

## ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА В ОЦІНКАХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ І ПРАКТИКІВ

Євген Нелін, кандидат педагогічних наук, незалежний дослідник,  
Дивізіон «Психоаналітична психологія і психотерапія» Національної психологічної асоціації, м. Київ, Україна

### PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN THE ASSESSMENTS OF CONTEMPORARY RESEARCHERS AND PRACTITIONERS

Ievgen Nelin, Candidate of Pedagogical Sciences, Independent Scientist,  
Psychoanalytic Psychology and Psychotherapy Division of the National Psychological Association, Kyiv, Ukraine  
<https://orcid.org/0000-0001-5612-8589>  
ievgen.nelin@i.ua

**Вступ.** Розвиток психоаналітичної педагогіки в другій половині ХХ ст. засвідчив, що поєднання глибинної психології з теорією виховання є доволі дієвим напрямом психолого-педагогічного супроводу. Після завершення Другої світової війни в країнах Європи почали стрімко розвиватися різноманітні консультативно-діагностичні центри, у яких практикували ідеї психоаналітичної педагогіки. Так, наприклад, у Парижі було створено дитячу поліклініку психоаналітичної орієнтації (1948), засновано журнал «Дитяча психіатрія» (1958), який мав психоаналітичний вектор. Крім того, світ побачив праці В. Смірнова «Дитячий психоаналіз» (1966), С. Лебовічі «Пізнання дитини через психоаналіз» (1970), колективну монографію «Психотерапія дітей і підлітків» (1970) тощо (Barande, 1982, р. 625). У ці ж роки в Ульмі Т. Брохер (Т. Brocher) створив психоаналітико-педагогічну школу для батьків, а на початку 1980-х рр. в освіті німецькомовних країн почала спостерігатися тенденція до проведення різних психоаналітичних семінарів у школах. Зокрема у Відні, завдяки зусиллям Г. Фігдора (H. Figdor) і В. Датлера (W. Datler), у Дармштаді – Г. Трешера (Trescher, 1990), були відкриті трирічні учительські курси з використання психоаналізу в різних галузях педагогічної діяльності. Згодом у навчальному плані університету Інсбрука запровадили курс із вивчення психоаналітичної педагогіки. Проникнення психоаналітичної педагогіки в університетські стіни було спричинене необхідністю підготовки учительських кадрів, здатних до вирішення освітніх проблем методами психоаналізу. Однак, на відміну від звичного для багатьох практиків методу вільних асоціацій, у психоаналітичній педагогіці 1980-х рр. активно почали використовувати авторські механізми психоаналізу творчої діяльності. Зокрема аналізу піддавалися літературні твори, малюнки, афективні прояви, способи самовираження учнів тощо. Загалом нові теоретики психоаналітичної педагогіки змістили акцент із дослідження Воно на проблеми Я, що підлягало аналізу на тлі соціального контексту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психоаналітично-педагогічні розвідки на сучасному етапі характеризуються новим сплеском активності. Зокрема найбільше уваги дослідженню цієї проблеми приділяють Д. Бріцман (D. Britzman) у Канаді, Ч. Мірман (M. Chet Mirman) у США, Д. Бйондо (D. Biondo), Л. Каррара (L. Carrara) і С. Андреолі (S. Andreoli) в Італії, Н. Берінгер (N. Behringer) у Німеччині та багато інших дослідників. Аналіз реферативної бази Google Scholar дозволив встановити, що протягом 2020–2023 рр. поняття «психоаналітична педагогіка» (psychoanalytic pedagogy (eng), pedagogia psicoanalitica (ita), Psychoanalytischen Pädagogik (ger) тощо) вживалося в наукових джерелах понад 20 000 разів, що вкотре свідчить про актуальність цієї теми для сучасного психоаналітичного дискурсу.

Вітчизняні дослідники доволі неоднозначно характеризують концепцію психоаналітичної педагогіки.

