

УДК 37.015.3:159.964.26  
DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.199-202

**Нелін Євген Володимирович**  
кандидат педагогічних наук, психоаналітик  
Інститут професійної супервізії, м. Київ, Україна  
ievgen.nelin@i.ua  
<http://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

## ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ТЕОРЕТИКІВ НЕОФРЕЙДИЗМУ

**Анотація.** Мета статті – розкрити погляди неофрейдистів на проблему виховання особистості і використання психоаналізу в освіті. Проаналізовано внесок неофрейдистів у поширення теорії і практики психоаналітичної педагогіки. Розкрито ключові ідеї Е. Фромма, К. Хорні, Г. С. Саллівана та А. Кардінера на проблеми формування особистості, філософію освіти, організацію навчання та виховання майбутнього покоління. Встановлено, що погляди неофрейдистів були суміжні з ідеями представників антипедагогіки і полягали в дескулізації та поширенні альтернативних освітніх технологій. Доведено, що на відміну від фрейдистів, які розглядали особистість у контексті біологічної обумовленості, в ідеях неофрейдистів головна увага приділялась соціальному середовищу і культурі, в якій зростає особистість. Зроблено висновок, що концепція психоаналітичної педагогіки у поглядах неофрейдистів набула рис культурної антропології і почала враховувати ідеї соціальної філософії в освіті.

**Ключові слова:** психоаналітична педагогіка, неофрейдизм, психоаналіз.

**Вступ.** Загальновідомо, що неофрейдизм – це реформістський напрям сучасного психоаналізу, який розвинувся у 1940-х рр. і отримав поширення переважно у США завдяки зусиллям К. Хорні, Е. Фромма, Г. С. Саллівана та А. Кардінера. Угрупування неофрейдистів, або «ліве» крило постфрейдистів, не поділяло ідею «правих» ортодоксів про деталізоване вивчення інфантильних переживань та сексуальну природу неврозів. У своїх розвідках неофрейдисти віддавали перевагу дослідженням соціальних і культурних основ людської індивідуальності.

Вважається, що першими неофрейдистами були А. Адлер і К. Г. Юнг, які на початку ХХ ст. відійшли від ключових положень фрейдизму і розробили власні теорії особистості. Однак, розроблені теорії суттєво відрізнялися від тих ідей, які отримали популярність у США під час Другої світової війни. Зокрема трійка відомих психоаналітиків у складі К. Хорні, Е. Фромма та Г. С. Саллівана відкидали постулати однозначності анатомічної детермінації статево-рольової ідентифікації, теорії лібідо і комплексу Едіпу на формування особистості [Бра]. Розвиваючи свої ідеї під впливом культурної антропології Р. Бенедікт і М. Мід, а також соціальної філософії Е. Берджесса і В. Томаса, неофрейдисти США опинились в авангарді людинознавчої системи досліджень, у проблемному полі якої перебували розвідки захисних механізмів психіки, культури, міжнетичної взаємодії, впливу релігії на формування особистості тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діяльність неофрейдистів побіжно була розкрита у працях таких українських дослідників як Н. Дічек, О. Лавріненко, Д. Пашенко та І. Шоробура. Ключова увага в усіх дослідженнях приділялася переважно теоретичному внеску Е. Фромма. Зокрема, за даними І. Шоробури, Е. Фромм був автором передмови до праці О. Нілла «Саммерхілл: радикальний підхід до навчання дітей» (1960) [13, с. 330]. У монографії «Генезис гуманістичних ідей у педагогіці» Д. Пашенко наводить аргументи того, що Е. Фромм відкидав популярну серед фрейдистів тезу про споконвічну порочність людської природи, наголошуючи при цьому, що людина від природи є морально нейтральною, а не доброю чи злою [6, 165]. Однак, попри великий інтерес до внеску Е. Фромма, поза увагою сучасних дослідників залишаються ідеї інших неофрейдистів.

Крім того, досі не отримала достатньої уваги серед вітчизняних науковців проблема дослідження внеску неофрейдистів у розвиток педагогічної теорії і практики.

**Мета статті** – розкрити погляди неофрейдистів на проблему виховання особистості і використання психоаналізу в освіті. Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів: аналіз літератури, синтез, інтерпретація та узагальнення.

