

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.4.5>

REALIZACJA IDEI PSYCHOLOGII INDYWIDUALNEJ W KONTEKŚCIE DYSKURSU PSYCHOANALITYCZNO-PEDAGOGICZNEGO

Ievgen Nelin

*kandydat nauk pedagogicznych, psychoanalityk, wykładowcy
dyscyplin psychologicznych Instytutu Superwizji Zawodowej (Kijów, Ukraina)
ORCID ID: 0000-0001-5612-8589
ievgen.nelin@i.ua*

Adnotacja. W artykule ujawniono kluczowe aspekty teorii psychologii indywidualnej w kontekście dyskursu psychoanalityczno-pedagogicznego. Zbadano początki rozwoju psychologii indywidualnej i jej koncepcyjne różnice w stosunku do teorii klasycznej psychoanalizy. Ujawniono główne kamienie milowe życia i ewolucję poglądów A. Adlera. Ustalono, że podstawą pedagogiki adleriańskiej były idee edukacji demokratycznej, wzajemnego szacunku, współpracy i wiary w możliwości dziecka. Jednym z głównych celów wychowania A. Adler nazwał tworzenie odważnej i pewnej siebie osobowości, a nie posłusznej i pokornej. Należy zauważyć, że pomimo dużej popularności teorii psychologii indywidualnej w Europie i Ameryce Północnej, jedynym znanym na całym świecie następcą A. Adlera był R. Dreikurs. Stwierdzono, że psychologia indywidualna jest jednym z najlepszych przykładów praktycznej psychoanalizy w pedagogice.

Słowa kluczowe: pedagogika psychoanalityczna, psychologia indywidualna, wychowanie, zachowanie, konsultacje psychoanalityczno-pedagogiczne, A. Adler.

REALIZATION OF IDEAS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF PSYCHOANALYTICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Ievgen Nelin

*Candidate of Pedagogical Sciences, Psychoanalyst,
Teacher of psychological disciplines
Institute of Professional Supervision (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: 0000-0001-5612-8589
ievgen.nelin@i.ua*

Abstract. The article presents key aspects of the theory of individual psychology in the context of psychoanalytic and pedagogical discourse. The origins of the development of individual psychology and its conceptual differences from the theory of classical psychoanalysis are studied. The main milestones of life and the evolution of A. Adler's views are revealed. It was established that the basis of Adlerian pedagogy were the ideas of democratic education, mutual respect, cooperation and faith in the possibilities of the child. One of the main goals of education A. Adler called the formation of a brave and confident personality, rather than obedient and humble. It is noted that despite the great popularity of the theory of individual psychology in Europe and North America, the only world-famous successor to A. Adler was R. Dreikurs. It is concluded that A. Adler's individual psychology is one of the best examples of practical implementation of psychoanalytic pedagogy.

Key words: psychoanalytic pedagogy, individual psychology, education, behavior, psychoanalytic pedagogical consultation, A. Adler.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІТИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Євген Нелін

*кандидат педагогічних наук, психоаналітик,
викладач психологічних дисциплін
Інституту професійної супервізії (Київ, Україна)
ORCID ID: 0000-0001-5612-8589
ievgen.nelin@i.ua*

Анотація. У статті розкрито ключові аспекти теорії індивідуальної психології у контексті психоаналітико-педагогічного дискурсу. Досліджено витоки розвитку індивідуальної психології та її концептуальні відмінності від теорії класичного психоаналізу. Розкрито основні віхи життя та еволюцію поглядів А. Адлера. Встановлено, що основу адлеріанської педагогіки склали ідеї демократичного виховання, взаємоповаги, співпраці та віри у можливість дитини. Однією із головних цілей виховання А. Адлер називав формування сміливої і впевненої у собі особистості, а не слухняної і смиренної. Зазначено, що попри велику популярність теорії індивідуальної психоло-

гії у країнах Європи і Північної Америки, єдиним всесвітньо відомим наступником А. Адлера став Р. Дрейкурс. Зроблено висновок, що індивідуальна психологія є одним із найкращих прикладів практичного втілення психоаналізу у педагогіці.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, індивідуальна психологія, виховання, поведінка, психоаналітико-педагогічна консультація, А. Адлер.

Вступ. Тенденція до створення національних психоаналітичних асоціацій та перегляд у 1910-х роках основоположних правил фрейдизму, насамперед теорії сексуальності, спонукали деяких послідовників З. Фрейда до відхилення від класичного психоаналізу і розробки власних психоаналітично орієнтованих концепцій. Показовими у цьому контексті є відхід від фрейдизму А. Адлера і створення Асоціації індивідуальної психології (1911) та діяльність К. Г. Юнга, який розробляв аналітичну психологію на засадах поєднання історичної пам'яті (архетипів, традицій, міфів тощо) з індивідуальним становленням особистості.

