

ЭДИПОВ КОМПЛЕКС В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКИХ ПСИХОАНАЛИТИКОВ

В статье анализируются педагогические поиски первой волны русских психоаналитиков. Раскрывается теоретическая и практическая ценность опыта психоаналитического воспитания, реализованного в постоктябрьской России. Делается вывод о возможности его творческого использования в современной образовательной ситуации.

Ключевые слова: психоанализ, коллективное воспитание, эдипов комплекс, сублимация, трудновоспитуемые дети, педагогическое вмешательство, психосексуальное развитие, половое воспитание, индивидуализация, социализация.

Сто лет тому назад, в августе 1921 года, начался уникальный в мировой педагогической практике эксперимент применения психоанализа в воспитании: при Психоаналитическом институте в Москве был создан Детский дом – Лаборатория «Международная солидарность», деятельность которого прямо или косвенно поддерживали политические лидеры в лице Л. Д. Троцкого, К. Б. Радека, возможно, И. В. Сталина, ему симпатизировали видные организаторы советского образования Н. К. Крупская, П. П. Блонский. С. Т. Шацкий, а одним из самых известных воспитанников этого учреждения, полагают, был сын Сталина – Василий [10, с. 184 – 187, 230 – 231, 334].

До начала данного эксперимента некоторые русские ученые уже обсуждали возможности приложения психоаналитической теории к делу воспитания подрастающего поколения. Вплоть до революционных потрясений это были очень немногочисленные голоса,

обращавшие внимание на особый педагогический ракурс психоанализа [2; 5; 12]. К примеру, М. Вайсфельд подчеркивал, что психоаналитики считают наказания за различные проступки детей бесполезными, так они воздействуют лишь на симптомы, вторичные образования, а не на их подлинные причины, вытесненные в бессознательное, которое и является триггером воспроизводства симптомов. Поэтому воспитателю важно учитывать влияние содержаний бессознательного на поведение ребенка, тонко направлять энергию аффектов и влечений на высшие ценности, предупреждать вытеснение негативных эмоций и чувств ребенка в подсознание, их фиксацию на родителях и родственниках [2, с. 120 – 121].

Много полезных советов можно было получить родителям и педагогам из дооктябрьских публикаций одного из пионеров русского психоанализа – Сабины Николаевны Шпильрейн.

Именно С. Шпильрейн, а не З. Фрейду принадлежит предположение о наличии у человека наряду с Эросом, второго могущественного инстинкта – Танатоса. За 8 лет до заявления Фрейда об этом, в 1912 году, Сабина Николаевна в работе «Деструкция как причина становления» [12] обосновала, что процесс созидания невозможен без разрушения, которое обеспечивает непрерывную замену «старых» форм на новые. Как универсальный инструмент эволюции всего живого деструкция конструктивна.

Согласно Шпильрейн, в воспитательном процессе следует иметь в виду, что в психике ребенка, как и взрослого, сосуществуют два противоположных желания: самосохранения (стабилизации) и трансформации (разрушения). Деструктивные тенденции не могут не заявлять о себе в ходе сексуального развития, так как сексуальный инстинкт по своей природе амбивалентен, являясь «в равной мере влечением становления и влечением разрушения» [9, с. 154]. Причем в каждом конкретном случае может превалировать та или иная составляющая.

Предвосхищая открытия детского психоанализа, сделанные А. Фрейд, М. Кляйн в 20 – 30-е годы XX века, Шпильрейн уверенно говорит, что все дети переживают период невротиков, когда усиливается деструктивный компонент сексуального влечения, проявляющийся в страхах, самообвинительных мотивах, побегах из дома или в агрессивном поведении [Там же, с. 97 – 102].

Невротизации ребенка, полагает Шпильрейн, способствуют разнообразные психолого-педагогические фак-

торы: отсутствие в семье любви, искренности в отношениях между родителями и детьми; конкуренция между матерью и дочерью, амбивалентные чувства (восхищение и враждебность) мальчика к отцу как отражения эдипова комплекса; ревность к сиблингу, ставшему центром внимания родителей; подавление ими естественной детской сексуальности, принуждающее ребенка рассматривать её проявления как нечто грязное, табуированное.