**Вступ.** Беззаперечно, що найбільший внесок серед усіх неофрейдистів у розвиток психоаналітичної педагогіки зробив німецько-американський філософ і психолог Е. Фромм. У своїх працях він критикував школу за те, що головна її мета полягає в наданні кожному учню чітко визначеного об'єму «культурного спадку». Лише після того, як учень здобуде регламентований програмами досвід, він зможе отримати документ, який засвідчує про оволодіння хоча б мінімумом цього спадку. Тобто вся система освіти, на думку Е. Фромма, пронизана духом власності, а потреба «мати» диплом чи статус суттєво превалює над справжнім умінням «бути» людиною, фахівцем. Зокрема відмінники, за словами Е. Фромма, – це ті учні, які здатні повністю відтворити почуті думки, однак не здатні відмічати протиріччя, розуміти відмінності між думками від розуму і від серця, відрізняти істину від хибі [10, с. 43].

Критикуючу систему виховання за надмірну депривацію і раціональність, Е. Фромм заострює увагу на необхідності посилення емоційного компоненту в освіті. У праці «Втеча від свободи» (1941) Е. Фромм зазначає, що емоційність стала синонімом неврівноваженості і проявом душевних вад, тоді як ідеалом освітньої системи є формування беземоційної і стриманої особистості. Від перших років навчання у дитини відбивають бажання мислити самостійно і намагаються програмувати її думки готовими шаблонами. У школах для цього існує система методів, один з яких – настійливо вимагати від дитини знання фактів та іншої інформації, через що вся енергія учнів спрямована на безглузде зазубрювання, тоді як на мислення немає ані сил, ані часу [9, с. 114].

Важливе місце у роздумах Е. Фромма займає проблема духовного світу. Зокрема учителя він розглядає як носія високих духовних цінностей, а не лише як ретранслятора суспільних знань. Якщо учитель не

зможє сформувати в учнів правильні якості для життя у світі дорослих, то суспільство опиниться перед загрозою припинення культурної традиції. І ця традиція, заснована, насамперед, на передачі усталених людських цінностей, а не на передачі знань, може зникнути навіть за умов постійного примноження нових знань [5, с. 61–62].

Дослідження будь-якої теорії неможливе без урачування біографії її розробників. Як класичний психоаналіз неможливо увявити без розуміння життєвого шляху З. Фрейда і тих проблем, які стали наріжними у його творчості, так само діяльність неофрейдистів неможливо вивчати у відриві від життєвих перипетій, які спонукали кожного з них на шляху до професійного визнання. Зокрема на теоретичні розробки К. Хорні наклали відбиток такі фактори як супротив антифеміністичним поглядам З. Фрейда, підтримка ідей марксизму і соціалізму, захоплення індивідуальною психологією А. Адлера, а також міграція з Німеччини до США і поширення «американського способу життя». Як стверджував Дж. Браун, типовий європейський стиль життя XX ст., з меншою свободою і великим релігійно-догматичним побутом, спонукали К. Хорні до думки, що більшість невротичних конфліктів особистості спричинені насамперед культурними умовами [2].

Попри те, що К. Хорні не поділяла ідею З. Фрейда про домінування теорії лібідо, в основі її розвідок перебувала проблема антагонізму між природним і соціальним. Акцентуючи увагу на важливості соціальних умов і оточення при формуванні особистості, К. Хорні дослідила особливості мотивації і відчуття базальної (корінної) тривоги. На думку К. Хорні корінна тривога формується у дитини через незахищеність і безпорадність у потенційно ворожому світі. Коли дитина від народження опиняється в умовах конфлікту між батьками, непослідовних виховних впливів, емоційної відчуженості або надмірної опіки, у неї розвивається «базальний конфлікт», який є ядром виникнення неврозів. Формування у дитинстві базального конфлікту та установок міжособистісної взаємодії сприяє становленню певної системи цінностей і поведінкових патернів, які людина буде використовувати у дорослому віці. Залежно від сформованих у дитинстві характеристик – особливостей внутрішніх бар'єрів, тривог і світосприйняття загалом, К. Хорні виокремлює три типи невротичної особистості: поступливий, агресивний і відсторонений.