Зокрема, О. Петренко визначає психоаналітичну педагогіку як спробу творчої історико-педагогічної реконструкції. Дослідниця наголошує, що головним завданням психоаналітичної педагогіки було розширення поля свідомості особистості та формування її готовності до виконання системи різних соціальних ролей (Петренко, 2017). У наших розвідках (Нелін, 2017), а також у статті Ю. Кушнір (Кушнір, 2017) психоаналітична педагогіка інтерпретується як самостійний напрям альтернативної освіти.

**Мета статті** – провести експертну оцінку та розкрити погляди сучасних фахівців на актуальний стан психоаналітичної педагогіки.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети нами було використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез та узагальнення літературних джерел) та емпіричних методів дослідження, зокрема метод експертної оцінки. Зважаючи на відсутність об'єктивних методів вимірювання розвитку психоаналітичної педагогіки, ми залучили до опитування групу експертів, які відповідають формальним критеріям фаховості.

Під час організації експертного опитування нами було враховано такі показники: кількість учасників (від 5 до 7 фахівців), вибір платформи для проведення опитування (Google Forms), розробка плану та механізму збору даних, тестування анкети перед її запуском і подальший аналіз зібраних даних.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток психоаналітичної педагогіки у ХХ ст. поступово призвів до того, що фахівці почали по-різному ставитися до перспектив психоаналізу в науках про виховання. Через це умовно сформувався три підходи до використання психоаналізу в освітній практиці: критичний, дуальний і комунікативний.

Критичний підхід передбачав обмеженість розвитку психоаналітичної педагогіки як самостійного напрямку альтернативної освіти через неможливість загальної профілактики неврозів. Прихильники цієї тези зауважували, що доволі значними є структурні відмінності між педагогічною та психоаналітичною діяльністю, адже педагогічний процес є зовнішньою, реальною міжособистісною взаємодією між наставником і вихованцями, тоді як аналітичний процес спрямований на розвиток трансферу та реалії внутрішнього (психічного) життя. Зважаючи на це, лише за умови чіткого розмежування психоаналізу та педагогіки перший може впливати на педагогічний процес через критичний розбір виховної діяльності й завдяки використанню групових методів роботи і спостереження.

Другий (дуальний) підхід використання психоаналізу в педагогіці сформувався на засадах герменевтичного та рефлексивного дискурсів як антитеза критичного підходу. Намагаючись співвіднести психоаналіз і педагогічну діяльність, Г. Бітнер (G. Bittner), як один із прихильників цього підходу, стверджував, що поєднання психоана-

літичної рефлексії та педагогічної роботи можливе лише за умови, якщо рефлексія спрямована на усвідомлення та зміну малодієвих методів роботи, а свідомість учителя перелаштована з пояснювальної моделі на функціонально-дієву. У такому випадку психоаналіз, на думку Г. Бітнера, збагачує педагогіку ідеями взаєморозуміння, навчає кожного справлятися з власною агресивністю (схильністю до конфліктів) і розширювати спектр сприйняття реальності (Bittner, 2003, p. 157).

Прихильники третього (комунікативного) підходу, який також виник у відповідь на критику поєднання педагогіки з психоаналізом, наголошували на тому, що психоаналіз має бути по-іншому розтлумачений і трансформований у рефлексивний засіб педагогічної взаємодії (Trescher, 1990, p. 11). Як стверджує Г. Трешер: «Психоаналітичне виховання, як новітня модель багатосторонньої взаємодії, має ґрунтуватися на засадах взаєморозуміння, а також того, що виховні наміри і бажання зрозуміти один одного є нероздільними» (Trescher, 1990, p. 186). Загалом, на нашу думку, саме комунікативний підхід сьогодні є найбільш продуктивним виявом психоаналітичної педагогіки, адже повною мірою відповідає ідеям постмодернізму щодо того, що педагогічна практика є своєрідним виявом психотерапевтичної практики, яку не слід обмежувати клінічними рамками. Зважаючи на це, на початку XXI ст. визначилась нова мета педагогічної діяльності на засадах психоаналізу – турбота про майбутнє психічне здоров'я дітей. Саме надання допомоги в утвердженні свідомого ставлення до власних бажань і контроль над реальністю є запорукою звільнення особистості від невротичних переживань.

