

ІНТЕГРАЦІЯ

ІДЕЙ НЕОЮНГІАНСТВА В ПЕДАГОГІКУ

УДК 37.015.3:159.964.26

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-3(190)-39-47

Нелін Євген Володимирович,

кандидат педагогічних наук,

незалежний дослідник,

м. Київ, Україна.

nelinievgen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

Для цитування: Нелін Є. В. Інтеграція ідей неояунгіванства в педагогіку. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 3(190). С. 39–47. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-39-47](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-39-47).

References (стандарт APA): Nelin, Ie. V. (2025). Intehratsiia idei neojungianstva v pedahohiku [Integration of Neo-Jungian ideas into pedagogy]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 3(190), 39–47. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-39-47](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-39-47) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Психоаналіз З. Фрейда досі залишається одним з найбільш відомих і дієвих методів консультування та психокорекції особистості. Усім відомо, що в процесі становлення психоаналізу від класичного фрейдизму поступово відійшли його перші прихильники: А. Адлер і К. Юнг, які згодом сформулювали свої концепції індивідуальної та аналітичної психології відповідно. Їхні ідеї активно впливали на еволюцію психоаналітичної педагогіки – на пряму альтернативної освіти, що спрямований на використання ідей психоаналізу і глибинної психології для розуміння поведінки, мотивації, а також потреб дітей в умовах освітнього процесу, їхнього перевиховання, допомогу в усвідомленні внутрішніх конфліктів і суперечностей.

Діяльність представників адлеріанської та юнгіванської психоаналітичної педагогіки другої половини ХХ ст. позначилась переходом ідей з теоретичної площини в практичну реалізацію. Послідовники ідей А. Адлера продовжили творчі пошуки лідера й розкривали свій практичний досвід у книжках, які були адресовані насамперед усім бажаючим, а не тільки фахівцям з пси-

хології чи психотерапії. У своїх працях неoadлеріанці уникали технічних жаргонізмів і спеціальних понять, унаслідок чого індивідуальна психологія стала значно популярнішою в суспільних колах, ніж у професійних. Натомість представники аналітичної психології – неояунгіванці – так само слідували поглядам К. Юнга і перших пост'юнгіванців (Нелін, 2022). Свої дослідження вони часто супроводжували ідеями міфічного й метафоричного змісту, розкриваючи поведінку людини в контексті колективного несвідомого та архетипів. Їхні праці були адресовані насамперед новому поколінню аналітичних психологів, які вбачали свою подальшу роботу як дитячі та сімейні психоаналітики юнгіванського спрямування.

Аналіз актуальних досліджень. Інтеграція психологічних підходів та освіти на межі тисячоліть призвела до появи нових напрямів навчання й виховання. В основі цих напрямів опинилися також ідеї аналітичної психології К. Юнга. Педагогічний дискурс неоюнгіанства фокусувався переважно на формуванні цілісної особистості, яка постійно відчуває вплив зовнішніх символів, уяви, міфів та інтуїції. Серед неоюнгіанців, які активно займалися поширенням ідей аналітичної психології в педагогічній практиці, були директор Інституту К. Г. Юнга в Цюриху М. Якобі (1925–2011), який вивчав проблеми становлення самооцінки дитини й відчуття сорому (Jacoby, 1996). У фокусі уваги Х. Дікманна (1921–2007) – президента Міжнародної асоціації аналітичної психології (МААП) і засновника Інституту К. Г. Юнга в Берліні – були питання виховання й розвитку дитини, зокрема значення казок у педагогічному процесі. Подібні проблеми цікавили професора педагогічної психології з Університету Бригама Янга в Юті (США) К. Мейса, який досліджував архетипи в освітньому процесі та їхнє значення для формування цілісності особистості (Mayes, 2016), а також почесного професора психології консультування з Університету Британської Колумбії Дж. Аллана (Allan, 1988), який упроваджував ідеї юнгіанського аналізу в лікарнях і школах.

Мета статті – переосмислення ідей аналітичної психології К. Юнга та його сучасних послідовників для теорії педагогіки і практики виховання.