Відхід А. Адлера від ідей З. Фрейда був обумовлений незгодою першого з психоаналітичною позицією про важливість феномену трансферу і домінування у психіці людини сексуальних потягів. Як альтернативу ідеям З. Фрейда А. Адлер запровадив поняття «неповноцінний орган» і «чоловічий протест», якими хотів наголосити на соціалізації біологічно обумовленої теорії потягів. Водночас, у своїх політичних уподобаннях А. Адлер був ідейним марксистом, який першим спробував поєднати теорії К. Маркса і З. Фрейда. Зокрема під час зібрання Віденського психоаналітичного об'єднання (далі – ВПО) у березні 1909 р. А. Адлер зачитав доповідь на тему «Психологія марксизму», яка, загалом, не отримала жодного схвалення від З. Фрейда.

Мета статті – розкрити специфічні риси індивідуальної психології А. Адлера у контексті міжнародного дискурсу психоаналітичної педагогіки.

Основна частина. Індивідуальна психологія А. Адлера є однією з найбільш відомих течій психоаналізу загалом і психоаналітичної педагогіки зокрема. Від початку своєї терапевтичної роботи увага А. Адлера зосереджувалася на проблемах вікової і педагогічної психології. Після завершення навчання на медичному факультеті у Відні А. Адлер зацікавився ідеями З. Фрейда і швидко увійшов до групи перших фахівців ВПО, а згодом і став президентом цієї організації. Однак, після тісної співпраці із З. Фрейдом у 1902–1910 рр., А. Адлер почав активно розвивати власну теорію і разом з дев'ятьма колегами у 1911 р. вийшов з ВПО і заснував Товариство вільного психоаналізу. Історики психоаналізу схиляються до думки, що такі дії А. Адлера були спричинені не стрімким зростанням творчих ідей, а бажанням нашкодити З. Фрейду і його найближчому оточенню. Однак, вже у 1912 р. Товариство вільного психоаналізу було перейменоване на Товариство індивідуальної психології. Таким чином А. Адлер офіційно іменував власну теорію, а згодом, у 1914 р. заснував з однодумцями головне періодичне видання своєї організації – Міжнародний журнал індивідуальної психології (Хьелл & Зиглер, 2005: 163).

Під час Першої світової війни А. Адлер проходив службу лікарем у лавах австрійської армії, а після її завершення почав активно цікавитися теорією педагогіки і проблемами виховання. Для того, щоб аргументувати свої погляди на взаємодію індивідуальної психології з теорією виховання А. Адлер заснував у Відні першу виховну клініку. Згодом в Австрії розвинулася мережа різних консультативно-педагогічних закладів, дитячих садків та експериментальних шкіл, діяльність яких ґрунтувалася на ідеях індивідуальної психології. Станом на 1933 р. лише у Відні нараховувалось близько 30 таких закладів (Психоаналіз, 2010: 18).

Протягом 1920-х рр. А. Адлер активно подорожував з лекціями по Європі і США. У 1927 р. він став асоційованим професором кафедри медичної психології Колумбійського університету. З посиленням тоталітарних настроїв у країнах Європи у 1935 р. А. Адлер остаточно емігрував до США, а усі його експериментальні заклади, які діяли у Відні, були повністю закриті нацистами. На щастя деякі з них вдалося наново відкрити в Європі і США. Однак робота таких закладів була хаотичною і неконтрольованою через передчасну смерть А. Адлера внаслідок повторного інфаркту, який стався під час лекційного турне по Шотландії у 1937 р. В одному з листів до А. Цвейга З. Фрейд прокоментував смерть А. Адлера так: «Для єврейського юнака з передмістя Відня померти в Абердині – це вже чудовий кар'єрний здобуток і свідчення того, якого успіху він досяг. Фактично світ достатньо винагородив його за те, що він протиставив себе психоаналізу» (Jones, 1953: 23).

За життя А. Адлер встиг опублікувати велику кількість праць. Зокрема у 1904 р. він опублікував статтю «Лікар як вихователь», в якій вперше спробував обґрунтувати ідеї гуманізації виховання і соціального життя. У статті А. Адлер писав: «Дитину не можна примушувати до слухняності. Це має виникнути в якості самостійного ефекту виховання [...]. По можливості дитині потрібно надавати свободу у прийнятті рішень [...]. Немає нічого більш неприйняттого, ніж постійне моралізаторство» (Зеельман, 2004: 75). Пізніше ключові ідеї цієї статті були покладені в основу праці «Виховання дітей» (1930). А. Адлер активно виступав з доповідями у підтримку реформи середньої освіти, вдосконалення практики виховання дітей і необхідності відходу від архаїчних упереджень, які спричиняли інтерперсональні конфлікти (Прохазка & Норкросс, 2005: 58). Особливе значення А. Адлер приділяв роботі з учителями, оскільки саме вони, на його думку, мали найбільший вплив на формування особистості.

Творчій доробок А. Адлера настільки великий, що потребує класифікації. Зокрема В. Метцгер розподілив інтереси А. Адлера на три теми, які присвячені: 1) вихованню; 2) соціальній медицині і 3) теорії невротичних розладів (Метцгер, 2004). На нашу думку виховні ідеї А. Адлера так само доцільно розподілити на три групи: рекомендації учителям, поради батькам і дослідження неповноцінності.

