

## ТАВІСТОКСЬКА ШКОЛА ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОСЛІДОВНИКІВ МЕЛАНІ КЛЯЙН

### Резюме

У статті розкрито історію становлення та ключові ідеї послідовників М. Кляйн, практична робота яких відбувалась у стінах Тавістокської клініки. **Мета** статті – розкрити ключові ідеї кляйніанських психоаналітиків та обґрунтувати їх внесок у розвиток Тавістокської школи психоаналітичної педагогіки. Для досягнення мети використано теоретичні **методи** – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, що дало змогу акцентувати увагу на діяльності Е. Бік, Дж. Боулбі, У. Біона та сучасних неокляйніанців.

**Результати.** Встановлено, що завдяки зусиллям Е. Бік і Дж. Боулбі у Тавістокській клініці було розпочато підготовку дитячих психологів, терапевтів і фахівців по дослідженню ментального здоров'я немовлят. Тавістокська модель роботи з немовлятами також використовується сьогодні для досліджень по формуванню цілісного Я особистості, уточнення механізмів виникнення психічних розладів, в умовах супроводу немовлят у центрах інтенсивної терапії та під час крос-культурних розвідок і спостережень за дітьми, які виховуються у родинних біженців, мігрантів та різних етнічних угруповань.

Доведено, що діяльність У. Біона зосереджувалась на проблемах теорії навчання, оцінювання знань та групової співпраці. Необхідною умовою для якісного навчання У. Біон вважав здатність дитини запам'ятовувати новий матеріал таким чином, щоб у подальшому зберігалось відчуття новизни. Досліджуючи причини конфліктів у групах, У. Біон виокремив два типи угруповань – «робочі групи» та «групи базових припущень». Робоча група за У. Біоном складається з психічно зрілих учасників, які вміють контролювати емоції, здатні до рефлексії і толерують можливі фрустрації. Їх антиподом У. Біон вважав «групи базових припущень», діяльність яких направлена не на вирішення завдань, а на захист від примітивних емоційних переживань, які у своїй основі мають психотичну природу.

Розкрито доробки неокляйніанців у площині організаційної психології та професійної освіти. Встановлено, що їх діяльність була направлена на розроблення моделі групової співпраці, яка ґрунтувалась на динамічному поєднанні таких феноменів як ризик, робота, тривога і соціальні гарантії. Зроблено **висновок**, що ключовою особливістю Тавістокської школи психоаналітичної педагогіки було дослідження взаємин дитини з батьками у ранньому віці та перенесення цього досвіду на стосунки з іншими у дорослому віці.

**Ключові слова:** дитина; кляйніанці; психоаналіз; психоаналітична педагогіка; Тавістокська школа; теорія об'єктних відносин.

**Вступ.** Послідовники М. Кляйн переконували, що дітей потрібно не лише виховувати у любові, але і навчити вибудовувати кордони з іншими об'єктами і зовнішнім світом. До групи «кляйніанців» належали С. Айзекс, Е. Бік, У. Біон, Дж. Боулбі, Е. Джонс, Дж. Сазерленд, Х. Сігал та ін. У своїй діяльності кляйніанці керувалися положеннями класичного психоаналізу та його модифікацією, яку запропонувала головна опонентка А. Фрейд, відома австро-британська дослідниця дитячого психоаналізу М. Кляйн (Нелін, 2020).

Зважаючи на відсутність цілісного дослідження ідей послідовників М. Кляйн, ставимо собі за **мету** розкрити ключові ідеї кляйніанських психоаналітиків та обґрунтувати їх внесок у розвиток Тавістокської школи психоаналітичної педагогіки. Для досягнення мети виокремлено такі **завдання**: 1) проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми дослідження; 2) виявити особливості функціонування дитячого психоаналізу у стінах Тавістокської клініки; 3) систематизувати погляди послідовників М. Кляйн на проблему розвитку психоаналітичної педагогіки; 4) розкрити перспективи подальших досліджень і практичного вияву ідей кляйніанських психоаналітиків у сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань було використано комплекс теоретичних методів – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення.

