійсності, зазначає М. Кляйн, звільнені від гальмувань діти здатні повністю використовувати свої інтелектуальні й емоційні ресурси на службі соціального і культурного розвитку¹⁰.

У 1923 р. у психоаналітичному журналі «Imago» публікується стаття «Ранній аналіз», яка стала розширеною версією ідей М. Кляйн на предмет гальмування і розвитку дитячих талантів. Проявом типових гальмувань у розвитку дітей М. Кляйн називає незграбність у виконанні фізичних вправ, нелюбов до усіх видів спорту, відсутність задоволення від навчання, втрату інтересу до раніше цікавих уроків, посилення різних проявів лінії й апатії до навколишнього світу загалом. М. Кляйн називає такі гальмування не «невротичними», а

⁸ Кляйн М. Торможение и трудности в пубертате. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск: ИД «ERGO», 2008. С. 86.

⁹ Там само. С. 87.

¹⁰ Там само. С. 89–90.

«нормальними», оскільки вони характерні усім людям. Посилаючись на дослідження К. Абрахама, М. Кляйн вважає, що коріння таких гальмувань лежить у витісненні первинного задоволення із сексуальної природи дитини. Через ці витіснення ставлення дитини до навчання й учителів загалом залежить від проходження фази Едипа, стрімкого розвитку Над-Я і формування рівня тривожності, яка бере коріння у «боязні кастрації». Тому проходження дитиною психоаналізу має на меті не знищення таких гальмувань, а відновлення у дитини первинного задоволення від діяльності¹¹.

Полемізуючи над важливістю психоаналітичного виховання, М. Кляйн загострює увагу на необхідності аналізу у ранньому віці дитини для підтримки освіти загалом, оскільки це дозволяє суттєво впливати на розвиток особистості. На думку М. Кляйн, ранній психоаналіз допомагає дитині замінити витіснення сублімацією, що призводить до зміни від невротичного розвитку до розвитку талантів¹². Ідеї психоаналітичного виховання М. Кляйн найбільш повно розкриті у праці «Роль школи у лібідозному розвитку дитини» (1923), в якій психоаналітик досліджує проблему інтелектуального гальмування дитини під час навчання.

Досліджуючи проблему складнощів, які виникають у дитини під час вивчення шкільних дисциплін, М. Кляйн зазначає, що знайомство дитини зі школою можна порівняти з пізнанням нової реальності, яка часто є суворою. Система навчання і школа взагалі мають для дитини терапевтичну природу, оскільки примушують її сублімувати внутрішні потяги, а сублімація має вирішальне значення в опануванні дитиною нових знань¹³.

Інтерпретації М. Кляйн мали виключно сексуально-символічний зміст. Показово, що такі атрибути освітнього процесу, як дорога до школи, кафедра, парта, дошка, зошит і все, на чому можна писати, були у розумінні М. Кляйн зразком материнської символіки, яку доповнювали крейда, ручка і все, чим можна було писати¹⁴. Процес говоріння, підвищення і зниження тону голосу, домашні завдання репрезентували коїтус, а будь-які грамоти і медалі були символом потенції. У такій інтерпретації учительці відводилася роль караючої

¹¹ Кляйн М. Ранний анализ. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск : ИД «ЕРГО», 2008. С. 97–99.

¹² Там само. С. 133.

¹³ Кляйн М. Роль школы в либидозном развитии ребенка. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск : ИД «ЕРГО», 2008. С. 137.

¹⁴ Там само. С. 139.

інстанції, від якої залежить «преміювання» учня нагородами і посилення його потенції (впевненості у собі)¹⁵.

Аналогічні сексуально-символічні інтерпретації М. Кляйн надає усім без винятку шкільним дисциплінам. Зокрема, опанування дитиною математики супроводжується у М. Кляйн анальними, садистичними і канібалістичними тенденціями, які мають генітальний символічний катексис. Для глибшого опанування історії М. Кляйн рекомендує фантазійно перенестися у минулу епоху і пережити усі можливі відчуття сучасників кровопролитних війн. Лібідозна детермінація географії розглядалася через призму «матері землі», за якою доглядають або з якої знущаються інші, експлуатуючи її ресурси. Малювання, у розумінні М. Кляйн, символізувало народження якісно нового і посилення відчуття всемогутності дитини, яке часто трансформується у деструктивно-обесцінні риси. Наприклад, при малюванні дитиною карикатур, коли через викривлення образу демонструється насміх і приниження гідності іншої людини.