Обращаясь к родителям и профессиональным воспитателям, ориентированным в соответствии с господствующей тогда педагогической позицией на карательные средства в отношении выражений сексуальности ребенка, Шпильрейн указывает, что «у нас совершенно нет причины отвергать эротику у ребенка, если она проявляется в играх и жестах мальчиков и девочек, также мало у нас причин априори отвергать сексуальные ощущения у ребенка и любой духовный порыв, саму любовь, из которой образуются эти имеющиеся влечения пропитания, соответственно, самосохранения» [Там же, с. 217].

Как видим, уже в преддверии Октября немногочисленные русские психоаналитики усматривали в учении Фрейда значительные педагогические ресурсы, которые они рекомендовали использовать в воспитательном процессе. Однако в эту эпоху психоанализ в России не рассматривался как специфическая, альтернативная существующей воспитательная доктрина, поэтому его влияние на педагогическую общественность оставалось минимальным.

Отношение к психоанализу резко меняется после прихода к власти большевиков, которые в лице их некоторых вождей (например, уже упомянутого Л. Д. Троцкого) воспринимали это учение как близкое к марксизму ввиду его монистичности, жесткого детерминизма, прагматизма, технологичности, приписывая ему способность в кратчайшие сроки коренным образом трансформировать природу человека в соответствии с глобальным замыслом переустройства мирового порядка на началах социальной справедливости. Самым благодатным материалом для оперативной перестройки человеческой сущности в нужном не только идеологическом, но и психофизиологическом режиме, разумеется, выступали дети. Поэтому педагогической тематике придается первостепенное государственное значение.

Первые психоаналитические исследования детей стали вестись уже с 1918 года. Они осуществлялись Татьяной Розенталь, сторонницей фрейдомарксизма, в Петроградском Детском обследовательском институте, которым руководил известный дефектолог А. С. Грибоедов. Выступая на Всероссийском съезде по дефективному детству, который проходил в 1920 г. в Москве, Т. Розенталь призывала изучать психоанализ всех, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения [10, с. 179 – 180].

В контексте социально-политического благоприятствования концепции, при реализации которой усматривалась возможность в кратчайшие сроки создания массового «нового» человека, и появляется идея психоаналитического

воспитания, как адаптация методологии фрейдизма, его советская педагогическая версия, представлявшая собой синтез теоретических представлений и практического воплощения.

В теоретическом плане доказывалось, что психоанализ является особой системой воспитания с присущей любой системе целеполаганием, педагогическими принципами, акторами и их взаимодействием, инструментальной составляющей и результирующей стороной. В. Рыжков, обосновывая гуманистический характер психоанализа, писал, что он объективно требует от педагога отказаться от мер принуждения, вызывающих душевные конфликты и болезненные вытеснения, заменив авторитаризм и директивность на воспитание свободной личности, сознательно отказывающейся от примитивных индивидуалистических удовлетворений во имя создания общечеловеческих ценностей [6, с. 218]. К несомненным достоинствам психоанализа как педагогического инструмента И. А. Перепель относил то, что он позволяет обнаруживать скрытые пружины поведения, доводить до сознания ребенка содержание его бессознательных переживаний, а основным принципом психоанализа является крайняя медленность и осторожность всего ведения исследования, что позволяет избегать поспешных и непродуманных воспитательных воздействий [Там же, с. 209].

Особой педагогической ценностью, с точки зрения отечественных психоаналитиков первой волны, обладали положения психодинамического подхода, касающиеся трудновоспитуемых детей (с обостренным негативизмом, наруше-

ниями развития, девиантным поведением), число которых после Гражданской войны исчислялось миллионами. И. А. Перепель в 1924 г. на основе проведенного в регистре психоанализа клинического изучения детей группы риска пришел к выводу, что в содержании различных форм детской аморальности, патология поведения создается, главным образом, через слабость сублимирующей деятельности и недостаточность реактивных образований. В основе подобных отклонений могут лежать конституциональные или специфические социальные условия, или те и другие вместе, причем взаимодействие их друг с другом приводит через деформацию самооценки, возникновение нарциссических и аутических синдромов, к извращению всего нормального хода этического развития. К тому же, инфантильная сексуальность может выступать благоприятной почвой для появления бессознательного чувства собственной виновности, которое иногда становится побочным или даже самостоятельным мотивом разнообразных правонарушений несовершеннолетних [5, с. 19].