Для визначення актуального стану психоаналітичної педагогіки було проведено онлайн-анкетування фахівців, які досліджують і практикують методи психоаналізу в освітній діяльності. В основу дослідження було покладено метод експертної оцінки, який використовується для одержання змінних емпіричних даних, які не піддаються формалізації. За твердженням академіка НАПН України С. Сисосової, метод експертної оцінки поєднує опосередковане спостереження та опитування із залученням групи фахівців (експертів) у кількості 5–7 осіб (Сисосова, 2013, с. 214). При цьому експерти добираються за ознакою їх формального професійного статусу (посада, науковий ступінь, членство у фахових організаціях, стаж роботи тощо) (Паніотто, 2017, с. 300).

Респондентам було запропоновано анкету, яка складалася з 18 запитань, що були згруповані у два блоки: 1) особисті дані (6 запитань); 2) предметні запитання. Збір персональних даних враховував ім'я респондента, місцезнаходження (країну), вік, досвід і місце роботи, а також згоду публікувати відповіді фахівців у відкритих джерелах. Серед фахівців, які долучилися до проведення експертної оцінки, були: 1) Д. Бріцман (D. Britzman) – членкиня Королівського товариства Канади, професорка кафедри педагогіки і психосоціальної трансформації в університеті Йорк (Канада), сертифікований психоаналітик з понад 30-річним досвідом терапевтичної роботи; 2) Ч. Мірман (M. Chet Mirman) – клінічний психолог, психоаналітик із 30-річним стажем роботи (Чикаго (США)), колишній викладач Мічиганського університету й університету Лайола, член правління Міжнародного форуму з психоаналітичної освіти (IFPE); 3) Л. Каррара (L. Carrara) – аналітичний психолог і педагог із 30-річним досвідом роботи, член таких неурядових організацій, як «Професійна асоціація італійських педагогів та вчителів» (P.E.D.I.A.S.), «Міжнародна асоціація психоаналітичної селф-психології» (I.A.P.S.P.), «Міжнародна асоціація реляційного психоаналізу» (I.A.R.P.P.), керівник Італійської асоціації з вивчення психоаналізу і психоаналітичної педагогіки (AISP), головний редактор сторінки "Pedagogia Psicoanalitica" у мережі Facebook; 4) С. Андреолі (S. Andreoli) – клінічний психолог, пси-

хоаналітик, який має практику в м. Болонья (Італія), член Міжнародної федерації психоаналітичних товариств (IFPS), Організації італійських психоаналітиків (OPIFER), викладач Інституту Еріха Фромма; 5) Н. Берінгер (N. Behringer) – клінічна психологиня, дослідниця теорії психоаналізу, професорка кафедри соціальної роботи, розвитку поведінки і психомоторної підтримки Кооперативного державного університету Баден-Вюртемберг (Німеччина).

**Обговорення.** Перше тематичне запитання анкети було визначено таким чином: «Кого Ви вважаєте засновником психоаналітичної педагогіки?». Експертам було запропоновано п'ять варіантів (З. Фрейд, Г. Хуг-Хельмут, Ш. Ференці, О. Пфістер або написати власний варіант відповіді). На думку Д. Бріцман, психоаналітична педагогіка є витвором насамперед А. Фрейда. За вибором Н. Берінгер першим психоаналітичним педагогом був Ш. Ференці. Натомість Ч. Мірман і С. Андреолі обрали варіант З. Фрейда, а Л. Каррара зазначив, що психоаналітична педагогіка виникла незалежно, у результаті паралельних досліджень кожного з перших аналітиків. У свою чергу ми підтримуємо тезу Л. Каррари, адже психоаналітична педагогіка виникла у відповідь перших психоаналітиків на спробу заурення клієнтів у найглибші шари психіки, щоб допомогти їм пізнати світ своїх дитячих переживань. Згодом майже всі перші психоаналітики вчиняли спроби раннього втручання в психічний розвиток дітей, щоб знівелювати можливі невротичні розлади в їх подальшому житті, але кожен визначав психоаналітичне виховання, спираючись на власні теоретичні погляди, через що психоаналітична педагогіка розвивалася як набір розрізаних терапевтичних методів.