**Результати.** Загальновідомо, що основним центром практичного вияву кляйніанського психоаналізу була Тавістокська клініка у Лондоні. Завдяки зусиллям Е. Бік і Дж. Боулбі, які вирішили упровадити курс спостереження за новонародженими дітьми (1948), майбутні дитячі психологи і терапевти почали досліджувати сферу ментального здоров'я немовлят. Популярність курсу серед студентів протягом перших 10 років призвела до його подальшого включення у програму підготовки

психоаналітиків при Інституті психоаналізу у Лондоні (1960). До сьогодні цей курс викладається у Лондонському інституті психоаналізу протягом двох років, а його основу так само складають напрацювання Е. Бік і Дж. Боулбі (Rustin, 2009: 29–30).

Як стверджують фахівці Асоціації дитячого психоаналізу, представлена кляйніанцями «Тавістокська модель» являє собою систему організаційних і змістовних прийомів, що дозволяє здобути теоретичну підготовку і практичні навички, необхідні для становлення фахівця для аналітичної роботи з дітьми, підлітками та молодими людьми (Тавістокская модель, б.г.). Програма підготовки дитячих психологів за методом Е. Бік і Дж. Боулбі від початку базувалася на згоді молодих батьків взяти участь в експерименті, за умовами якого навчаючому психоаналітику дозволялося приходити один раз на тиждень до родини і протягом години спостерігати за особливостями взаємин з дитиною у ній. Така співпраця тривала протягом двох років, а навчаючий психоаналітик, який послуговувався принципами нейтральності і невтручання, збирав інформацію про взаємини і представляв результати свого спостереження перед колегами, які також були залучені до спостереження за дітьми в інших родинах. Завдання ведучого групи полягало у модерації та систематизації отриманих результатів і загостренні уваги на особливостях емоційних і поведінкових проявів аналітика під час доповіді. Групова робота з колегами дозволяла психоаналітику спостерігати як за вербальними, так і за невербальними проявами, і, завдяки постійній динаміці, краще розуміти свої відчуття та емоційну ситуацію у досліджуваній родині (Bakalar, 2005: 163).

На думку М. Харріс, такий формат дослідження немовлят був найбільш екологічним для учасників експерименту. Зокрема юні аналітики і психологи отримували навички спостереження, що сприяло формуванню необхідної для роботи спокійної та вичікуваної позиції, а не штучного застосування опанованих під час навчання теорій. До того ж, досвід спостереження за немовлятами дозволяв фахівцям працювати з ранніми травмами дорослих і віднаходити необхідні рішення для їх подолання (Harris, 1987: 16–17). Вичікувана позиція дозволяє зрозуміти, що непотрібно прискорювати психічний розвиток дитини, однак необхідно створювати умови для зростання і працювати з дитиною без фрустрацій у діапазоні її можливостей (Harris, 1987: 21). На думку кляйніанців, Тавістокська модель спостереження за немовлятами є одним із джерел розвитку рефлексії та емпатії. Розуміння оточуючого середовища та емоційної сфери дитини дозволяє як психологу, так і учителю відслідковувати почуття дитини і співвідносити їх із ситуацією «тут і зараз» (Гулак, 2016: 49). Однак, попри велику популярність, критики Е. Бік зазначали, що її метод не є статистичним і сильно залежить від окремої ситуації, через що його універсальність ставиться під сумнів.

Сьогодні Тавістокська модель роботи з немовлятами використовується для досліджень по формуванню цілісного Я особистості, уточнення механізмів виникнення психічних розладів та аутизму насамперед, в умовах супроводу немовлят у центрах інтенсивної терапії (з недоношеними і покинутими дітьми) та під час крос-культурних розвідок і спостережень за дітьми, які виховуються у родинах біженців, мігрантів або окремих етнічних угруповань (Калина, 2014: 216). Результати, отримані Е. Бік під час вивчення немовлят, зокрема особливості їх комунікації з батьками, психосоматичні прояви як спосіб взаємодії з оточенням і реакції дітей дошкільного віку на різні міжособистісні контакти, знайшли підтвердження і подальше вивчення у працях Дж. Боулбі. Сьогодні ці доробки мають великий потенціал для спеціальної освіти та дошкільного виховання.

Однією із проблем, яку досліджував Дж. Боулбі, була тема створення сприятливого для навчання і життя загалом середовища. Дж. Боулбі запевняв, що діти, які зростають у повних сім'ях, вміють краще вибудовувати особисті кордони і тримати визначені межі у відносинах з іншими людьми. На противагу ним, діти, які зростали у неповних сім'ях, частіше мають сформоване відчуття «лібідінозної ненависті і жадібності». Це відчуття характеризується постійним пошуком любові і прив'язаності, однак, через їх відсутність, дитина відчуває ненависть до тих людей, які не змогли виправдати її очікування (Боулбі, 2004: 14–17).