У перших своїх педагогічних роботах А. Адлер звертався насамперед до учителів, висуваючи рекомендації щодо того, яким чином потрібно поводити себе з учнями, щоб сприяти розвитку психічно здорової особистості і покоління загалом. А. Адлер наполягав на тому, щоб любов і довіра остаточно змінили відчуття остраху дитини перед учителем. Однією із головних цілей виховання А. Адлер називав формування сміливої і впевненої у собі особистості, а не слухняної і смиренної. Дитина, – згідно теорії індивідуальної психології, – не «предмет», який обробляють. Від народження дитина є насамперед людиною, з якою потрібно поводити себе так само, як і з іншими людьми. Дуже важливо допомогти дитині з раннього віку сформувати відчуття власної гідності. Для цього батькам потрібно відмовитися від звичних методів виховання, зокрема від фізичних і моральних покарань, принижень і обмежень свободи (Метцгер, 2004: 26).

Вершиною психоаналітико-педагогічної майстерності учителя, на думку А. Адлера, є створення таких умов, в яких дитина буде самостійно робити те, до чого її примушували при традиційних методах виховання. За умови дотримання рекомендацій, які надають індивідуальні психологи, можна виховати дитину, яка стане гідним членом суспільства, а не його ворогом. Фактично завданням учителя є формування особистості, яка вмітиме жити у взаємодії з іншими та не буде прагнути порушувати суспільні норми. Така позиція А. Адлера яскраво демонструє суперечності індивідуальної психології і класичного психоаналізу. На відміну від ортодоксального психоаналізу З. Фрейда, одним з постулатів вчення А. Адлера була теза, що соціальні потяги є такими ж первинними, як і органічні. Якщо проблему розвитку особистості З. Фрейд вбачав у біологічному детермінізмі, коли рух лібідо по ерогенних зонах фактично визначає долю кожної людини, то, на думку А. Адлера, кожна людина володіє більшими талантами і має більше можливостей, ніж сама уявляє. Потрібно лише допомогти їй самореалізуватися.

У межах адлерівських консультативно-педагогічних центрів відбувалась підготовка майбутніх батьків до відповідальної місії виховання своїх дітей. Як зазначає І. Єсьман, основні положення адлерівської педагогіки зводились до принципів співробітництва і рівності між усіма членами родини (Єсьман, 2008: 96). Батьки повинні уникати конфліктів і прагнути зайняти місце радника і друга. Згідно положень індивідуальної психології у вихованні потрібно дотримуватися певної логіки: батьки повинні з раннього віку давати можливість дитині нести відповідальність за свої вчинки. Завдяки такому підходу дитина швидше зможе зрозуміти, яким чином влаштований світ і які наслідки чекають на кожну людину за її добрі чи погані вчинки. Загалом, на думку А. Адлера, батькам потрібно вчитися використовувати природні наслідки, а не контролювати дії дітей з позиції сили (Родители і дети, 2003: 74).

Згідно теорії індивідуальної психології А. Адлера усі діти мають вроджене почуття неповноцінності, яке стимулює їх уяву і викликає спроби приборкати психологічний дискомфорт. Фактично діти прагнуть зменшити почуття своєї неповноцінності через компенсаторні механізми фантазування. Зважаючи на це А. Адлер виділяє три групи дітей, які найбільше зловживають фантазуванням, щоб компенсувати певні вади: 1) діти, які народилися зі слабкими або недорозвиненими органами; 2) діти, до яких ставилися суворо і без любові; 3) надто розпещені діти. Попри те, що причини надмірного фантазування цих трьох груп дітей різні, в усіх без виключення формується єдина реакція у відповідь – амбіційність, яка перевищує реальні можливості кожного. Фактично неповноцінність та амбіційність – це дві нероздільно пов'язані між собою вади. Якщо дитина не зможе це усвідомити, а найближче оточення буде підігрувати дитині, то в майбутньому це може призвести до непередбачуваних наслідків. Зокрема до надмірного зростання нічим не підкріплених амбіцій і розширення уявного світу, в якому дитина зможе досягти реалізації своїх фантазій, тоді як реальний світ вона сприйматиме як негативно налаштований (Адлер, 1998).

Дослідження А. Адлера доводять, що критерієм, або барометром дитячої «нормальності», є відчуття соціального – бажання взаємодіяти з іншими дітьми, а не розвивати уявні світи. Оскільки розлад соціального відчуття призводить до певних розумових вад, то А. Адлер закликає батьків не створювати для дитини умови, в яких вона буде прив'язана до однієї людини чи ситуації. Найкращий спосіб діагностувати соціальне відчуття – спостерігати за дитиною під час її вступу до школи. У цей період життя дитина зустрічається з новою соціальною ситуацією, яка покаже, наскільки вона готова до нових взаємин і подій.