Друге тематичне напівзакрите запитання було таке: «Ідеї якого психоаналітика Ви розділяєте найбільше?». Серед варіантів респондентам було запропоновано обрати ідеї А. Фрейда, М. Кляйн, Д. В. Віннікотта, А. Айхорна та/або написати власний варіант. Серед запропонованих варіантів двох експертів (Д. Бріцман і Н. Берінгер) зазначили, що ідеї всіх психоаналітиків однаково важливі. Ч. Мірман і С. Андреолі наголосили на важливості ідей М. Кляйн і Д. Віннікотта. При цьому Л. Каррара зазначив, що в сучасних реаліях мережевого суспільства, коли користувачі мереж воліють отримати «вподобайки» від інших, великого значення набувають ідеї селф-психології Х. Кохута.

Третє запитання анкети було визначено так: «Який напрям психоаналітичної педагогіки найбільш точно відображає Ваші погляди?». Троє фахівців (Н. Берінгер, Л. Каррара та Ч. Мірман) пріоритетним напрямом у роботі визначили теорію об'єктних відносин, тоді інші двох (Д. Бріцман, С. Андреолі) зазначили, що є прихильниками еkleктичного підходу.

Наступні два запитання стосувалися найбільш перспективних освітніх галузей, у яких доцільно розвивати ідеї психоаналітичної педагогіки, і відповідно в яких сферах сучасної освіти психоаналітична педагогіка себе вичерпала або ж є неефективною. Фахівцям було запропоновано п'ять варіантів відповідей і можливість додати власний коментар. Серед варіантів можна було обрати такі напрями освіти, як дошкільна педагогіка; перевиховання й робота з важкими дітьми; інклюзивна освіта; практична підготовка студентів вищих шкіл та університетів; дидактика (методика викладання різних дисциплін). Найбільш перспективним варіантом, який обрали всі експерти, є практична підготовка студентів вищих шкіл та університетів. При цьому четверо фахівців зазначили, що використання психоаналітичної педагогіки в дошкільній освіті є неперспективним або максимально вивченим.

Шосте питання стосувалося створення альтернативного закладу освіти, який є найкращим прикладом візуалізації ідей психоаналітичної педагогіки. Фахівцям було запропо-

новано вісім варіантів: 1) школа «Маленька співдружність» Г. Лейна (1913); 2) дитячий садок «Баумгартен» З. Бернфельда (1919); 3) педагогічний центр для юних правопопушників А. Айхорна (1919); 4) дитячий будинок-лабораторія «Міжнародна солідарність» І. Єрмакова та В. Шмідт (1921); 5) школа «Саммерхілл» О. Нілла (1921); 6) школа «Хітцинг» Д. Берлінгем та А. Фрейд (1926); 7) орогенічна школа-клініка імені Соні Шенкман, якою керував Б. Беттельхайм (1944); 8) «Зелений дім» Ф. Дольто (1979). Серед запропонованих варіантів жоден не отримав перевагу, адже голоси розподілилися так, що респонденти обрали за зразок варіанти шкіл О. Нілла, а також Д. Берлінгем і А. Фрейд, З. Бернфельда, А. Айхорна, Б. Беттельхайма і до цього ж, на думку С. Андреолі, за успішний досвід реалізації психоаналітичної педагогіки доцільно визначити Тавістокську школу загалом.