У своїх ранніх роботах М. Кляйн намагалася довести, що страх кастрації є основою гальмувань і небажання вчитися, а шкільне середовище є каналом, у якому усі потяги дитини піддаються сублімації. Аналізуючи роль гендерних стереотипів, М. Кляйн пояснює, що дівчата навчаються у школі краще за хлопців через те, що останні вдвічі більше обтяжені силою потягів і генітальних бажань, а тому «уроки, бажання вчитися, які у підсвідомому сприймаються як коїтус, змушують хлопця з осторогою ставитися до учителя як до месника. Таким чином, свідоме бажання задовольнити вчителя своїм старанням зіштовхується з підсвідомим страхом зробити це, що призводить до невирішеного конфлікту, який детермінує суттєву частину гальмування»¹⁶. У свою чергу, дівчата у відносинах з учителькою не відчувають так сильно «страх кастрації», а взаємодія з учителем-чоловіком більше мотивує їх до навчання порівняно із хлопцями. У майбутньому, на думку М. Кляйн, коли професійні успіхи дівчат виявляються меншими, ніж успіхи хлопців, це можна пояснити тим, що дівчата при сублімації менше використовують маскулінну активність, тоді як хлопці, котрі були під тиском учителів, у житті досягають кар'єрних цілей¹⁷.

Окрема увага в ідеях М. Кляйн приділена особі учителя. Вона вважає, що найбільших успіхів можуть досягти учителі, які

¹⁵ Кляйн М. Роль школи в либідозном розвитку ребенка. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск : ИД «ERGO», 2008. С. 141–143.

¹⁶ Там само. С. 156–157.

¹⁷ Там само. С. 157.

співпереживають дитині, тим самим згладжуючи «катующий» образ педагога. Однак можливості учителя, котрий згладжує внутрішні конфлікти дитини, доволі обмежені через усталену шкільну етику і домінуючу роль батьків у вихованні. На думку М. Кляйн, мудрий учитель повинен упровадити гендерний аспект у навчання, розробити такі педагогічні прийоми, які дозволять сублімувати діяльність хлопців і дівчат через різні канали генітальної активності. У тих же випадках, коли педагогічні ресурси вичерпані, а внутрішні конфлікти дитини не вирішені, використання психоаналізу стає єдиним можливим варіантом для допомоги дитині. Тоді, коли гальмування і небажання учитися будуть заміщені задоволенням від навчання, а школа не витратить свої ресурси на превентивні заходи й опрацювання внутрішніх потягів дитини, можна буде говорити про ефективну і корисну для розвитку дитини освіту.

Під час восьмого Міжнародного психоаналітичного конгресу (Зальцбург, 1924) М. Кляйн представила доповідь на тему «Техніка аналізу маленьких дітей», в якій провела аналогію між тлумаченням сновидінь в аналізі дорослого і тлумаченням гри у дитячому психоаналізі. Ключова думка М. Кляйн полягала у тому, що усі вимоги до психоаналізу дорослої особистості можна повною мірою використовувати під час аналізу дітей дошкільного віку. Розробка цієї тези стала базовою для написання праці «Психологічні принципи раннього аналізу» (1926) і виступу на «Симпозіумі з дитячого психоаналізу» (1927), під час якого була піддана критиці психоаналітична техніка А. Фрейд.

3. Розвиток психоаналітичної педагогіки та критика ідей М. Кляйн

Після смерті К. Абрахама (1925) М. Кляйн полишає Німеччину і на запрошення Е. Джонса переїздить практикувати дитячий психоаналіз у Лондон. У 1927 р. М. Кляйн прийняли до Британського психоаналітичного об'єднання (далі – БПО), чому сприяв успішний досвід психоаналітичної психотерапії двох дітей Е. Джонса – біографів З. Фрейда і засновника БПО (1919–1944).