Поступливий тип особистості характеризує потреба в любові і схваленні, власна жертвовність, стійке відчуття провини і постійна готовність задовольняти потреби інших. Такі люди схильні до підкорення, у них відсутня харизматична твердість характеру і домінує надмірне бажання сподобатися іншим. Життєва філософія «поступливих» особистостей виражається ірраціональним кредо: «Якщо я поступлюся своїми інтересами, то отримаю схвалення від інших». Під час занять такі діти переважно не проявляють активність, а намагаються бути альтруїстичними і зручними як для учителів, так і для однокласників.

Антиподом поступливого типу особистості є агресивний тип, який прагне здаватися іншим авторитарним і жорстким. К. Хорні вважала, що таких людей характеризує потреба управляти і маніпулювати оточенням в особистих цілях, а також потреба у визнанні, самостверженні і постійна жага до нових перемог. У взаємовідносинах з іншими агресивний тип створює систему цінностей згідно з «філософією джунглів», уявляючи життя як постійну боротьбу, в якій усім потрібно доводити силу. Під час навчання

такі особистості часто займають позицію лідера або головного нонконформіста. Однак, яку б позицію вони не обрали, вони в жодному разі не будуть залишатися осторонь суспільного життя.

Відсторонений тип особистості за К. Хорні прагне до самодостатності, втечі від будь-яких проявів залежності і відповідальності. Такі люди зберігають емоційну дистанцію у відносинах з іншими, намагаються уникати суперництва і боротьби, а також відчують огиду до загальноприйнятих правил поведінки. Усі суперечки вони вирішують втечею від конфлікту і бажанням усамітнитися. Згідно К. Хорні їх життєвим кредо є девіз: «Якщо я відсторонюся, то зі мною усе буде добре». Для таких особистостей характерна установка жодним чином не дати себе зацікавити і втягнути у будь-яку діяльність чи дозволя [12, с. 259]. Такі учні, зазвичай, або нехтують навчанням і не беруть участь в активному житті колективу, або самостійно і поверхово опановують нові знання без допомоги інших. У порівнянні з «поступливими» та «агресивними» типами учнів, «поступливі» нікому і нічого не прагнуть довести, через що, зазвичай, безпристрасно ідуть як зранку до школи, так і загалом по життю.

На творчість К. Хорні найбільше вплинули соціальні потрясіння Другої світової війни. Основним спонукальним мотивом у житті людини вона вважала потяг до безпеки, який постійно породжується «основним страхом» в умовах буття у ворожому суспільстві. Наприклад почуття неспокою та стурбованості, які К. Хорні вважала базовими для поведінки кожної людини, супроводжують особистість протягом усього життя. Причини їх виникнення К. Хорні вбачала у насильницькому пригніченні бажань з боку авторитетів або влади, відсутності поваги і ворожій атмосфері у суспільстві і зокрема у закладі освіти [3, с. 73].

Відомим популяризатором неофрейдизму був американський психіатр і розробник інтерперсонального психоаналізу Г. С. Салліван (1892–1949). На відміну від Е. Фромма і К. Хорні, які емігрували до США в якості авторитетних психоаналітиків, професійне становлення Г. С. Саллівана відбувалося на базі Чикагського коледжу медицини і хірургії, в якому він отримав ступінь доктора медицини, розпочав досліджувати шизофренію і вивчати психоаналітичні ідеї. Теоретичні ідеї Г. С. Саллівана вважаються складними для розуміння, оскільки за життя він опублікував тільки книгу «Концепції сучасної психіатрії» (1947) при великій кількості наукових статей. Наукова мова в усіх працях Г. С. Саллівана була насичена неологізмами і професійним жаргоном. Попри це, за спроби соціологічної модифікації класичного психоаналізу і розвитку теорії «міжособистісної психотерапії» його включили до угруповання неофрейдистів.