Полагая, что основным недостатком современной ему педагогики трудного детства является тактика борьбы со следствиями тех причин патологического поведения, которые в силу погруженности в бессознательное целиком остаются за пределами досягаемости педагогов, Перепель констатирует, что психоаналитическая точка зрения, базирующаяся на идее о строго детерминированных психических процессах, способна успешно преодолеть названный недостаток и дать целостную, последовательную

картину патологии личности ребенка. Преимущество психоанализа, смело заявляет ученый, являющегося, по существу, особой системой воспитания, состоит в том, что терапевтическое её назначение строится на понимании природы каждого отдельно взятого случая патологии, тем самым достигается эффект предельной индивидуализации воздействия [Там же, с. 13 – 17].

Правда, Перепель оговаривается, что структура патологии при всех индивидуальных вариантах в целом детерминируется социальными условиями, спецификой эпохи и классовой принадлежностью [Там же, с. 14], что можно интерпретировать как мягкую попытку встроить психоанализ в господствующие марксистские представления о факторах развития личности и общества.

Откровенное стремление подчинить психоанализ решению исключительно классовых задач в воспитании мы встречаем в публикациях второй половины 20-х годов прошлого века, когда на учение Фрейда проходит мода, и оно постепенно переходит в разряд идеологически чуждых. (Что в значительной степени было связано с опалой Л. Д. Троцкого, поддерживавшего отечественных психоаналитиков.) Достаточно убедительным примером данной тенденции может послужить статья П. Г. Бельского «Хулиганство в детском и юношеском возрасте», опубликованная в 1927 году, где автор предлагал в воспитательно-коррекционной работе применять следующие формы сублимации: изменение целевой установки эмоций через перевод хаотической агрессивности в агрессивность по отношению к социально враждебному буржуазному

классу; обращение эмоции в её противоположность, когда агрессивность, садизм к людям, животным может превращаться под влиянием коллектива воспитанников, воздействия педагога, социальных оценок в нежную любовь, в уход за больными, слабыми, младшими детьми, животными; раскупорка интравертированных эмоций путем широкого, социально радостного общения с окружающим коллективом; наконец, как завершающая фаза воздействия – полное направление психической (любовной) энергии на коллектив [1, с. 114 – 115].

В трудах первой волны русских психоаналитиков, затрагивавших вопросы воспитания (М. Вульфа, И. Ермакова, И. Перепеля, Т. Розенталя, В. Рыжкова, В. Шмидт, С. Шпильрейн и др.), так или иначе проблематизировалась предельно важная для педагогики идея допустимости педагогического вмешательства в психическое развитие ребенка; в оптике психоанализа – педагогической регуляции психосексуального развития. Как известно, классический психоанализ выдвинул тезис о том, что для нормального психосексуального, а значит, личностного развития ребенка необходимо создать такие средовые условия, которые способствовали бы свободному проявлению сексуальных переживаний, разумному переводу либидозной энергии в культурные формы поведения.

На практике реализовать эту идею в русле официально признанных в первые годы Советской власти педагогически оптимальными коллективных форм воспитания и решились в детском Доме-лаборатории «Международная солидарность», официальным руководителем

которого был И. Д. Ермаков, а вдохновителем и ответственным за педагогическую часть – Вера Федоровна Шмидт, разработавшая концепцию данного учреждения и рефлексирующая его деятельность в публикациях (в большинстве своем – зарубежных) и докладах на заседаниях Русского психоаналитического общества.

В. Ф. Шмидт признавалась, что особая сложность работы заключалась в том, что ничего даже отдаленно похожего в мировом педагогическом опыте на момент организации Дома-лаборатории не существовало, к тому же психоанализ выступал лишь общей методологической платформой для целеполагания и организации воспитания, не предоставляя «совершенно никаких практических указаний для педагогов» [8, с. 4], которые имели весьма скудные знания о фрейдизме.

Тем не менее В. Ф. Шмидт и её коллегам удалось теоретически обосновать и реализовать на практике советский вариант психоаналитического воспитания, в идеале ориентированный на гармоничное сочетание гуманистических принципов, имевшихся в арсеналах классического психоанализа и коллективистического подхода, и относящийся к процессу развития личности на стадии дошкольного детства, которое рассматривалось как фундамент всей последующей линии жизни человека, его духовного, душевного и телесного измерений.

Высшим смыслом психоаналитического воспитания, согласно позиции Шмидт, провозглашалось превращение маленького эгоцентрика в человека, «для которого окружающий мир и люди стоят на первом месте, а он сам

есть лишь одно из слагаемых коллектива» [8, с. 11].