Велику увагу у дослідженнях Дж. Боулбі приділено взаємодії дитини з іншими людьми. Під час свого виступу на щорічній конференції Британського психоаналітичного об'єднання (1957) Дж. Боулбі зазначив, що поведінка людини і соціальні взаємини розуміються багатьма психоаналітиками як опосередкований прояв внутрішніх потягів, що спонукає людину до дій. Складність дослідження цих проявів зумовлена тим, що поведінковий акт може бути спричинений кількома несумісними потягами, які породжують у людини відчуття страху, провини або щось інше. Однак, як стверджує Дж. Боулбі, клінічні нароби психоаналітиків часто критикуються фахівцями, які орієнтуються на академічні та експериментальні дослідження. Зокрема розробники теорії навчання критикують психоаналітичну педагогіку за несистемність і популяризацію теорії потягів, яку неможливо експериментально перевірити. При цьому, начебто, справжні теорії навчання повинні

мати чітко визначений термінологічний апарат, операціонально сформульовані гіпотези і методи їх перевірки в експериментальних умовах (Боулбі, 2004: 42–43).

Велике схвалення сучасних кляйніанських психоаналітиків отримала розроблена Дж. Боулбі теорія прив'язаності, в якій розглядаються особливості формування у ранньому віці образу світу і сприйняття дитиною себе, а також різні стилі дитячо-батьківських відносин. Крім того, за результатами вивчення життєвих історій 44 малолітніх правопорушників Дж. Боулбі дійшов висновку, що порушення поведінки частіше спостерігається у дітей, які пережили ранню розлуку з матір'ю. Дж. Боулбі обґрунтував існування біологічно обумовленої системи прив'язаності, що відповідає за емоційні зв'язки між матір'ю і дитиною. Дж. Боулбі зауважував, що новонароджений потребує надійного опікуна, який би оберігав дитину у ситуаціях загрози і зовнішніх ризиків. Адекватна реакція та емпатія дорослого на протести немовляти спричиняє заспокійливий ефект, завдяки чому у дитини поступово формується т. зв. «безпечний базис», який з часом перетворюється в уміння самозаспокоєння і подальшого самоконтролю. Завдяки цьому у дитини розвивається уміння досліджувати світ і себе особисто. В іншому випадку, якщо дорослий хаотично та емоційно наглядав за немовлям, у дитини, з великою ймовірністю, виникають комунікативні проблеми і творча ригідність, а також знижується рівень допитливості, що відображається на подальших відносинах з однолітками, дорослими і власними дітьми (Шарф & Шарф, 2009: 80).

Побіжно у науково-практичному полі психоаналітичної педагогіки і зокрема дослідження групової співпраці, а також теорії наочності працював У. Біон – відомий послідовник та інтерпретатор ідей М. Кляйн. У праці «Наочність через досвід переживання» (1962) У. Біон розкрив особливості теорії пізнання та розвиток емоційного інтелекту особистості у контексті психоаналізу. Своє відкриття У. Біон зробив на підставі психоаналітичної психотерапії осіб, більшість з яких мали певні психічні розлади і розлади мислення. Послугуючись власним поняттєво-категоріальним апаратом У. Біон привніс у кляйніанську термінологію такі визначення як альфа- та бета-елементи, контактний бар'єр, концепція контейнера та ін., які, щоправда, лише частково ілюстрували ідеї психоаналітичної педагогіки. Зокрема під терміном «контактний бар'єр» У. Біон розумів встановлення контакту між свідомістю і підсвідомим, а також перехід елементів, зокрема знань, з однієї сфери в іншу (Біон, 2008: 31). Таким чином, ідея запровадження у педагогіці поняття «контактний бар'єр» мала на меті розширення предметного поля теорії наочності, зокрема через поєднання педагогіки з нейропсихологією, а також дослідження механізмів переходу витіснених знань у сферу свідомості.