Методологія і методи дослідження. Основу дослідження становить поєднання історико-педагогічного і культурно-антропологічного підходів, що дозволяє розглядати неоюнгіанство як цілісне психолого-педагогічне явище. Вихідними орієнтирами є положення аналітичної психології К. Юнга і сучасні інтерпретації його спадщини, які розкривають значення символів, архетипів і

колективного несвідомого у вихованні й навчанні. Для досягнення мети використано історико-генетичний, порівняльно-педагогічний і герменевтичний методи, а також загальнонаукові методи аналізу, синтезу, контент-аналізу і метод педагогічного прогнозування. Сукупність зазначених підходів дала змогу систематизувати основні положення неоюнгіанських концепцій, інтерпретувати їх у культурно-освітньому контексті та окреслити можливості інтеграції неоюнгіанства в сучасну педагогічну практику.

Виклад основного матеріалу.

Аналітична психологія К. Юнга та її сучасні неоюнгіанські напрями пропонують низку концепцій, які можуть бути корисними для педагогічної науки і практики виховання. Зокрема, увага до теми архетипів, символічних образів і колективного несвідомого дозволяє глибше розуміти внутрішній світ дитини, її мотивацію, потреби й потенціал. Використання цих ідей у педагогічній практиці сприяє розвитку творчості, емоційної зрілості й цілісності особистості учнів, що робить їх застосування перспективним для сучасної освіти. Саме на таких засадах ґрунтувалися дослідження окремих представників неоюнгіанської школи, зокрема М. Якобі, Х. Дікманна, Дж. Аллана, К. Мейса та ін.

Основні теми, які цікавили М. Якобі, розкрито в працях «Індивідуація і нарцизм» (1989) та «Сором і витоки самоповаги» (1994). Увагу дослідника було зосереджено на проблемах самооцінки й формування відчуття власної гідності. Намагаючись пояснити, які почуття виникають у взаємодії вчителя з учнями, М. Якобі встановив, що міжособистісна взаємодія є проєктивною. Тобто вчитель та учні несвідомо переносять один на одного глибинні образи, архетипи й різні емоційні переживання, які сформувалися в ранньому дитинстві, або ті стани, які зумовлені колективним несвідомим (Jacoby, 1984).

На думку М. Якобі, трансфер у взаєминах учителя з учнями є природним і може мати позитивний вплив на навчання дітей, проте за умови, що цей трансфер буде переосмислений. Учні часто проєктують на вчителів архетипові образи, як-от: образ авторитетного батька, рятувальника чи наставника, а педагог, відповідно, може переживати сильні почуття страху, відповідальності, провини тощо. М. Якобі вважав, що будь-які емоції, чи то сором, залежність, гнів чи ідеалізація, не мають бути пригнічені, натомість їх важливо проаналізувати як частину освітнього процесу (Jacoby, 1996). Отже, на думку М. Якобі, взаємодія вчителя з учнями лише тоді перетворюється на простір спільного зростання, якщо відбувається не лише навчання, а й особистісна трансформація всіх учасників освітнього процесу. Відповідно вчитель у такій моделі взаємин постає не як контролер, а як уважний супровідник дітей, який приймає їх з усіма перевагами та недоліками. Як результат, таке ставлення до дітей робить освіту глибшою, орієнтованою не лише на академічні знання, а, насамперед, на самопізнання й формування цілісної особистості.

Попри те, що М. Якобі не був педагогом у вузькому сенсі, його розвідки стали основою для розробки концепцій архетипової педагогіки, цілісної освіти, духовного вчителювання тощо. Загалом, на відміну від перших послідовників К. Юнга, увагу М. Якобі і перших неояунгіанців більше сконцентровано не на дослідженнях сфери

несвідомого (через аналіз малюнків, архетипів, сновидінь), а на вивченні міжособистісних взаємин. Окрім М. Якобі, подібні ідеї цікавили Х. Дікманна, який також акцентував увагу на терапевтичному потенціалі взаємин учителя з учнями, зокрема на терапевтичній силі емпатії та здатності вчителя як аналітика бути «дзеркалом» для учнів та інших колег (Dieckmann, 1999).

Найбільшого значення для педагогіки і практики виховання мала праця Х. Дікманна «Двічі розказані казки: психологічне використання казки» (1986). У цій праці він наголосив, що глибинні образи казок можуть бути змодельовані як простір для діалогу з дітьми, що спонукає їх до самопізнання (Dieckmann, 2013). Особливість ідей Х. Дікманна полягала в тому, що він запропонував синтез юнганської психології і педагогіки, використовуючи казку як терапевтичний і виховний інструмент. Отже, через явно символічний та образний вимір казка стала полем для емоційного розвитку й духовного самопізнання дитини. Тобто аналіз казок відкрив шлях до цілісної і чуттєвої взаємодії, у якій навчання поєднується з внутрішнім зростанням дитини. Відповідно казка, яка найбільше відгукується дитині, віддзеркалює її душевні переживання, потреби й фантазії, наприклад, образ Попелюшки є архетипом пригніченої особистості, натомість Баба Яга – темна аніма, яка символізує запит дитини на повагу з одночасним прагненням протиставити себе й свою поведінку усталеним нормам (табл. 1).