За даними Р. Ризенберг, до 1927 р. у працях М. Кляйн важливе значення приділялося дослідженням дитячої агресивності, яка була названа «фаза максимального садизму». У праці «Злочинні тенденції у нормальних дітей» (1927) М. Кляйн запропонувала своє бачення внутрішнього конфлікту між любов'ю та агресією, а згодом і обґрунтувала тезу¹⁸, що комплекс Едипа виникає у дитини раніше, ніж

¹⁸ Ризенберг Р. Творчество М. Кляйн. *Энциклопедия глубинной психологии*. Т. III. Последователи Фрейда. Москва : «Когито-Центр», МГМ, 2002. С. 90.

значав З. Фрейд. Того ж року у Відні публікується перша книга А. Фрейд «Вступ до техніки дитячого аналізу» (1927), в якій вона обґрунтувала думку, що психоаналіз дитини суттєво відрізняється від психоаналізу дорослого, і розкритикувала психоаналітичні ідеї М. Кляйн¹⁹. Зокрема, А. Фрейд заперечувала існування інфантильного Над-Я у дитини, ставила під сумнів феномен перенесення та значення агресивних фантазій у дитячому психоаналізі. У відповідь Е. Джонс піддав критиці книгу і погляди А. Фрейд, чим викликав негативну реакцію З. Фрейда. Таким чином, у психоаналітичному середовищі виник конфлікт між віденською і британською школами.

На момент переїзду М. Кляйн із Берліна до Лондона у 1926 р. вона вже була відомим психоаналітиком. Свідченням цього стала організація «Симпозіуму з дитячого психоаналізу» (1927), під час якого на захист М. Кляйн і з критикою концепції А. Фрейд виступили такі психоаналітики, як Е. Гловер, Е. Джонс, Дж. Рів'єр, М. Сьорл та Е. Шарп. Усі учасники симпозіуму були одностайні у своїй підтримці М. Кляйн. Зокрема, Дж. Рів'єр зазначила, що ідея А. Фрейд поєднати психоаналіз дітей із педагогікою, базуючись лише на припущенні, що аналіз дитини суттєво відрізняється від аналізу дорослого, є хибною думкою, оскільки відмінність у віці дитини та дорослого не свідчить про таку ж відмінність у роботі психічної реальності²⁰.

Другий доповідач на Симпозіумі – М. Сьорл – зазначила, що з 1920 р. мала досвід психоаналізу дітей. Зокрема, у роботі із 6-річною дівчинкою, аналіз якої вибудовувався на принципах спостереження, супроводження і невтручання, було вирішено жодним чином не заважати довільному прояву фантазій і думок дівчини та не впливати на її особистість. Описуючи успішний досвід дитячого аналізу, М. Сьорл зауважила, що «про упровадження педагогіки у психоаналіз і не мріяла»²¹, а проведені інтерв'ю засвідчили про ефективність такого підходу.

На тлі концептуальних суперечок з А. Фрейд, одночасно англійською та німецькою мовами, публікується праця М. Кляйн – «Психоаналіз дітей» (1932), в якій дослідниця узагальнила свої попередні напрацювання, розширила концепцію Едипового комплексу і розкрила техніку проведення психоаналізу з дітьми різного віку. У 1934 р. публікується стаття, яка стала основою роботи «Про психогенез маніакально-депресивних станів» (1935), у якій М. Кляйн

¹⁹ Нелін Є. Розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в науково-практичній діяльності Анни Фрейд. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 86.

²⁰ Симпозіум по детскому анализу 1927 года. Ижевск : ERGO, 2006. С. 52–53.

²¹ Там само. С. 63.

вперше представила на розгляд структурну теорію психіки, виокремивши дві позиції розвитку дитини раннього віку: параноїдно-шизоїдну і депресивну. Загалом другий етап професійного розвитку М. Кляйн (1934–1960 рр.) позначився розробкою нової теорії та дослідженнями патологій розвитку дитини.