Дослідження особливостей контактного бар'єру не втратило своєї актуальності і сьогодні. Зокрема У. Біон наголошував, що сила тверджень учителя посилюється, якщо діти надають термінам таку саму значимість і смисл, які вкладає учитель. Така думка У. Біона базується на ідеї З. Фрейда, який вважав, що міцні знання учнів ґрунтуються на чуттєвому сприйнятті і принципі задоволення (Біон, 2008: 18). Тому здобуття міцних знань можливе лише за умови, якщо вони долають поріг чутливості. При цьому необхідним навиком для навчання упродовж життя У. Біон вважав не лише здатність запам'ятовувати новий матеріал, але і забувати його таким чином, щоб на наступних заняттях у людини зберігалось відчуття новизни.

З-поміж іншого У. Біон акцентував увагу на проблемі оцінювання знань. Він вважав, що запровадження бальної системи оцінювання знань мало на меті фіксацію та збереження продуктів діяльності психічного апарату дитини у пам'яті. Своє твердження У. Біон пояснював тим, що оцінки, які отримує людина під час навчання, мають ефект фіксації у пам'яті отриманого досвіду та закріплення емоційного інтелекту. Відповідно високі оцінки, підкріплені відчуттям задоволення, більше сприяють подальшому вивченню предмета, тоді як низькі бали часто викликають відчуття невдоволення, смутку і розчарування, що призводить до переміщення здобутих знань у глибинні пласти психіки. Таким чином, на думку У. Біона, бальні оцінки суттєво впливають на життєвий досвід і подальше вивчення дитиною предметів.

Окрема увага у доробках У. Біона загострювалась на проблемі групової взаємодії під час роботи і навчання. Перший досвід групової взаємодії У. Біон отримав в умовах Другої світової війни, коли очолював реабілітаційний центр при військовій психіатричній лікарні. Головне завдання цього центру полягало в адаптації військових до нових життєвих обставин та їх підготовка до повернення на військову службу. У. Біон переконував, що реабілітація повинна відбуватися через групову динаміку, коли люди реалізують спільні проєкти і мають схожі інтереси. Після завершення війни У. Біон перейшов працювати до Тавістокської клініки, де практикував терапію малих груп. Розгумачуючи причини конфліктів кожній групі, У. Біон розробив декілька гіпотез, які стосувалися формування взаємин у колективі (Гринберг, 2001).

Своє дослідження групової співпраці У. Біон будував на ідеях З. Фрейда, які розкриті у праці «Психологія мас і аналіз Я людини» (1921), а також на ідеї М. Кляйн, що сімейна група загалом і відносини між матір'ю і дитиною мають вирішальне значення у побудові дитиною взаємовідносин з

іншими у подальшому дорослому житті. Взаємодіючи з іншими людьми у колективі (у садочку, школі, на роботі тощо) кожна особистість наслідую комунікативні прийоми і поведінкові стереотипи, якими вона була оточена у ранньому віці.

Вивчаючи життя колективів, У. Біон дійшов висновку, що кожна група характеризується певним командним мисленням – спільною психічною активністю, яка свідомо чи несвідомо поєднує групу в цілісну систему. Поєднання групового мислення і бажань окремих індивідів призводить до формування своєрідної групової культури, яка характеризується певною структурою, завданнями і способами їх вирішення. Виходячи з цього У. Біон поділяє групи на два типи – «робочі групи» та «групи базових припущень».

Під «робочою групою» У. Біон розумів ту частину колективу, діяльність якої спрямована на свідоме виконання поставлених завдань, адекватне сприйняття реальності і постійну готовність до командного діалогу. Робочі групи складаються передусім з психічно зрілих учасників, які вміють контролювати емоції, здатні до рефлексії і толерують можливі фрустрації. Їх антиподом є «групи базових припущень», діяльність яких направлена не на вирішення завдань, а на захист від примітивних емоційних переживань, які у своїй основі мають психотичну природу. Такі групи У. Біон поділив на три підтипи: «групи залежностей», «утворення пар» і «групи боротьби та втечі».

Зразковим прикладом перших є групи, в яких особистість лідера є найбільш знаковою фігурою. Якщо переважна більшість колективу пасивна, боїться відповідальності і прийняття складних рішень, то у ньому формується бажання отримати всемогутнього лідера, який буде усіх оберігати і на якого можна покласти у вирішенні будь-яких життєвих і професійних негараздів. Взаємовідносини у такій групі нагадують відносини між батьками і дітьми, які перебувають під постійним контролем дорослих і потребують їх опіки.