Г. С. Салліван був переконаний, що духовний світ людини, незалежно від культури, заповнений ілюзорними цінностями. Засвоюючи такі цінності кожен втрачає свою індивідуальність, яка змінюється різними соціальними масками [4, с. 298]. Залежно від міжособистісних обставин на поведінку людини найбільший вплив має «значущий інший» – людина, думки якої високо цінуються особистістю. «Значущий інший» має суттєвий вплив на прийняття людиною цінностей, соціальних норм, поведінки і формування власного образу [4, с. 160]. Як зазначає Дж. Браун теорія Г. С. Саллівана найбільш повно відображає погляди соціальних психологів у психотерапії. Зокрема найбільшою популярністю користується ідея, що «самість» індивіда (self) – це відображення ним оцінок оточуючих і ролей, які приймає на себе осо-

бистість під впливом суспільства. Тобто людина, – в теорії Г. С. Саллівана, – це не самодостатній індивідуаліст, а лише «місце зустрічі усіх взаємовідносин протягом життя» [2].

Теорія Г. С. Саллівана має велике значення для розвитку інклюзивної освіти. Покладаючись на досвід лікування неврозів і психозів Г. С. Салліван розробив власну теорію інтерперсональних відносин, в основу якої поставив дослідження життєвого досвіду. Також Г. С. Салліван наголошував на значенні невербальної комунікації у роботі з дітьми аутистичного спектру і хворими на шизофренію. Зокрема для відреагування афективних установок нетерпимості, страху і покинутості він рекомендував фахівцям займати позицію «включеного спостерігача» та уважно досліджувати історію формування первинних фобій дитини, які сформувалися у взаємодії з матір'ю і ближчим оточенням [1, с. 14]. Як зазначає польський дослідник Г. Хржановський Г. С. Салліван намагався поставити психіатричні дослідження на міждисциплінарний рівень, поєднавши медицину з соціальними науками. Він першим почав вивчати причини розвитку шизофренії у контексті міжособистісної взаємодії, на протипагу традиційним у цей час дослідженням інтрапсихічних (внутрішніх) конфліктів [11, с. 371].

Особистість у теорії Г. С. Саллівана постає лише як сума відносин між спотвореними (фантастичними) образами, що виникають у процесі соціального спілкування, тоді як існування особистості розглядається як міф або ілюзія. Таким чином Г. С. Салліван остаточно розчинив індивіда у міжособистісному середовищі [3, с. 72]. Відкидаючи ідею З. Фрейда про лібідо як домінуюче енергетичне джерело поведінки людини, Г. С. Салліван запровадив у теорію психоаналізу своєрідну систему динамізмів – особливих «зразків енергії», які проявляються у міжособистісних взаєминах і забезпечують задоволення потреб. Невідповідність потреб і поведінкових стратегій для їх реалізації спонукає до виникнення внутрішніх конфліктів, основним механізмом захисту від яких є сформована «система самості» – особлива інстанція особистості, яка приписує та забороняє поведінкові моделі, що залежать від конкретної міжособистісної ситуації. Система самості – це результат переживання виховних впливів, який спрямований на зниження відчуття тривоги і хвилювання. Часто Г. С. Салліван називав систему самості антитривогою або вторинним динамізмом, «який охоплює всі зони взаємодії, де у процес розвитку інтерперсональних відносин може втрутитися тривога» [7, с. 166].

Самість починає розвиватися від народження у взаєминах з іншими, і тому дитина оцінює себе відповідно до оцінок значимих дорослих. Посту-