У 1930-х рр., одночасно зі зростанням націонал-соціалістичних настроїв у Європі, посилюється конфлікт між віденською і британською групами. Цьому сприяв переїзд родини З. Фрейда з Відня до Лондона, а також факт того, що донька М. Кляйн – Меліта Шмідеберг, яка була психоаналітиком і членом БПО, після багаторічної підтримки М. Кляйн увійшла до групи фрейдистів і стала головним опонентом матері та її поглядів на психоаналітичне виховання²². У роки жорсткої конфронтації між А. Фрейд і М. Кляйн у 1943–1944 рр., з метою примирення двох груп, були проведені т. зв. «Дискусії щодо суперечностей», що пізніше відобразилося у колективній монографії кляйніанців «Розвиток у психоаналізі» (1952). Під час дискусій порівнювалися погляди двох груп на становлення об'єктних відносин, наявність несвідомих фантазії у дітей, особливості захисних механізмів психіки, прояви лібідо та ін. У підсумку обидві групи досягли примирення, яке увійшло в історію психоаналізу під назвою «Джентельменська домовленість» (1944).

Домовленість між А. Фрейд, М. Кляйн і новим президентом БПО С. Пейн передбачала часткове взаємовизнання, компроміс у підготовці майбутніх психоаналітиків та умовний поділ БПО на три ідейні групи – «А» (М. Кляйн), «Б» (А. Фрейд) і «Незалежної» («третьої», «проміжної»). Таким чином, епоха інакодумства і ритуального відречення у психоаналізі змінилася плюралізмом ідей, що посприяло, зокрема, «реабілітації» перших послідовників З. Фрейда – А. Адлера і К.-Г. Юнга. У 1940-х рр. експериментальною базою кляйніанців стала Тавістокська клініка. У свою чергу, резиденцією фрейдистів на багато років стала Хампстедська клініка.

У своїх дослідженнях М. Кляйн зауважувала, що дитина раннього віку нарівні з дорослим також піддається психоаналізу. Головна відмінність між психоаналізом дитини і дорослого полягала у тому, що метод вільних асоціацій вважався королівською дорогою до позасвідомої сфери дорослого, а довільна ігрова діяльність, у розумінні М. Кляйн, була такою ж дорогою до пізнання внутрішнього світу дитини. Вона переконувала, що аналітик має дотримуватися нейтралітету у роботі з дитиною і не проявляти жодних виховних

²² Романов И., Дурас С. Мелани Кляйн в истории психоанализа. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A0/romanov-igorj/melani-klyajn-v-istorii-psihoanaliza>.

впливів, як пропонувала А. Фрейд. На думку М. Кляйн, аналітик повинен розкрити фантазії дитини і не брати на себе педагогічну роль Над-Я. І якщо А. Фрейд поділяла тезу З. Фрейда про формування Над-Я після проходження Едипа, то М. Кляйн вважала, що психічна реальність дитини збагачена відносинами із внутрішніми об'єктами, відношення яких варіює залежно від потягів і вкладених батьками стереотипів²³. Тобто зовнішні об'єкти, головними з яких є батьки, від народження задовольняють лібідо дитини і тим самим, трансформуючись у внутрішньопсихічні об'єкти, впливають на формування подальших відносин своєї дитини з навколишнім світом та іншими людьми.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз ідей М. Кляйн та А. Фрейд

Критерій для порівняння	А. Фрейд	М. Кляйн
Статус дитячого психоаналізу	Дитячий аналіз ідентичний виховній роботі з дитиною.	Дитячий аналіз ідентичний аналізу дорослої людини.
Робота із трансфером (перенесенням)	Психоаналітик повинен підтримувати позитивний трансфер, оскільки дитина не здатна пережити свої симптоми, страждаючи як дорослий. Дитина не може дотримуватися правил і рамок співпраці як дорослий. Тому аналіз має бути виховним.	Якщо під час аналізу дитини підтримувати позитивне перенесення, а не займатися аналізом почуттів, то не буде жодного ефекту, і дитина залишиться наодинці зі своїми почуттями. Тому виховна позиція аналітика є помилкою.
Позиція психоаналітики у відносинах із батьками дитини	Аналітик не повинен бути між батьками та дитиною, оскільки може стати більшим авторитетом для дитини. Аналітик мусить заміщувати батьків у функціях, із якими вони не справляються.	Перед аналітиком не стоїть задача стати на місце батьків, оскільки позиція аналітика нейтральна. Таким чином, не важливо, які батьки, головне – як дитина сприймає батьків у своєму внутрішньому світі.