Творчість А. Адлера багата на педагогічні рекомендації і роз'яснення. Цікавою є позиція психоаналітика щодо ролі школи у житті дитини. Наприклад, А. Адлер характеризує школу як індикатор для аналізу сімейного виховання, оскільки школа показує, чи навчилася дитина контактувати з іншими. Добре організована школа може компенсувати виховні хиби батьків, однак ніколи їх повністю не виправить. В ідеалі школа має бути посередником між родиною та оточуючим світом, в якому дитину навчають не лише академічним знанням, але і мистецтву співіснувати з іншими. Тобто школа може виявити проблеми сімейного виховання, однак не може самостійно допомогти проблемній дитині перелаштуватися на суспільний лад. У підсумку проблемна дитина еволюціонує у важкого підлітка, який матиме не лише навчальні проблеми, а й психологічні. Згодом дитина втрачає віру у власні сили, уникає соціальних обов'язків і прагне до легкого і ситуативного успіху. Обравши звичний для себе спосіб вирішення проблеми дитина прагне отримати компенсацію своєї неповноцінності завдяки відчуттям своєї зверхності. Зразковий приклад – порушення дисципліни учнем під час уроку. Коли дитина не може досягти успіху у виконанні суспільно прийнятих вимогах (зокрема у навчанні), їй легше стати переможцем у своєму духовному світі, відкинувши при цьому соціальну і моральну відповідальність. Тобто дитині легше порушувати суспільні норми, аніж слідувати цим канонам. Такі учні завжди будуть прагнути відзначитися у тих ситуаціях, в яких, напевне, матимуть успіх, щоб вкотре відчути свою перевагу над іншими.

Розмірковуючи над значенням школи у суспільстві А. Адлер зазначає, що школа завжди готувала людей, які б відповідали суспільним ідеалам свого часу. Свідченням цього є аристократичні, релігійні, буржуазні і демократичні школи. Прогнозуючи подальшу зміну школи, А. Адлер наголошує, що в сучасних умовах формування незалежної особистості, яка здатна до самоконтролю, школа повинна бути організована так, щоб випускати зі своїх лав свідомих і відповідальних громадян. Оскільки школа перебуває в суспільній ієрархії між родиною і суспільством, то вона повинна коригувати помилки батьків і сприяти адаптації дитини до соціуму. При цьому школа не повинна замикатися на собі і вважати себе фінальним етапом виховання особистості, оскільки в усі історичні епохи готувала дитину не для себе, а для життя у соціумі (Адлер, 1998: 96–102).

Цікавими є ідеї А. Адлера на природу ліні і специфіку роботи з ледачими учнями. У своїх рекомендаціях учителям А. Адлер зазначає, що надмірне моралізаторство лінівих учнів ще більше пригнічує їх амбіції і жагу реалізувати себе у корисних справах. Під час навчання лініви діти нагадують канатохідців зі страхувальною сіткою: якщо вони і впадуть, то буде м'яке приземлення і всі скажуть: «Ну, вони ж ледарі!». Загалом такі діти використовують лінь як ширму, за якою ховають свою невпевненість, що дозволяє уникати буденних проблем.

Даючи рекомендації учителю щодо роботи з лінівими учнями, А. Адлер наголошує, що чим більше ми сварили ледачих учнів, тим вони ближче до своєї мети. Найкращий спосіб допомогти такій дитині – створити ситуацію успіху. Варіантом також є зміна учителя або школи. Важливо, щоб учитель перейшов від критики до нарощування сміливості дитини. Часто можна спостерігати, що дитина, яка була поза увагою вчителя і колективу в одній школі, з переходом до іншої ставала кмітливою і працьовитою. Такі непоодинокі випадки свідчать про те, що великий вплив на дитину має шкільне середовище. Однак, при цьому також є група учнів, які «симулюють» бажання вчитися і використовують різні прийоми, зокрема плач і нервові збудження, щоб отримати певні привілеї. Часто до таких учнів можна віднести дітей, які мають певні вади і потребують особливого відношення до себе через недорозвиненість певного органа.

Крім того А. Адлер зазначає, що зневіра у можливості дитини – одна з найбільших помилок батьків та учителів. Замість того, щоб збільшувати дитячу нерішучість і хвилювання, батьки з учителями повинні формувати оптимістичне ставлення дитини до світу загалом. У разі, якщо дитину відлучать від реальності і створять умови для розвитку компенсаторних механізмів, то вона все життя буде зловживати різними прийомами маніпуляції. Зважаючи на це, священний борг учителя, – на думку А. Адлера, – не допустити втрати дитиною сміливості, а якщо дитина прийшла до школи з проблемами, то повернути їй впевненість у своїх силах. Це головна функція школи, оскільки небезпечно виховувати дітей, які втратили радість від життя і надію на майбутнє.