Сьоме запитання відкритого типу стосувалося сучасних закладів освіти, у яких розробляються ідеї психоаналітичної педагогіки. За словами Д. Бріцман і Л. Каррара, психоаналітичну педагогіку намагаються розвивати відповідно в університеті Йорк і Центрі освітніх консультацій у м. Перуджа (Італія). Також, за свідченням Н. Берінгер, психоаналітичну педагогіку розвивають у стінах Терапевтичного центру «Остерхоф» (<https://www.therapiezentrum-osterhof.de/>), Протестантського університету Дармштадта та Людвігсбурзького педагогічного університету. На думку ж Ч. Мірмана та С. Андреолі, психоаналітична педагогіка розвивається сьогодні виключно за рахунок ентузіастів, які працюють у вищих школах або приватних освітніх центрах.

Восьме напівзакрите запитання анкети полягало в завершенні речення: «Як Ви вважаєте, психоаналітична педагогіка сьогодні – це, насамперед...?». Серед варіантів респонденти могли обрати: 1) самостійний напрям педагогіки та практики виховання; 2) складова частина демократичного та/або вільного виховання; 3) приклад освітньої філософії, який не може бути реалізований на практиці; 4) власний варіант відповіді. За твердженням Д. Бріцман і Ч. Мірмана, психоаналітична педагогіка є самостійним освітнім напрямом, натомість обидва італійські фахівці (Л. Каррара та С. Андреолі) обрали варіант того, що психоаналітична педагогіка є складовою частиною вільного (демократичного) виховання. Натомість Н. Берінгер зазначила, що психоаналітична педагогіка сьогодні нагадує більше теорію взаємозв'язків, залежностей і порозуміння, яка має значний потенціал у різних сферах, адже є частиною освітнього еkleктицизму.

Дев'яте запитання анкети передбачало визначення фундаментального завдання психоаналітичної педагогіки. Експертам було запропоновано п'ять варіантів, зокрема: 1) розкриття талантів через роботу з внутрішніми конфліктами дітей; 2) адаптація дітей з особливими освітніми потребами до оточуючого світу; 3) превентивний вплив на підлітків і делінквентів; 4) робота з біженцями, дітьми війни та жертвами домашнього насилля; 5) організація просвітницької роботи, зокрема проведення тренінгів і курсів для дітей, батьків та вчителів. На переконання трьох експертів, ключовим завданням психоаналітичної педагогіки на сучасному етапі є організація просвітницької роботи, а також розвиток дитячих талантів. Зважаючи на те, що це опитування ми проводили у 2020 році, переконані, що в контексті військових дій Росії в Україні фокус

уваги психоаналітичної педагогіки був би переглянутий відповідно до сучасних викликів.

Наступні три запитання анкети стосувалися технічних прийомів, які фахівці використовують у роботі з дітьми, а також наукових журналів, у яких редакційна політика фокусується на проблемах психоаналітичної педагогіки й сучасних працях, які можуть бути рекомендовані молодим фахівцям для розширення психоаналітико-педагогічної компетенції. За словами Д. Бріцман (Britzman, 2021), у своїй роботі вона звертається до емоційного світу дитини, використовуючи при цьому техніки ігрової діяльності, що були розроблені М. Кляйн. Відповідно журнал, у якому розкриваються різні аспекти психоаналітичної педагогіки, є "Psychoanalysis, Culture & Society", а працею, яка заслуговує на увагу дослідників психоаналітичної педагогіки, є монографія Ш. Фелман (Sh. Felman) «Жак Лакан і пригоди інсайту» (1987). Натомість Л. Каррара зазначив, що у своїй роботі віддає перевагу консультуванню батьків, зокрема через організацію різних семінарів і курсів. На підтвердження цих слів Л. Каррара наводить цитату Дж. Боулбі: «Якщо суспільство дійсно хоче захистити своїх дітей, то починати треба з турботи про батьків». Розвиваючи ідеї селф-психології, Л. Каррара радить прочитати його монографію «Психоаналітична педагогіка самоті: друга спадщина Х. Кохута».