²³ Атанасиу-Попеско К. Техника детского психоанализа. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. С. 33–34.

Закінчення таблиці 1

Ставлення до Едипового комплексу	Не аналізувати Едип, оскільки це може призвести до почуття ненависті, і тому дитину, залежну від батьків, не можна аналізувати як дорослого.	За кожним проявом ненависті йде почуття любові, яке необхідно проаналізувати, що полегшить психічний стан і унормує розвиток дитини.
Ставлення до Над-Я	Оскільки Над-Я дитини ще погано розвинуто, аналітик повинен добудувати його.	Над-Я існує від народження і формується остаточно під час проходження Едипа.
Методи роботи з дитиною	Вільні асоціації, тлумачення сновидінь, малювання	Ігрова діяльність, малювання
Робота із психічними принципами	Дитина не вмотивована до самопізнання, оскільки в її психіці панує принцип задоволення. Тому необхідно займатися вихованням.	Щоб допомогти дитині опрацювати конфлікти душі, аналітик має проаналізувати матеріал, який продукує дитина під час гри.

У суперечках із М. Кляйн А. Фрейд наголошувала, що довільна ігрова діяльність дитини сама по собі не може бути проаналізована, якщо гра не має мети. У такому разі усі інтерпретації є вигадкою психоаналітика, котрий прагне замаскувати свої псевдовідкриття психоаналітичним змістом. У своїх лекціях А. Фрейд писала: «Якщо вільна гра дитини не детермінована тим самим цільовим наповненням, що і вільні асоціації дорослої людини, то, ймовірно, ми не маємо права вважати їх ідентичними. Замість символічного тлумачення вони часто мають доволі невинні пояснення»²⁴. Загалом суперечності між М. Кляйн та А. Фрейд щодо психоаналітичної психотерапії дітей відображені нами у табл. 1.

У теорії об'єктних відносин М. Кляйн важливе місце посідають стосунки між дитиною і батьками. Батьки – це перший могутній авторитет, із яким має справу інтелект дитини. М. Кляйн вважала, що чесність щодо дитини та відверті відповіді на усі її запитання є запорукою розумового розвитку і зміцнення внутрішньої свободи її особистості. Для запобігання тривожних станів і різних страхів

²⁴ Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Минск, 2004. С. 40.

необхідно надавати дитині можливість вільно говорити про них, не замислюючись про можливу критику чи нарікання від батьків. У гіршому разі у дитини руйнується дослідницький інтерес і зникає бажання ставити запитання. У підсумку це призводить до формування особистості, котра залежить від інших авторитетів так само, як і в ранньому віці дитина залежала від батьків і їхніх рішень. Батьківське табу щодо інтимних і сексуальних запитань призводить до відчуття дитиною сорому і витіснення заборонених тем у підсвідоме. Як наслідок, у дитини виникають психологічні травми і неврози, що визначають тип її мислення і взаємовідносин з іншими людьми у майбутньому. На думку Т. Левченко, дослідник, який виховувався в умовах заборон і диктату батьків, у своїх наукових пошуках цікавиться обмеженим колом питань і не має інших інтересів за межами галузі. Його антиподом є учений, котрий виявляє нові і важливі істини, проникаючи у глибини актуальних проблем. Так із дитинства формуються два типи особистості²⁵: 1) людина практична, однак поверхова у своїх діях, не здатна розрізняти факти від їх авторитарного розуміння; 2) людина розсудлива і допитлива, яка генерує ідеї, однак часто не може їх розробляти, пасуючи перед реальними повсякденного життя.