Организация воспитательной работы в Доме-лаборатории строилась на следующих положениях классического психоанализа, которые получали соответствующую педагогическую аранжировку: а) ребенок в целом существо бессознательное, проявления его бессознательного надо уметь декодировать; б) поступки ребенка определяются принципом удовольствия, который надо осторожно связывать с принципом реальности; в) с первых дней жизни ребенок заявляет о своей сексуальной активности, проявления которой важно правильно расшифровывать; г) ребенок в своем психосексуальном развитии проходит три стадии – аутоэротическую (получения удовольствия от собственного тела), нарциссическую (развитие примитивного Эго, любви к себе) и стадию любви к другому человеку. Задача воспитания заключается в том, что содействовать естественному переходу ребенка к третьей стадии, только на ней он может считаться социально-ценной личностью; д) ребенок, столкнувшийся с фрустрационной ситуацией, использует защитный механизм недопущения нежелательных импульсов до осознания (вытеснение), кроме того, в психике ребенка имеется субстрат для развертывания механизма сублимации, когда энергия бессознательного перенаправляется в социально полезную активность. Задача педагога – содействовать ребенку в развитии сублимации и наиболее естественного вытеснения; е) наличие у ребенка привязанности к родителям, которая может быть спроецирована на педагога [Там же, с. 181 – 182].

Эти общие педагогические установки, экстрагированные из психоаналитической концепции, дополнялись теми, которые были сформулированы в ходе осмысления практики воспитания. В частности, обнаружилось, что ограничения целесообразно вводить постепенно и исходить из объективных данных (например, требований коллектива), причем самыми ценными ограничениями являются те, которые сознательно налагает на себя сам ребенок; выяснилось, что оптимальным педагогическим приемом является предоставление ребенку полной свободы в выражении своей сексуальной активности, а любое её ущемление, как правило, обусловленное бессознательными комплексами воспитателей, влечет за собой разнообразные реакции негативизма в форме капризов, гнева, тревоги, вины, враждебности, которые при неблагоприятных условиях могут закрепиться и результировать в дефицитарное развитие и асоциальную направленность личности [Там же, с. 182 – 183].

Исходя из теории психоаналитического воспитания, научиться понимать язык бессознательного ребенка, помогать ему безболезненно овладевать своими инстинктами и желаниями, согласовывать их с общественными требованиями и нормами значительно легче в детском коллективе, в котором доминируют гармоничные отношения. В раннем возрасте, по мнению В. Ф. Шмидт, детский коллектив не должен превышать 4 – 6 человек, что позволяет ребенку иметь личное пространство и в то же время чувствовать свое единство с другими, научиться доверять им, сопереживать и поддерживать их [Там же, с. 12 – 13]. Такой коллектив – оптимальная форма, в

которой разумно сопрягаются процессы социализации и индивидуализации.

Формирование доверительных отношений между воспитателями и воспитанниками – одна из ключевых педагогических задач, которая решалась в Доме-лаборатории. С позиций психоаналитического воспитания психофизиологическим механизмом, лежащим в основе доверительности, являлась возможность переноса чувства любви с первичного объекта (матери) на его заменителей в лице воспитателей. Однако эту возможность не так легко было реализовать ввиду наличия у некоторых педагогов глубоко укорененных предубеждений и ложных стереотипов, касающихся воспитания, неосознанной антипатии к ребенку, которая сканировалась им, вызывая или поддерживая в нем негацию. Поэтому доверительность объективно возникала как следствие освобождения воспитателей от собственной бессознательной агрессии, как осознание неправильного отношения к ребенку, которое особенно в случаях инстинктивных проявлений аутоэротизма, садизма должно быть максимально спокойным, серьезным и доброжелательным. Обязательная аналитическая работа над собой, глубокое уважение к личности ребенка, деловой, ласковый, но сдержанный тон в общении с ним, минимизация запретов при обязательном разъяснении их причин, оценка лишь результата поведения воспитанника, а не его самого, отказ от наказаний, возбуждения эмоций страха, вины и стыда – стандартные требования к воспитателю в детском Доме-лаборатории, осуществляющему предельно осторожное, поддерживающее вмешательство в

естественный ход психосексуального развития [8, с. 17 – 46].