Проведений аналіз реферативних баз засвідчив, що проблема психоаналітичної педагогіки доволі побіжно розкривається в сучасних періодичних виданнях. Найбільш активно, на наш погляд, цю тему намагаються розвивати італійські фахівці. Зокрема, у 2006 р. в Італії було створено Асоціацію психоаналізу освітніх взаємин (APRE), під егідою якої публікувався Міжнародний журнал психоаналізу та освіти (2009–2020), який продовжує видаватися під назвою "International Journal of Psychoanalysis and Education: Subject, Action, & Society" (2021). Крім того, у 2022 р. групою авторів на чолі з Д. Бйондо була опублікована праця «Психоаналіз у школі. Оцінка і запобігання шкільних втрат», у якій автори розкрили свій досвід роботи з дітьми, які полишили навчання в школі та піддалися негативному впливу інших (Psicoanalisi a scuola, 2022).

**Висновки.** На сучасному етапі розвитку психоаналітична педагогіка продовжує свій поступ, який проявляється в суттєвому зростанні кількості науково-практичних досліджень. Однак, попри велику кількість нових розвідок і розширення предметної мережі використання психоаналізу в освіті, психоаналітична педагогіка все більше нагадує розпорошене нагромадження пазлів, які неможливо з'єднати в єдину картину. Попри це психоаналітико-педагогічні розвідки продовжують наповнювати тематичну базу, знаходячи способи реалізації як у практиці виховання, так і в роботі з дітьми, які потребують особливої уваги (обдаровані, діти з інвалідністю, соціально занедбані діти тощо). Крім того, усе більше уваги фахівців фокусується на важливості розвитку психоаналітичної компетентності батьків і розширенні психоаналітико-педагогічної тематики в планах навчальних програм. Зважаючи на актуальність упровадження курсу психоаналітичної педагогіки, перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні наявних навчальних програм і розробці такої програми, яка б відповідала на запити сучасного суспільства. Крім того, на особливу увагу заслуговує дослідження розвитку ідей психоаналітичної педагогіки під час Першої та Другої світових воєн.

#### Список літератури:

- Barande, I., Barande, R. (1982). Psychoanalyse in Frankreich. In: Eicke D (Hrsg) *Psychologie des XX. Jahrhunderts, Tiefenpsychologie, Band. II*. Beltz, Weinheim.
- Bittner, G. (2003). Psychoanalytische Pädagogik – heute? In B. Rathmayr & M. Ralser (Hrsg.), *Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch*. Innsbruck: studia, 149–159.
- Britzman, D. (2021). *Anticipating Education: Concepts for Imagining Pedagogy with Psychoanalysis*. Stylus Publishing, LLC.

- Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica (2022). A cura di D. Biondo, R. Patalano, C. Rotondo ed al. Vecchiarelli Editore, 347 p. URL: <https://www.psicoanalisi-sociale.it/wp-content/uploads/2022/03/Psicoanalisi-a-scuola.pdf>.
- Trescher, H.-G. (1990). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Grünewald.
- Кушнір, Ю.В., Більо, Т.О. (2017). Теоретичні основи психоаналітичної педагогіки в умовах сучасного виховання. *Український педагогічний журнал*, 4, 76–80.
- Нелін, Є.В. (2017). Психоаналітична педагогіка як новітня концепція в освіті постнекласичного суспільства. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. Праць*, 4(59), 263–267.
- Паніотто, В., Харченко, Н. (2017). Методи опитування. Підручник. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 342 с.
- Петренко, О.Б. (2017). Психоаналітична педагогіка: інновація ХХІ ст. чи історико-педагогічна реконструкція досвіду першої третини ХХ ст. *Інноватика у вихованні*, 6, 53–62.
- Сисоєва, С.О., Кристопчук, Т.Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські береги, 360 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001669.pdf>.