Аналізуючи ідеї М. Кляйн і виховний потенціал теорії об'єктних відносин, Т. Левченко зазначає, що будь-яка система виховання викликає підкорення чи опір і породжує значну кількість витіснень у дитини. Однак, якщо у вихованні використовувати методи психоаналізу, це може обмежити роботу витіснення та інших механізмів, що блокують психічний розвиток дитини. Освітня філософія М. Кляйн ґрунтувалася на ідеї, що авторитарна педагогіка і придушення потягів повинні еволюціонувати у нову етику, яка дозволить виявити, проаналізувати і нейтралізувати агресивні дії²⁶. М. Кляйн вважала, що створення такого підходу в освіті захищатиме думку дитини від влади архаїчного, підсвідомої агресії та руйнування і сприятиме вільному розвитку мислення.

М. Кляйн була переконана, що сексуальна просвіта дітей і їхня адаптація до реальності є необхідною умовою для успішного завершення психоаналізу у ранньому віці²⁷. Водночас послідовники М. Кляйн вважали, що дітей потрібно не лише виховувати у любові, але

²⁵ Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця : «Нова книга», 2007. С. 299–301.

²⁶ Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : «Нова Книга», 2002. С. 352–353.

²⁷ Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд. Москва : Издат. центр «Академия», 2005. С. 15.

і навчити вибудовувати кордони з іншими об'єктами і зовнішнім світом²⁸. Тому психоаналіз у їхньому розумінні мав доповнювати будь-яку виховну концепцію, а всі діти дошкільного віку повинні пройти психоаналіз, який сприяє профілактиці неврозів. До групи М. Кляйн («кляйніанців») належали Е. Бік, У. Біон, Дж. Боулбі, Е. Джонс, Х. Сігал та ін.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження засвідчило, що психоаналітична теорія об'єктних відносин залишається одним із найбільш популярних напрямів постфрейдизму. У рамках теорії об'єктних відносин М. Кляйн та її послідовниками розроблено рекомендації по роботі з дітьми раннього віку. Техніка психоаналітичної терапії дітей полягала насамперед у тлумаченні ігрової діяльності, яка визначалася М. Кляйн як найбільш ефективний метод пізнання і корекції внутрішнього світу дитини. М. Кляйн вважала, що матеріал, який дитина продукує під час ігрової діяльності, зокрема манера поведінки з іграшками, особливості переходу від одного до іншого виду діяльності, є свідченням міжособистісної взаємодії з батьками у перші роки життя. Психотерапевтичний ефект від ігрової діяльності полягав у вивільненні фантазій і реалізації бажань, які тривалий час перебували під забороною батьків, учителів і соціуму.

Проаналізувавши життєвий шлях і розкривши професійний доробок М. Кляйн у сфері психоаналітичної педагогіки, ми встановили, що її підхід до психоаналізу дітей суттєво відрізнявся від ідеї виховного аналізу А. Фрейд. Обопільна критика дослідниць спонукала до виникнення конфлікту між британською і віденською школами психоаналізу, що призвело у підсумку до розколу Британського психоаналітичного об'єднання, в якому досі продовжують діяти групи послідовників М. Кляйн та А. Фрейд.

Здійснивши порівняльний аналіз концепцій М. Кляйн та А. Фрейд щодо психоаналітичної психотерапії дітей, ми з'ясували, що метод М. Кляйн полягав у вивченні ранніх етапів життя дитини. Основний принцип роботи аналітика з дітьми раннього віку, за М. Кляйн, полягав у збереженні нейтрального ставлення до дитини, особистісні риси якої формувалися під час взаємодії з батьками. Загалом М. Кляйн вважала, що психоаналіз дитини є ідентичним психоаналізу дорослих, а тому важливим елементом роботи з дітьми є збереження сеттингу.

²⁸ Моргенштерн С. Детский психоанализ: Структура личности. Характерология. *Клиническая практика* : сборник работ. Киев : ПВНЗ «МІГП», 2015. С. 220.

Попри світове визнання внеску М. Кляйн у розвиток дитячого аналізу, її опоненти досі зазначають, що на практиці запропоновані ідеї не мали ефекту. Зокрема, критики наводять факт того, що навіть після смерті М. Кляйн її донька не прийшла на поховання матері, а в яскравому вбранні пішла читати лекцію до Британського психоаналітичного інституту. Однак, незважаючи на цей випадок, ідеї М. Кляйн поширилися у діяльності представників Тавістокської школи психоаналізу, зокрема Е. Бік, У. Біона, Дж. Боулбі, Д. Віннікотта, Х. Сігал та ін. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ідей послідовників М. Кляйн і можливості упровадження основних положень психоаналітичної педагогіки у практичну діяльність закладів освіти.