Іншим підвидом колективної співпраці є т. зв. групи «утворення пар». Такі групи мають найбільш містичне коріння, оскільки формуються на думці, що повинні з'явитися нові лідери колективу, які зможуть створити щось надзвичайне, що вирішить усі проблеми і позбавить групу частих суперечок. Однак, такі колективи живуть виключно майбутніми надіями, оскільки часто бояться нових ідей і реальних змін. Лише наявність фантазії, що у колективі з'явиться Месія, який усе вирішить, дозволяє колективу функціонувати і надалі. У випадку, якщо у групі з'являються такі лідери, то їх управлінська діяда починає перебувати у певній ізоляції від інших членів колективу, які ставляться до них або шанобливо як до «вищої сили», або як до ворогів, які прагнуть відібрати у колективу мрію жити і працювати краще.

Прикладом групи «боротьба – втеча» в усталеному колективі є команда, яка сформувалась переважно як опозиція робочій групі. Учасники такої підгрупи співпрацюють не заради отримання результату, однак проти домінуючого об'єднання, і єдиними методами такої взаємодії є або боротьба з усім, що вважається небезпечним і недружелюбним, або втеча та уникання неприємностей. При цьому пошук інших можливостей співпраці чи альтернатив спонукає учасників такої групи до посилення своєї ворожості та підозрливості.

Дослідження груп дозволило У. Біону дійти висновку, що кожна група (педагогічний колектив, окремий клас, батьківська рада тощо) не завжди працюють у відповідності до поставлених цілей, оскільки доволі часто окремі її учасники поводять себе так, немовби перед групою стоять абсолютно інші завдання, які є дифузними, незвученими і незрозумілими широкому загалу. Розуміння механізмів функціонування різних типів груп дозволяє ефективно використовувати командні ресурси і вносити корективи у роботу колективу залежно від нових викликів.

Доробки сучасних кляйніанських психоаналітиків знайшли подальший розвиток у площині організаційної психології та професійної освіти. Завдяки зусиллям Е. Міллер, К. Райс, Е. Тріста та І. Мензіс було розроблено Тавістокську модель групової співпраці, яка ґрунтується на динамічному поєднанні таких понять як ризик, робота, тривога та соціальний захист. На думку авторів, будь-яка робота потребує ризикових рішень, однак, такі рішення, зазвичай, метаболізуються у занепокоєння і тривогу, які мають усі шанси спричинити професійне вигорання. З метою подолання надмірної тривожності і попередження вигорання найбільш звичним механізмом є певний соціальний захист працівників і турбота. Однак, на думку авторів, попри те, що соціальний захист зменшує відчуття тривоги, він також позбавляє членів робочої групи стимулу вдосконалювати свої напрацювання, чим знижується загальна результативність організації. У таких умовах великого поширення набула техніка «знеособлення» як захисту від професійного вигорання (Hirschhorn, 2010: 2). Зокрема у педагогічному середовищі лунають заклики про невтручання у життя дітей, працювати виключно у межах посадових обов'язків і не плутати професійне середовище з особистим життям. Таким чином, проблема діади «ризик – тривога» розглядається тавістокськими психоаналітиками у контексті ідей З. Фрейда, розкритих у праці «Гальмування, симптом, тривога» (1926), а також ідей М. Кляйн про постійну адаптацію людини до змін і налаштування на подолання труднощів (Hirschhorn, 2010: 4).

**Дискусії.** Дослідження ключових ідей кляйніанських психоаналітиків, які розвивали свої погляди на базі Тавістокської клініки у Лондоні, дозволяє стверджувати, що психоаналітична педагогіка у контексті теорії об'єктних відносин відійшла від ортодоксальної традиції дитячого психоаналізу. Якщо З. Фрейд і постфрейдисти найбільше уваги приділяли дослідженням теми сексуального виховання і теорії потягів, то фокус уваги представників Тавістокської школи змістився на дослідження міжособистісної комунікації. Кляйніанці вважали, що робота внутрішніх потягів (лібідо, мортідо) та їх вплив на поведінку людини є вторинними, оскільки потяги прагнуть не до задоволення, а до пошуку іншого об'єкта. Лише знайшовши цей об'єкт особистість може задовольнити свої потяги у взаєминах з ним. При цьому пошук об'єктів та організація взаємовідносин з іншими людьми у дорослому віці, на думку кляйніанців, відбувається за сценарієм ранніх взаємин дитини з матір'ю і найближчим оточенням. Зокрема немовлята, які були позбавлені батьківської опіки, за спостереженнями кляйніанців, зростали переважно замкнутими і з недовірою ставилися до нових контактів. Відповідно діти, які зростали у повних сім'ях, частіше йшли на контакт у групах, краще тримали психологічні межі, були менш схильні до неврозів, а у дорослому віці максимально свідомо ставилися до своїх обов'язків і співпраці з іншими.