З-поміж багатьох ідей, які А. Адлер розкрив у праці «Виховання дітей», побіжно розкриємо деякі з них: 1) математика – одна з небагатьох галузей, яка надає дитині відчуття впевненості. Арифметична діяльність призводить до стабілізації оточуючого хаосу. Люди з підвищеним почуттям невпевненості зазвичай погано рахують; 2) заняття письмом і графічне зображення звуків посилюють відчуття безпеки; 3) захоплення гімнастикою і танцями сприяють досягненню психологічної стійкості через навички контролю за своїм тілом; 4) проявом почуття неповноцінності у дитини є складнощі з навчанням плавати. Якщо дитина легко навчається плавати, то у майбутньому зможе легше долати труднощі; 5) особливістю сімейного виховання є те, що бабусі і дідуся зазвичай часто балують онуків через страх стати нікому не потрібними. Через зростаюче почуття неповноцінності вони стають м'якими і дозволяють дитині усе, щоб тільки бути значимими для неї; 6) незграбність у руках свідчить про те, що дитині приділяли занадто багато уваги і вона стала розпещеною. Батьки повинні бути свідомі, щоб не придушувати самостійність дітей навіть тоді, коли вони хворі і потребують особливої уваги; 7) при визначенні методів виховання ми повинні керуватися ідеєю загальнолюдського гуртожитку і соціальної адаптації до нього.

Науково-практичний внесок А. Адлера у педагогіку важко переоцінити. Тим паче розкрити ключові ідеї вченого в межах невеликої статті. Велику увагу А. Адлер приділяв дослідженню проблеми неповноцінності. Протягом життя він неодноразово переглядав свою теорію. Спочатку А. Адлер вважав, що органічна неповноцінність безпосередньо не впливає на поведінку дитини. Зважаючи на те, що одні діти поступово змогли перетворити неповноцінність у компенсуючі досягнення, а інші, навпаки, ставали ще більш слабкими і пасивними, то А. Адлер запевняв, що різниця між людьми полягає у творчому підході до свого життя і свободі вибору. Зважаючи на цей факт А. Адлер почав більше уваги приділяти не факту органічної неповноцінності, а її відчуттю кожною людиною окремо. Він вважав, що це суб'єктивне відчуття, яке не залежить від стану органів тіла. Фактично, розвиваючи свою теорію неповноцінності, А. Адлер перейшов від проблеми вивчення органічних захворювань до безпосереднього відчуття неповноцінності.

Протягом 1920-х рр. головною рушійною силою розвитку особистості А. Адлер вважав потяг до влади і прагнення людини переважати над іншими. Він запевняв, що «негативні» відчуття можна здолати, якщо людина буде прагнути до здобуття «позитивних» якостей. Згодом ці ідеї були переглянуті. У 1930-х рр. ідея вертикально орієнтованого процесу домінування змінилася на горизонтальний потяг до співпраці і рівності з іншими. У цей час важливе місце в теорії А. Адлера посідає проблема інклюзії. А. Адлер запевняв, що особисті поразки не є визначальними у контексті міжособистісної взаємодії. Зважаючи на це, рушійною силою для кожної людини є бажання бути прийнятим до певної групи, знайти своє місце у соціумі і сприяти добробуту людства. Якщо людина не задоволена своїм місцем серед інших і не може

зробити внесок у колективний успіх, то вона перейде в опозицію до колективу і буде прагнути здолати це відчуття неповноцінності завдяки потягу до переваги над іншими, виходячи зі своїх помилкових уявлень (Дрейкурс-Фергюсон, 1995: 8–9).

Педагогічні ідеї А. Адлера ґрунтувалися на трьох принципах: цілісності, цілеспрямованості і соціальної зацікавленості. А. Адлер був першим, хто почав вивчати особистість в єдності усіх психічних структур. На відміну від З. Фрейда, який розглядав особистість як сукупність постійно конфліктуючих між собою частин психіки, А. Адлер наполягав, що особистість взаємодіє із зовнішнім світом цілісно. Другий принцип індивідуальної психології полягає у тому, що поведінка кожної людини є цілеспрямованою, і смисл поведінкових реакцій особистості можна зрозуміти, якщо ми дізнаємося її кінцеву мету. Зважаючи на це А. Адлер запевняє, що для зміни поведінкових патернів важливим є перегляд цілей, які людина ставить перед собою. Третій принцип адлеріанства полягає у тому, що люди – це, насамперед, соціальні створіння, діяльність яких можна зрозуміти за умови, якщо розглядати їх поведінку у суспільному контексті. Власне соціум складає основу людської природи. Кожна людина бажає бути прийнятою і потрібною іншим. Тобто поведінка людини завжди спрямована на міжособистісне визнання (вподобання) і змінюється залежно від суспільних настроїв, перебування в оточенні знайомих чи незнайомих людей, особливостей субкультури, панівної ідеології тощо.