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано витоки теорії об'єктних відносин як одного із найбільш відомих напрямів постфрейдизму. Розкрито головні віхи життя, особливості професійної діяльності та погляди М. Кляйн на проблему розвитку особистості дитини раннього віку. Встановлено, що професійне становлення М. Кляйн відбулося під впливом ідей З. Фрейда про домінуючу роль сексуальних потягів і важливість комплексу Едипа для психічного розвитку дитини. Доведено, що, на відміну від А. Фрейд, М. Кляйн розглядала дитячий психоаналіз не як метод перевиховання особистості дитини, а як самостійний напрям психоаналізу, покликаний вербалізувати дитячі страждання і фантазії. М. Кляйн переконувала, що сексуальна просвіта й адаптація дитини до реалій буття мають доповнювати будь-яку виховну концепцію, однак психоаналіз не повинен уподібнюватися виховному впливу на дитину. Порівняльний аналіз ідей А. Фрейд і М. Кляйн дозволив виявити суперечності у поглядах дослідниць на техніку психоаналітичної роботи з дітьми, ставлення до психоаналітичної педагогіки та взаємодії з батьками дитини під час аналізу. Акцентовано увагу на критиці ідей М. Кляйн. Зроблено висновок, що погляди М. Кляйн найбільше вплинули на розвиток Тавістокської школи психоаналізу. Перспективи подальших досліджень сплановано у вивченні ідей «кляйніанців» і можливого використання психоаналітичної педагогіки в освітній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанасиу-Попеско К. Техника детского психоанализа. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. 176 с.
2. Бурлакова Н.С., Олешкович В.И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд. Москва : Издат. центр «Академия», 2005. 288 с.

3. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. Київ : «Рефл-бук-Ваклер», 2001. 352 с.
4. Клинические лекции по Кляйн и Биону / под ред. Р. Андерсона ; пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2012. 192 с.
5. Кляйн М. Ранний анализ. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск : ИД «ERGO», 2008. С. 95–133.
6. Кляйн М. Роль школы в либидозном развитии ребенка. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск: ИД «ERGO», 2008. С. 135–159.
7. Кляйн М. Торможение и трудности в пубертате. *Психоаналитические труды* : в VII т. Т. 1: «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. Ижевск: ИД «ERGO», 2008. С. 84–90.
8. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця : «Нова книга», 2007. 656 с.
9. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : «Нова Книга», 2002. 512 с.
10. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 688 с.
11. Лифар Н.Л. Дослідження проблеми об'єктних відношень у психоаналітичній теорії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2017. № 19 (43). С. 233–236.
12. Лифар Н.Л. Проблема об'єктних відносин у контексті психодинамічної теорії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2016. № 14 (38). С. 31–34.
13. Моргенштерн С. Детский психоанализ: Структура личности. Характерология. *Клиническая практика* : сборник работ. Киев : ПВНЗ «МІГП», 2015. 256 с.
14. Нелін Є. Розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в науково-практичній діяльності Анни Фрейд. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 85–88.
15. Ризенберг Р. Творчество М. Кляйн. *Энциклопедия глубинной психологии*. Т. III. Последователи Фрейда. Москва : «Когито-Центр», МГМ, 2002. С. 84–124.
16. Романов И., Дурас С. Мелани Кляйн в истории психоанализа. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A0/romanov-igorj/melani-klyajn-v-istorii-psihoanaliza>.
17. Симпозиум по детскому анализу 1927 года. Ижевск: ERGO, 2006. 88 с.

18. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург : Деловая книга, 1998. 528 с.
19. Франкл Дж. Незнвестанное Я. Москва : «Прогресс», 1998. 246 с.
20. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Минск, 2004. 360 с.

Information about the author:

Nelin Ye. V.,

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Psychoanalyst, Independent Researcher
58, Balsaka str., Apt. 97, Kyiv, Ukraine