Одной из важнейших педагогических находок сотрудников Дома-лаборатории стало обнаружение того факта, что процесс социализации, на языке психоаналитиков – приспособления к реальности, легче всего протекает у детей с сильным чувством собственного достоинства и независимости [8, с. 45]. Поэтому развитию этих качеств личности придавалось особо важное значение. В частности, всячески поощрялись познавательные инстинкты воспитанников, которые простирались в широком диапазоне от интересов, связанных с эротикой (разница полов, половой акт, появление на свет и др.) до проблемы открытия и понимания смерти, вопросов о Боге. В. Ф. Шмидт убеждала, что детям обязательно нужно давать удовлетворяющие ответы на их естественные вопрошания, учитывая индивидуальные особенности каждого. Ребенок, писала она, имеет право задавать какие угодно вопросы без стеснения и боязни, что поможет, например, конструктивно преодолеть страх наказания, чувства вины и враждебности, связанные с эдиповым комплексом [Там же, с. 239 – 270].

Педагогически ценным результатом деятельности Дома-лаборатории является, разумеется, реформаторская модель полового воспитания детей раннего возраста, которая ничего не имеет общего, как считали многие оппоненты В. Ф. Шмидт, с сексуальным развращением воспитанников. Сама Шмидт называла такое половое воспитание естественным, то есть максимально увязанным с природой ребенка, его телесными и духовными потребностями.

Свободное, без чувств вины и стыда, проявление сексуальных импульсов давало возможность ребенку перевести их с помощью умелого педагогического руководства в культурные формы, содействовало развитию умения сознательно управлять своими влечениями, тем самым формируя позитивное самовосприятие, самостоятельность, самоуважение, чувство собственного достоинства – качества, лежащие в основании здоровой гендерной идентичности.

Интереснейший социально-педагогический эксперимент, осуществлявшийся в Доме-лаборатории, увы, продолжался недолго. Он был прерван в августе 1925 года, несмотря на его поддержку со стороны известных педагогов, например С. Т. Шацкого. Самой Верой Федоровной [8, с. 205 – 208], а также современными исследователями [10, с. 201 – 205; 11, с. 175 – 177] высказывались различные мнения, касающиеся причин закрытия этого учреждения, не имеющего до сих пор аналогов в мировой педагогике. Нам представляется, что смелая попытка формирования у детей в Доме-лаборатории индивидуальности, чувства соб-

ственного достоинства и независимости противоречила сущности укрепляющейся командно-административной системы управления, ориентированной на воспитание послушных исполнителей воли власти, «винтиков» государственной машины.

Сформулированный в деятельности Детского дома – Лаборатории «Международная солидарность» и трудах первой волны русских психоаналитиков новаторский взгляд на решение «вечных» педагогических проблем, касающихся определения меры воспитательного вмешательства, профилактики эгоизации и невротизации ребенка, формирования у него морального самосознания, гендерной идентичности – представляет ценность не только с позиций истории отечественного образования. Сегодня, в новых социокультурных условиях эти проблемы так же дискуссионны, как и век тому назад. Творческое прочтение опыта организации психоаналитического воспитания в первые годы Советской власти убедительно доказывает перспективность взаимодействия педагогических и психологических подходов к становлению личности.

Литература

1. Бельский П. Г. Хулиганство в детском и юношеском возрасте // Хулиганство и преступление : сб. ст. Л., М. : Рабочий суд, 1927. С. 91 – 116.
2. Вайсфельд М. Психоанализ и его применение к педагогике // Вестник воспитания. 1914. № 1. С. 101 – 121.
3. Перепель И. А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Расширенный доклад на 2-м Всероссийском психоневрологическом съезде, в январе 1924 г. Л. : Издание автора, 1925. 20 с.
4. Перепель И. А. Фрейдизм и его академическая оппозиция. К критике психоанализа в медицине, педагогике и рефлексологии // В. И. Овчаренко ; В. М. Лейбин. Антология российского психоанализа. В 2 т. Т. 1. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. С. 596 – 633.

5. Рахманов В. В. Психоанализ и воспитание // Русская школа. 1912. № 7 – 8. С. 1 – 13.
6. Рыжков В. Психоанализ как система воспитания // Путь просвещения. 1922. № 6. С. 196 – 218.
7. Стоюхина Н. Ю., Логиновских Д. В. Психоанализ в советской педагогике в 1920 – 1930-х годах // Приволжский научный вестник. 2014. № 11 – 2 (39). С. 67 – 71.
8. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
9. Шпильрейн С. Психоаналитические труды : пер. с англ., нем. и фр. ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Е. С. Морозовой. Ижевск : ERGO, 2008. 466 с.
10. Эткинд А. М. Эрос невозможного: развитие психоанализа в России. М. : Гнозис. Прогресс-Комплекс, 1994. – 376 с.
11. Яницкий О. Н. Дневник Веры Шмидт: из истории изучения детства // Отечественные записки. 2014. № 5. С. 168 – 179.
12. Spielrein S. Die Destruction als Ursach des Werdens. «Jahrbuch fur psychoanalytische und psychopatologische Fouscyungen». 1912. № 4. P. 465 – 503.