А. Адлера складно назвати класичним психоаналітиком, оскільки він не проходив персональний аналіз, а більшість фундаментальних принципів теорії індивідуальної психології розвивалися як антитези ортодоксального фрейдизму. А. Адлер відкидав ідеї З. Фрейда і К. Г. Юнга про домінування несвідомих потягів на поведінку людини. Основні мотиви поведінки, на думку А. Адлера, визначаються не минулим досвідом, а планами на майбутнє. Поставлена ціль є основним стимулом, який змушує кожну людину діяти. Зокрема, якщо учень зацікавлений успішно завершити школу і вступити на навчання до престижного університету, то вся його поведінка буде пояснюватися кінцевими намірами. Таким чином теорія А. Адлера відрізнялася від теорій З. Фрейда і К. Г. Юнга переважанням соціального компоненту над біологічним та історичним. Тобто, на думку А. Адлера, устремління у майбутнє і цілепокладання є основними рушійними силами поведінкових проявів, тоді як ортодоксальний фрейдизм та аналітична психологія вбачали причини поведінкових змін у травматичних переживаннях дитинства та історії колективного несвідомого відповідно.

Попри те, що теоретичні ідеї і практичні методи індивідуальної психології А. Адлера здобули велику популярність у країнах Європи і Північної Америки, єдиним всесвітньо відомим його послідовником став австро-американський психолог і педагог Р. Дрейкурс (1897–1972). Р. Дрейкурс був пропагандистом ідей демократичного виховання і прибічником психоаналітико-педагогічних консультацій для батьків. Крім того, у 1940-х рр. він запропонував класифікацію мотивів поганої поведінки дитини. Слідуючи ідеям А. Адлера Р. Дрейкурс намагався зрозуміти, які цілі ховаються за тим чи іншим проявом небажаної поведінки дитини (Химко, 2021: 275).

Розробляючи теорію особистості А. Адлер визначив, що основні мотиви поведінки людини – це бажання досягти певних цілей. Щоб зрозуміти поведінку учнів, потрібно визначити, яким чином діти інтерпретують свої цілі і яка модель поведінки призведе до їх досягнення. В основі поведінки, на думку А. Адлера, лежать чотири основні типи: 1) потреба привернути до себе увагу; 2) проявити своє домінування і показати свій статус; 3) взяти реванш і довести іншим свою значимість; 4) відсторонитися від усіх та виглядати безпомічним і неадекватним. Згідно з теорією А. Адлера усі зазначені цілі є ієрархічними. Спочатку учні роблять щось, щоб привернути увагу, а якщо це не виходить, то вони вдаються до війни з авторитетами групи, щоб замінити їх. Вони починають погано себе поводити і самостверджуватися. Якщо і такий сценарій не спрацьовує, то дитина буде поводити себе ще гірше і прагнути помститися іншим. Бажаючи звести рахунки із системою, яка здається несправедливою, не приділяє їм уваги, діти поступово стають злими і замкнутими. Зрештою, повністю фрустрована дитина відчуває розчарованість, а згодом починає поводити себе так, щоб здаватися іншим безпомічною і неадекватною (Лефрансуа, 2005: 345–347).

Важливим внеском Р. Дрейкурса у практичну педагогіку є характеристика помилкових дій, які посилюють напруженість і спричиняють агресію дитини: 1) підвищення голосу і зміна тональності на погрожуючу; демонстрація влади («Буде так, як я скажу»), прояви обурення, крику, агресивної поведінки і жестів; 2) сарказм, глузування, оцінка особистості дитини та її найближчого оточення (обговорення рис характеру, зовнішності, національності, соціального статусу); 3) втягування учнів у конфлікт з іншими (вимога дати оцінку поведінці іншого), чіпляння, нотації, критичні проповіді, узагальнення дітей («Ви всі однакові»); 4) передражнювання, використання директивних команд і тиску на окремих учнів, неадекватність педагогічного впливу через систему підкупів і заохочень. Натомість, щоб знизити агресію певного учня і напруження у колективі загалом, Р. Дрейкурс радить учителям використовувати такі прийоми як витримка паузи, надання можливості дитині заспокоїтися наодинці, розкриття своїх інтересів, навіювання спокою невербальними жестами, використання гумору.

З-поміж багатьох психолого-педагогічних тем, які розробляв Р. Дрейкурс, увага фахівця концентрувалася на проблемах виховання і взаємодії батьків та дітей. Аналізуючи суперечності між прагненням батьків виховати щасливих, самостійних і впевнених у собі дітей і реальними фактами постійного зростання кількості дітей з особливими потребами, Р. Дрейкурс віднаходить причини цього у проблемі постійної зміни моральних принципів у суспільстві і ригідністю батьківського світогляду. Дослідник наголошує, що дорослі рідко слугують своїм дітям гарним прикладом для наслідування, намагаючись побудувати поведінкову модель за

принципом «Роби те, що я тобі говорю, а не те, що я роблю сам». Через це у суспільстві виникла проблема, коли традиційні методи виховання вже не діють, а нові та дієві ще невідомі (Дрейкурс & Золц, 2015: 14).

Зіставляючи поведінкові моделі різних культур і цивілізацій, Р. Дрейкурс зазначає, що поведінка усіх примітивних спільнот ґрунтувалася на традиціях і наслідуванні дітьми дорослих. Підростаюче покоління знало, як себе потрібно поводити, щоб вижити у складних умовах. Натомість сім'ї Західної цивілізації традиційно виховували дітей за принципом «Дітей потрібно бачити, але не чути». Таким чином, виховання підростаючого покоління проходило згідно вертикальної моделі взаємин, коли старший, або вищий за соціальним статусом домінував над ієрархічно нижчим. Однак, внаслідок поступового розвитку демократії, виховні традиції розвинених країн суттєво змінилися. Свідченням цього став повний відхід від єдиних правил і норм, які були чітко прописані в авторитарному середовищі. У нових умовах рівноправності одні люди вже не можуть панувати над іншими, зокрема учителі не можуть панувати над учнями.