пово у неї формуються три персоніфікації самості: «я хороший», «я поганий» і «не я». Персоніфікація «я хороший» ґрунтується на підтримці та прийнятті батьками, коли дитина усвідомлює себе позитивно. Якщо батьківська увага не відповідає потребам дитини, або материнська опіка підкріплюється недовірою, критикою і покаранням, то у дитини розвивається стале відчуття тривоги, яке, однак, не настільки сильне, щоб стати причиною дисоціацій або вибіркової неухважності. Лише під час переживання сильного відчуття тривоги, підкріпленого ефектом неочікуваності, виникає персоніфікація «не я», яка породжує дисоціації та вибірково неухважність. Вибірково неухважність, як результат системи самості, слугує захистом від різних тривог і врівноважує особистість, оскільки відсікає вміння глибоко аналізувати та уважно спостерігати за подіями [8]. З-поміж інших неофрейдистів внесок у розвиток психоаналітичної педагогіки зробив А. Кардінер. У дослідженнях А. Кардінера домінувала теза, що визначальний вплив на формування особистості мають «первинні інститути кожної культури». Зокрема від регулярності і тривалості годування дитини материнським молоком, способів сповиття, купання тощо залежить формування специфічних для кожної культури типів особистості [14].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Головна відмінність ідей неофрейдистів від класичного психоаналізу полягала у тому, що, на думку З. Фрейда, життя особистості детерміноване біологічними потягами і невідомими імпульсами, які визначають аморальність поведінки людини, зокрема її порочність, агресивність, жадібність і ненависть. Натомість неофрейдисти переконували, що система внутрішніх орієнтацій залежить насамперед від соціального впливу. Якщо особистість відчуває смуток та емоційно пригнічена життєвими негараздами, тоді у її поведінці будуть домінувати руйнівні потяги і бажання підкорити собі ворожий до неї світ. Якщо ж людина оточена любов'ю, атмосферою свободи і для її самореалізації створені необхідні умови, то у її поведінці домінуватимуть лібідозні потяги, спрямовані на співпрацю і взаємопідтримку. На протипагу фрейдистам, які прагнули виявити індивідуальну природу, неофрейдисти ставили собі за мету розкрити соціальний устрій та вплив суспільства на поведінку людини. Попри те, що течія неофрейдизму не представляла собою єдиної та цілісної теорії, її представники зробили великий внесок у розвиток сучасної психоаналітичної педагогіки. Зважаючи на великий потенціал психоаналітичної педагогіки у сучасних реаліях, перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті педагогічних ідей К. Г. Юнга та відомих представників аналітичної психології.

#### Список використаної літератури

1. Бистер В. О новом понимании шизофренических психозов. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. II. Новые направления в психоанализе*. М.: «Когито-Центр», МГМ, 2001. С. 3–25.
2. Браун Дж. Фрейд и постфрейдисты. 2000. URL: <https://www.psychology.ru/library/00081.shtml> (дата звернення 09.02.2022)
3. Касьян В. І. Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів: Навч. посіб. К.: Знання, 2008. 347 с.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: «Ювента». М. «КСП+», 1999. 347 с.
5. Новичкова Г. А. Идеи Эриха Фромма о педагогической антропологии. *Педагогика и просвещение*. 2013. № 1 (09). С. 57–68.
6. Пашенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. Київ: Наук. світ, 2001. 278 с.
7. Салліван Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб.: «Ювента». М. «КСП+», 1999. 347 с.
8. Старовойтов В. В. Салливан Гарри Стэк. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2016. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/sullivan-garri-stek> (дата звернення 09.02.2022)
9. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 635 с.
10. Фромм Э. *Иметь или быть? 2-е изд., доп. М.: Прогресс, 1990. 336 с.*
11. Хржановски Г. Психоаналитические теории Карен Хорни, Гарри Стека Салливана и Эриха Фромма. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. III. Последователи Фрейда*. М.: «Когито-Центр», МГМ, 2002. С. 358–394.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности*. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 607 с.

13. Шоробура І. Теоретичні аспекти технології школи «Саммерхілл» О. С. Нілла. *Науковий вісник Миколаївського Національного Університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). С. 329–332.
14. Kardiner A., Linton R., Du Bois C., West J. *The Psychological Frontiers of Society*. N.Y.: Columbia University Press, 1945.