References

1. Bel'skij P. G. Xuliganstvo v detskom i yunosheskom vozraste // Xuliganstvo i prestuplenie : sb. st. L., M. : Rabochij sud, 1927. S. 91 – 116.
2. Vajsfel'd M. Psixoanaliz i ego primenenie k pedagogike // Vestnik vospitaniya. 1914. № 1. S. 101 – 121.
3. Perepel' I. A. Opy't primeneniya psixoanaliza k izucheniyu detskoj defektivnosti. Rasshirenny'j doklad na 2-m Vserossijskom psixonevrologicheskom s'eзде, v yanvare 1924 g. L. : Izdanie avtora, 1925. 20 s.
4. Perepel' I. A. Frejdzizm i ego akademicheskaya oppoziciya. K kritike psixoanaliza v medicine, pedagogike i refleksologii // V. I. Ovcharenko ; V. M. Lejbin. Antologiya rossijskogo psixoanaliza. V 2 t. T. 1. M. : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut : Flinta, 1999. S. 596 – 633.
5. Raxmanov V. V. Psixoanaliz i vospitanie // Russkaya shkola. 1912. № 7 – 8. S. 1 – 13.
6. Ry'zhkov V. Psixoanaliz kak sistema vospitaniya // Put' prosveshheniya. 1922. № 6. S. 196 – 218.
7. Stoyuxina N. Yu., Loginovskix D. V. Psixoanaliz v sovetskoj pedagogike v 1920 – 1930-x godax // Privolzhskij nauchny'j vestnik. 2014. № 11 – 2 (39). S. 67 – 71.8. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy' / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3: Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
9. Shpil'rejn S. Psixoanaliticheskie trudy' : per. s angl., nem. i fr. ; pod nauch. red. S. F. Sirotkina, E. S. Morozovoj. Izhevsk : ERGO, 2008. 466 s.
10. E'tkind A. M. E'ros nevozmozhnogo: razvitie psixoanaliza v Rossii. M. : Gnozis. Progress-Kompleks, 1994. – 376 s.
11. Yaniczkiy O. N. Dnevnik Very' Shmidt: iz istorii izucheniya detstva // Otechestvenny'e zapiski. 2014. № 5. S. 168 – 179.
12. Spielrein S. Die Destruction als Ursach des Werdens. «Jahrbuch fur psychoanalytische und psychopatologische Fouscyungen». 1912. № 4. P. 465 – 503.

S. A. Zavrzhin

**OEDIPUS COMPLEX IN THE CONDITIONS OF COLLECTIVE
EDUCATION: PEDAGOGICAL SEARCH FOR THE FIRST WAVE
OF RUSSIAN PSYCHOANALYSTS**

The article analyzes the pedagogical search for the first wave of Russian psychoanalysts. The article reveals the theoretical and practical value of the experience of psychoanalytic education implemented in post-October Russia. The conclusion is made about the possibility of its creative use in the modern educational situation.

Key words: *psychoanalysis, collective education, Oedipus complex, sublimation, difficult children, pedagogical intervention, psychosexual development, sex education, individualization, socialization.*

УДК 371

Ю. О. Новикова

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

В статье рассматривается процесс становления и развития женского гимназического образования во Владимирской губернии в конце XIX – начале XX века. На основе изучения архивных материалов автор анализирует роль органов местного самоуправления в популяризации и развитии среднего профессионального образования для женщин. Сделан вывод о том, что при введении данного вида образования во Владимирской области оно сразу набрало популярность, поскольку соответствовало духу времени и потребности женщин в широком круге вопросов, освещавшихся в образовательном учреждении, не только профессионального характера, но и в вопросах дополнительного образования для нужд жизни.

Ключевые слова: *женская гимназия, народное просвещение, Попечительский совет, Педагогический совет, гимназия, прогимназия.*

Введение

Проводимые реформы в области российского образования, а главным образом, народного просвещения, целью которого становится развитие высоко-нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные

ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины, обуславливают все большую актуальность всестороннего исследования истории такого