**Висновки.** Історія розвитку Тавістокської школи є зразковим прикладом поширення ідей психоаналітичної педагогіки, яка у працях неокляйніанців охоплювала проблеми вивчення психології немовлят і підготовки психологів (Е. Бік, Дж. Боулбі), групової комунікації (У. Біон), психології лідерства та професійної освіти (Е. Міллер, К. Райс). Проблемне поле психоаналітичної педагогіки в ідеях неокляйніанців продовжує традиції дослідження об'єктних відносин та взаємин дітей з батьками зокрема, а також групової взаємодії і професійного зростання. Зважаючи на великий потенціал психоаналітичної педагогіки у сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці, перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ідей психоаналітичної педагогіки в умовах юнгіанського психоаналізу та індивідуальної психології А. Адлера.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

- Біон, У. Р. (2008). Научение через опыт переживания. Москва. Изд. «Когито-Центр». 128 с.
- Боулби, Дж. (2004). Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. Москва. Академический Проект.
- Гулак, О. В. (2016). Тавистокская модель наблюдения за младенцем как фактор развития профессиональной идентичности психолога. *International scientific journal*, 3, 48–51. Доступно за URL: <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/14591796259749.pdf>
- Гринберг, Л., Сор, Д., & Де Бьянчеди, Э. Т. (2001). Введение в работы Биона: группы. *Журнал практической психологии и психоанализа*, 1–2. Доступно за URL: <https://psyjournal.ru/articles/vvedenie-v-raboty-biona-gruppy>
- Калина, О. Г. (2014). Психоаналитическое наблюдение за младенцами по методу Эстер Бик: современные цели и перспективы. *Консультативная психология и психотерапия*, 2, 213–231.
- Нелін, Є. В. (2020). Розвиток особистості дитини та психоаналітичної педагогіки у теорії об'єктних відносин М. Кляйн. *Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries* : Collective monograph. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2, 480–496.
- Тавистокская модель подготовки детских психоаналитиков. Доступно за URL: <http://childpsychoanalysis.ru/tavistokskaya-model-podgotovki-detskih-psihoanalitikov/>
- Шарф, Дж. С., & Шарф, Д. Э. (2009). Основы теории объектных отношений. Москва: «Когито-Центр». 304.
- Bakalar, N. (2005). Learning from infant observation. *Intimate transformations. Babies with their families*. Edited by J. Magagna, N. Bakalar, H. Cooper, J. Levy, C. Norman, C. Shank. London: Karnac, 163.
- Harris, M. (1987). The Tavistock training and philosophy. In *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Strath Tay, Scotland: Clunie Press.
- Hirschhorn, L. (2010). The Tavistock Model of Organizational Psychodynamics: Bridging Psychoanalysis and Simulation in an Exploratory Study. *Psychodynamics and Society*. DOI: 10.13140/RG.2.2.31735.88489
- Rustin, M. (2009). Esther Bick's legacy of infant observation at the Tavistock – Some reflections 60 years on. *Infant Observation: The International Journal of Infant Observation and its Applications*, 12 (1), 29–41.

#### REFERENCES

- Bion, W. R. (2008). *Nauchenie cherez opyt perezhivaniya* [Learning from Experience]. Moskva. «Kogito Tsentr» Ed.

Bowlby, J. (2004). *Sozdaniye i razrusheniye emotsional'nykh svyazey* [Creation and destruction of emotional connections]. 2-e izd. Moskva. Akadem. Projekt Ed.

Gulak, O. V. (2016). *Tavistokskaya model' nablyudeniya za mladentsem kak azicm razvitiya professional'noy identichnosti psikhologa* [The Tavistock model of observation of an infant as a factor in the development of the professional identity of a psychologist.]. International scientific journal, 3, 48–51. Dostupno za URL : <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/14591796259749.pdf>

Grinberg, L., Sor, D., & Tabak de Bianchedi, E. (2001). *Vvedeniye v raboty Biona: gruppy. Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*. [An introduction to Bion's work: groups. Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis]. 1–2.