Розвиваючи ідею демократичного виховання Р. Дрейкурс наголошує, що його не слід плутати зі свободою робити будь-що. Вседозволеність жодним чином не стосується демократичного поступу. Якщо кожен член сім'ї або учень класу буде робити те, що йому хочеться, то будинок чи школа легко перетворяться на фортецю тиранії, в якій пануватимуть анархія і постійні конфлікти. Попри те, що свобода є основою демократичного виховання, ніхто не може мати свободу, якщо він не поважає свободу іншого. Для вільного виховання обов'язковим є порядок, який починається з певних обмежень і зобов'язань. Таким чином, популярна практика виховання дітей без обмежень, коли молоді отримують повну свободу дій, а батьки беруть на себе всю відповідальність за їх вчинки, більше нагадує відносини між господарем і рабами. Згодом, після «закривання очей» і прийняття усіх забаганок дитини, батьки втрачають свій вплив. У підсумку, такі діти не мають відчуття порядку та еґоїстично вибудовують свій життєвий шлях, нехтуючи при цьому співпрацю з іншими задля суспільного блага (Дрейкурс & Золц, 2015: 17).

Р. Дрейкурс звертав увагу на те, що якими б позитивними не були батьки, виховні помилки залишаються одними й тими ж, і часто вони є наслідком напруги, перенавантаження і життєвих невдач тих, хто виховує. Щоб зарадити цьому Р. Дрейкурс радив проводити консультації з батьками, оскільки вони завжди потребують поради. Натомість дітям потрібні не стільки консультації, а насамперед батьки, які б уміли правильно з ними поводитися (Білуха, 2007: 286). На думку К. Едвардса, одна з переваг моделі Р. Дрейкурса полягає у тому, що вона дає можливість усім учням самостійно передбачати наслідки своїх поганих вчинків і брати за це відповідальність. Крім того, модель Р. Дрейкурса дозволяє сформуванню обопільно ввічливого ставлення між учителем та учнями (Edwards, 2007: 212).

Творча робота Р. Дрейкурса була направлена насамперед на розширення педагогічного компоненту у теорії і практиці індивідуальної психології. Його увага часто була прикута до важких підлітків і малолітніх правопорушників. Він прагнув перетворити техніку індивідуальної психології у прагматичний метод, який дозволяв би зрозуміти основні причини девіантної поведінки і стимулювати малолітніх правопорушників без покарань чи винагороди до співпраці з колективом. Р. Дрейкурс припускав, що погана поведінка учнів є результатом відчуття відсутності приналежності до певної соціальної групи. Якщо дитина перебуває поза соціальною групою і відчуває себе самотньою, то її подальші дії будуть визначатися однією з хибних поведінкових стратегій: привертанням надмірної уваги, бажанням отримати владу і стати лідером групи, прагненням помститися колективу або ж ізолюватися від усіх. Зважаючи на це Р. Дрейкурс ставив собі за мету навчити учнів взаємодіяти з колективом так, щоб кожен з учасників відчував свою цінність у групі.

Висновки. Особливість індивідуально-психологічного дискурсу полягала у тому, що на відміну від класичного психоаналізу З. Фрейда та аналітичної психології К. Г. Юнга, науково-практичні розвідки А. Адлера і Р. Дрейкурса не отримали великого поширення у дослідженнях колег. У другій половині ХХ ст. переважна більшість представників індивідуальної психології віддали перевагу практичній роботі з учителями, дітьми і їх батьками, знехтувавши при цьому розширенням теоретичних положень. Більшість теоретичних праць адлеріанців мали узагальнюючий та описовий характер. Попри це індивідуальна психологія А. Адлера залишається одним із найбільш дієвих інструментів психоаналітико-педагогічної практики.

Зважаючи на теоретичний і практичний потенціал психоаналітичної педагогіки, перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні педагогічного компоненту таких теорій як психологія самості Х. Когута, екзистенціальний аналіз, а також у контексті транзакційного аналізу Е. Берна.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 1998. 448 с.
2. Білуха Т. І. Психоаналітична педагогіка у контексті глибинного пізнання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2007. № 19 (43). С. 283–287.
3. Дрейкурс Р., Золц В. Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2015. 296 с.
4. Дрейкурс-Фергюсон Е. Психология которая принесет вам пользу. Введение в теорию Альфреда Адлера / Пер. с англ. Л. Г. Шимелевич. Минск. Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне». 1995. 53 с. ISBN 985-6029-06-6.
5. Єсьман І. В. Основні психолого-педагогічні концепції адлерівської моделі виховання батьків. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*. 2008. Вип. 11. С. 93–100.
6. Зеельман К. Индивидуальная психология Адлера. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология*. М. : «Когито-Центр», МГМ. 2004. С. 42–113.

7. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 416 с.
8. Metzger W. Adler как автор. Об истории важнейших публикаций. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология.* М. : «Когито-Центр», МГМ. 2004. С. 25–41.
9. Прохазка Дж., Норкросс Дж. Системы психотерапии. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 384 с.
10. Психоанализ: новейшая энциклопедия. Сост. и общ. ред.: В. И. Овчаренко, А. А. Грицанов. Мн. : Книжный Дом, 2010. 1120 с.
11. Родители и дети : учебное пособие по педагогике. Для факультетов психологии, педагогики и социальной психологии / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Изд. дом БАХРАХ-М, 2003. 784 с.
12. Химко М. Методика “Kids’ Skills” як спосіб трансформації дитячих проблем у навички. *Психологічні перспективи.* 2021. Вип. 31. С. 270–287. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-270-287>
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб. : Питер, 2005. 607 с.
14. Edwards C. H. Classroom discipline and management. 5th ed. New York : Wiley, 2007. 416 p.
15. Jones E. The Life and Work of Sigmund Freud. Vol. 3. NY, Basic Books. 1953.

References:

1. Adler, A. (1998). Vospitaniye detey. Vzaimodeystviye polov [The education of children] / Per. s angl. A. A. Valeyeva i R. A. Valeyevoy. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Rostov n/D : izd-vo “Feniks”. [in Russian]
2. Bilukha, T. I. (2007). Psykhoanalitichna pedahohika u konteksti hlybinnoho piznannia osobystosti [Psychoanalytic pedagogy in the context of deep knowledge of personality]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky.* № 19 (43). 283–287. [in Ukrainian]
3. Dreikurs, R., Zolts, V. (2015). Manifest schastlivogo detstva: Osnovnyye idei rozumnogo vospitaniya [Children: The Challenge]. Yekaterinburg : Rama Publishing. [in Russian]
4. Dreikurs Ferguson, E. (1995). Psikhologiya kotoraya prineset vam pol’zu. Vvedeniye v teoriyu Al’freda Adlera [Psychology that will benefit you. Introduction to the theory of Alfred Adler] / Per. s angl. L. G. Shimelevich. Minsk. Red. zhurn. “Adukatsyya i vykhavanne”. ISBN 985-6029-06-6. [in Russian]
5. Yesman, I. V. (2008). Osnovni psikhologo-pedahohichni kontseptsii adlerivskoi modeli vykhovannia batkiv [Basic psychological and pedagogical concepts of Adler’s model of parenting]. *Problemy suchasnosti: kultura, mystetstvo, pedahohika.* Vyp. 11. 93–100. [in Ukrainian]
6. Seelman, K. (2004). Individual’naya psikhologiya Adlera [Individual psychology of Adler]. *Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. T. IV. Individual’naya psikhologiya. Analiticheskaya psikhologiya.* Moscow : “Kogito-Tsentr”, MGM. 42–113. [in Russian]
7. Lefrançois, G. Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya [Applied pedagogical psychology]. St. Petersburg : praim-YEVROZNAK. [in Russian]
8. Metzger, W. (2004). Adler kak avtor. Ob istorii vazhneyshikh publikatsiy [Adler as an author. On the history of the most important publications]. *Entsiklopediya glubinnoy psikhologii. T. IV. Individual’naya psikhologiya. Analiticheskaya psikhologiya.* Moscow : “Kogito-Tsentr”, MGM. 25–41. [in Russian]
9. Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (2005). Sistemy psikhoterapii [Systems of Psychotherapy]. St. Petersburg : praim-YEVROZNAK. [in Russian]
10. Psikhhoanaliz: noveyshaya entsiklopediya [Psychoanalysis: The Newest Encyclopedia] (2010). Sost. i obshch. red.: V. I. Ovcharenko, A. A. Gritsanov. Minsk : Knizhnyy Dom. [in Russian]
11. Roditeli i deti : Uchebnoye posobiye po pedagogike [Parents and children : Textbook on pedagogy]. Dlya fakul’tetov psikhologii, pedagogiki i sotsial’noy psikhologii / Red.-sost. D. Ya. Raygorodskiy. Samara : Izd. Dom BAKHRAKH-M. [in Russian]
12. Khymko, M. (2021). Metodyka “Kids’ Skills” yak sposib transformatsiyi dytyachykh problem u navychky [Kids’ Skills as a way to transform children’s problems into skills]. *Psykholohichni perspektyvy.* Vyp. 31. 270–287. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-270-287> [in Ukrainian]
13. H’ell, L., Zigler, D. (2005). Teorii lichnosti [Personality Theories]. 3-e izd. St. Petersburg : Piter. [in Russian]
14. Edwards, C. H. (2007). Classroom discipline and management. 5th ed. New York : Wiley.
15. Jones, E. (1953). The Life and Work of Sigmund Freud. Vol. 3. NY, Basic Books.