**Анотація.** У статті представлено результати емпіричного дослідження поглядів сучасних теоретиків і практиків психоаналізу на проблему розвитку психоаналітичної педагогіки. Розкрито особливості розвитку психоаналітичної педагогіки наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Обґрунтовано три підходи до використання психоаналізу в освітній практиці: критичний, дуальний і комунікативний. Проведено експертну оцінку сучасного стану психоаналітичної педагогіки. Визначення експертів зроблено за формальними критеріями: наявність наукового ступеня та праць із психоаналітичної педагогіки, належність до професійних спільнот, стаж роботи тощо. Встановлено, що психоаналітична педагогіка не була витвором одного фахівця, а виникла внаслідок паралельних розвідок багатьох дослідників, зокрема З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Ш. Ференці, О. Пфістера, А. Фрейд, М. Кляйн та ін. Внаслідок цього сучасні фахівці в роботі з дітьми часто використовують еклектичний підхід, тобто поєднують успішні практики різних напрямів психоаналізу. Проаналізовано найбільш перспективні освітні галузі, у яких доцільно розвивати ідеї психоаналітичної педагогіки та відповідно ті сфери сучасної освіти, у яких психоаналітична педагогіка себе вичерпала. Зазначено, що особливої уваги потребує психоаналітико-педагогічна підготовка студентів вищих шкіл, при цьому використання психоаналізу в дошкільній освіті є найменш перспективним з урахування вивченості цієї проблеми. Встановлено, що на сучасному етапі психоаналітична педагогіка продовжує розвиватися, як набір розрізнених методів, а не цілісна система поглядів на навчання та виховання. При цьому статус психоаналітичної педагогіки досі залишається не визначеним. Зроблено висновок, що психоаналітична педагогіка продовжує динамічно розвиватися, однак кількісне збільшення розвідок не призводить до якісних змін. Перспективи подальших досліджень сплановано у вивченні навчальних програм із психоаналітичної педагогіки.

**Ключові слова:** психоаналітична педагогіка, психоаналіз, теорія виховання, експертна оцінка, опитування.

**Abstract.** The article presents the findings of an empirical study on the perspectives of contemporary theorists and practitioners of psychoanalysis regarding the evolution of psychoanalytic pedagogy. The characteristics of psychoanalytic pedagogy's development at the end of the 20th and early 21st centuries are unveiled. Three approaches to the integration of psychoanalysis into educational practices are justified: critical, dual, and communicative. An expert evaluation of the current state of psychoanalytic pedagogy is carried out. Experts were chosen based on formal criteria: possessing a scientific degree, contributions to psychoanalytic pedagogy, affiliation with professional communities, work experience, etc. It is established that psychoanalytic pedagogy didn't stem from the work of a single specialist, but rather emerged through parallel research by many investigators, including S. Freud, A. Adler, C. Jung, S. Ferenczi, O. Pfister, A. Freud, M. Klein, and others. As a result, modern practitioners often adopt an eclectic approach, blending successful practices from various psychoanalytic perspectives when working with children. The article scrutinizes the most promising educational domains for the development of psychoanalytic pedagogical concepts, as well as contemporary educational realms where psychoanalytic pedagogy has reached its limits. Notably, the article underscores the need for specialized psychoanalytic-pedagogical training for higher education students, while acknowledging that implementing psychoanalysis in preschool education may be less promising due to existing research saturation. It is determined that in the current stage, psychoanalytic pedagogy continues evolving as a collection of fragmented methods rather than a unified system of educational perspectives. Meanwhile, the definite status of psychoanalytic pedagogy remains undefined. In conclusion, the article posits that psychoanalytic pedagogy maintains dynamic growth, yet quantitative research expansion doesn't necessarily result in qualitative shifts. The prospects for further research are focused on investigating curricula in psychoanalytic pedagogy.

**Key words:** psychoanalytic pedagogy, psychoanalysis, theory of education, expert assessment, survey.