Dostupno za URL: <https://psyjournal.ru/articles/vvedenie-v-raboty-biona-gruppy>

Kalina, O. G. (2014). Psikhoanaliticheskoye nablyudeniye za mladentsyami po metodu Ester Bik: sovremennyye tseli i perspektivy [Psychoanalytic observation of infants according to the Esther Bick method: modern goals and perspectives]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2, 213–231.

Nelin, Ie. V. (2020). *Rozvytok osobystosti dytyny ta psykhoanalitichnoyi pedahohiky u teoriiy obyektnykh vidnosyn M. Klein* [The development of the child's personality and psychoanalytic pedagogy in the theory of object relations M. Klein]. Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries : Collective monograph. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2, 480–496.

*Tavistokskaya model' podgotovki detskikh psikhoanalitikov* [Tavistock model of training child psychoanalysts]. Dostupno za URL: <http://childpsychoanalysis.ru/tavistokskaya-model-podgotovki-detskikh-psikhoanalitikov/>

Sharff, J. S., & Sharff, D. E. (2009). *Osnovy teorii obyektnykh otnosheniy* [Fundamentals of Object Relationship Theory]. Moskva: «Kogito-Tsentr», 304.

Bakalar, N. (2005). Learning from infant observation. *Intimate transformations. Babies with their families*. Edited by J. Magagna, N. Bakalar, H. Cooper, J. Levy, C. Norman, C. Shank. London: Karnac, 163.

Harris, M. (1987). The Tavistock training and philosophy. In *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Strath Tay, Scotland: Clunie Press.

Hirschhorn, L. (2010). The Tavistock Model of Organizational Psychodynamics: Bridging Psychoanalysis and Simulation in an Exploratory Study. *Psychodynamics and Society*. DOI: 10.13140/RG.2.2.31735.88489

Rustin, M. (2009). Esther Bick's legacy of infant observation at the Tavistock – Some reflections 60 years on. *Infant Observation: The International Journal of Infant Observation and its Applications*. 12 (1), 29–41.

**Nelin Ie. V.**

## **THE TAVISTOCK SCHOOL OF PSYCHOANALYTICAL PEDAGOGY: PRACTICAL ACTIVITY OF MELANIE KLEIN'S FOLLOWERS**

### **Summary**

**The purpose of the article.** The article reveals the history of formation and key ideas of the followers of M. Klein, whose practical work took place in the Tavistock Clinic. To achieve this goal, theoretical methods were used – analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, which allowed to focus on the activities of E. Bick, J. Bowlby, W. Bion and modern neo-Kleinians. **Results.** It has been established that, thanks to the efforts of E. Bick and J. Bowlby, the training of child psychologists, therapists and specialists in the study of infant mental health was started at the Tavistock Clinic. The Tavistock model of working with infants is used today for research on the formation of a holistic self-personality, clarification of the mechanisms of mental disorders, in the context of accompanying infants in intensive care centers and cross-cultural intelligence and observation of children raised in refugee, migrant and various ethnic groups.

It is proved that W. Bion's activity focused on the problems of learning theory, knowledge assessment and group cooperation. W. Bion considered the ability to memorize new material in such a way that students have a sense of novelty as a necessary condition for quality learning. Investigating the causes of conflicts in groups, W. Bion identified two types of groups – «working groups» and «groups of basic assumptions». The working group according to W. Bion consists primarily of mentally mature participants who are able to control emotions, capable of reflection and tolerate possible frustrations. Their antithesis is a «group of basic assumptions», whose activities are not aimed at solving problems, but to protect against primitive emotional experiences, which are basically psychotic in nature.

**Discussions.** The achievements of neo-Kleinians in the field of organizational psychology and professional education are revealed. It was found that their activities were aimed at developing a model of group cooperation, which was based on a dynamic combination of such phenomena as risk, work, anxiety and social guarantees. It is **concluded** that the key feature of the Tavistock School of Psychoanalytic

*Pedagogy was the study of the child's relationship with parents at an early age and the transfer of this experience to relationships with others in adulthood.*

**Key words:** *child; Kleinians; psychoanalysis; psychoanalytic pedagogy; Tavistock School; theory of object relations.*