#### References

1. Bister, V. (2001). O novom ponimanii shizofrenicheskikh psihozov [On a new understanding of schizophrenic psychoses]. In *Enciklopediya glubinoj psihologii*. Vol. II. – Novye napravleniya v psihoanalize (pp. 3–25). Kogito-Center, MGM. [in Russian].
2. Brown, J. (2000). Frejd i postfrejdisty [Freud and post-Freudians]. <https://www.psychology.ru/library/00081.shtml> [in Russian].
3. Kasian, V.I. (2008). *Filosofia: Vidpovidi na pytannia ekzamenatsiinykh biletiv* [Philosophy: Answers to the questions of examination tickets]. Znannia. [in Ukrainian].
4. Meshcheryakov, B.G., & Zinchenko, V.P. (2004). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Big psychological dictionary]. Prajm-EVROZNAK. [in Russian].
5. Novichkova, G.A. (2013). Idei Eriha Fromma o pedagogicheskoy antropologii [Erich Fromm's ideas on pedagogical anthropology]. *Pedagogika i prosveshchenie*, 1 (09), 57–68. [in Russian].
6. Pashchenko, D.I. (2001). *Henezys humanistychnykh idei u pedahohitsi* [Genesis of humanistic ideas in pedagogy]. Nauk. svit. [in Ukrainian].
7. Sallivan, G. S. (1999). *Interpersonal'naya teoriya v psixiatrii* [Interpersonal theory in psychiatry]. Yuventa, KSP+. [in Russian].
8. Starovojtov, V.V. (2016). Sallivan Garri Stek [Sullivan Harry Stack]. *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza*, 1, 1. <https://psyjournal.ru/articles/sallivan-garri-stek> [in Russian].
9. Fromm, E. (2004). *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. OOO «Izdatel'stvo AST». [in Russian].
10. Fromm, E. (1990). *Imet' ili byt'?* [To have or to be?]. Progress. [in Russian].
11. Hrzhanovski, G. (2002). *Psihoanaliticheskie teorii Karen Horni, Garri Steka Sallivena i Eriha Fromma* [Psychoanalytic theories of Karen Horney, Harry Stack Sullivan and Erich Fromm]. In *Enciklopediya glubinoj psihologii*. Vol. II. – Posledovateli Frejda (pp. 358–394). «Kogito-Centr», MGM. [in Russian].
12. H'ell, L., & Zigler, D. (2005). *Teorii lichnosti* [Personality theories]. Piter. [in Russian].
13. Shorobura, I. (2018). Teoretychni aspekty tekhnolohii shkoly «Sammerkhill» O.S.Nilla [Theoretical aspects of A. S. Neill's Summerhill School technology]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho Natsionalnoho Universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 2 (61), 329–332. [in Ukrainian].
14. Kardiner, A., Linton, R., Du Bois, C., & West, J. (1945). *The Psychological Frontiers of Society*. Columbia University Press.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2022 р.

Стаття прийнята до друку 03.04.2022 р.

**Nelin Ievgen**

Candidate of Pedagogical Sciences, Psychoanalyst  
Institute of Professional Supervision, Kyiv, Ukraine

#### DISSEMINATION OF IDEAS OF PSYCHOANALYTIC PEDAGOGY IN THE RESEARCH OF THEORETISTS OF NEO-FREUDIANISM

**Abstract.** The purpose of the article is to reveal the views of neo-Freudians on the problem of personality upbringing and the use of psychoanalysis in education. To achieve this goal, a set of theoretical methods was used: literature analysis, synthesis, interpretation and generalization. The article analyzes the contribution of neo-Freudians to the spread of the theory and practice of psychoanalytic pedagogy. The key ideas of E. Fromm, K. Horney, H.S. Sullivan and A. Cardiner on the problems of personality formation, philosophy of education, organization of education and upbringing of the future generation are revealed. It is established that the views of the neo-Freudians were related to the ideas of anti-pedagogy and consisted in the deschooling and dissemination of alternative educational technologies. In particular, E. Fromm criticized the school for the fact that its main goal is to provide each student with a clearly defined amount of "cultural heritage". Horney's research was devoted to the social conditions of child development and the formation of feelings of anxiety. H.S. Sullivan studied the phenomena of individuality and self. The self is the result of experiencing educational influences, which aims to reduce feelings of anxiety and excitement. A. Cardiner's research was dominated by the thesis that the "primary institutions of every culture" have a decisive influence on the formation of personality. In contrast to the Freudians, who viewed the individual in the context of biological conditioning, the neo-Freudian ideas focused on the social environment, the culture in which the individual grows. The concept of psychoanalytic pedagogy in the views of neo-Freudians has acquired the features of cultural anthropology and began to take into account the ideas of social philosophy in education.

**Key words:** psychoanalytic pedagogy, neo-Freudianism, psychoanalysis.