Таблиця 1

Казкові архетипи учнів (розроблено автором)

Образ героя казки	Поведінкова характеристика дитини
Червона Шапочка	Часто втрачає межу між довірою й наївністю в стосунках з іншими, потрапляє в складні соціальні ситуації, потребує дорослого, що навчить її відчувати безпеку й не боятися
Сірий Вовк	Антагоніст, часто із сильним характером, який протистоїть системі, знає собі ціну, одинак, проте здатний на емпатію
Мудрий старець	Учень, що рано подорослішав, доволі спокійний, схильний до саморефлексії, може бути тіншовим лідером групи

Образ героя казки	Поведінкова характеристика дитини
Ельза (героїня м/ф Крижане серце)	Закрита, здібна, відсторонена дитина, потребує довірливої атмосфери, відчуття безпеки й дозволу бути собою
Колобок	Самостійний шукач, який прагне вирватися з-під опіки, любить пригоди, але не здатен відповідати за наслідки дій
Коза-дереза	Гнучка, дотепна, активна, часом агресивна дитина, прагне домінувати й маніпулювати, потребує уваги інших
Пан Коцький	Дитина, що хоче здаватися кращою і впливовішою, ніж є насправді, потребує визнання
Котигорошко	Сміливий, ініціативний, іноді імпульсивний, шукає істину і справедливості, не боїться викликів, любить перемагати

Безперечним надбанням неоюнгіанства є аналіз казок та архетипів, які наслідують діти. Аналіз архетипів допомагає вчителям краще зрозуміти внутрішній світ дитини, психологічні мотиви її поведінки, побудувати освітню траєкторію її особистісного зростання, наприклад, Дж. Аллан, презентуючи книгу «Ландшафт дитячої душі. Юнгіанське консультування у школах і лікарнях» (Allan, 1988), зазначив, що місія школи полягає в утриманні дитячої душі в практичних рамках колективного розуму, чому сприяють погодинний розклад, культивування усталених знань, замість варіативності підходів та ідей. Отже, школа визначає «реалізм», у який занурює дитину й у такий спосіб руйнує її фантазії щодо прекрасного та вічних радощів. Зважаючи на це, мистецтвом педагогічної дії є вміле поєднання уявного світу дитини з реальним, що нівелює багаторічний розкол у житті людських поколінь (Allan, 1988, с. 12). Учитель повинен не лише передавати відомі знання, а й бути провідником між зовнішнім світом реальності і внутрішнім світом уяви дитини. Це передбачає чутливість учителя до символічних проявів дитячої свідомості, підтримку її творчого мислення і фантазій як важливих форм пізнання. Використовуючи різні казки, учитель допомагає дітям зрозуміти, що кожен з них є героєм власної казки, історія якої є дороговказом особистісного зростання. У такій моделі освіти навчання перетво-

рюється на шлях до самопізнання, а будь-яка казка – на інструмент діалогу між несвідомим і свідомим. Саме так, на думку неоюнгіанців, формується нова педагогіка, яка є не лише раціональною, а й душевною, що формує цілісну особистість дитини (Jones et al., 2008).

Свої погляди на педагогіку неоюнгіанці обґрунтовують тим, що сучасна система виховання і психологічного супроводу дітей закарбована в міф, згідно з яким дитинство є джерелом усіх поведінкових відхилень і душевних травм. Фахівці будь-якої психотерапевтичної течії намагаються здійснити зондування пам'яті клієнтів у пошуках ранніх душевних потрясінь, проте жоден психолог не намагається віднайти в цих спогадах щось прекрасне і щасливе. Отже, вишукуючи різні травматичні фіксації і негативний досвід, традиційна система супроводу подекуди укріплює в дитині відчуття провини, а не поваги і вдячності. Як наслідок, нові покоління учнів задовольняються псевдостимулами телебачення. Такі діти зростають без прив'язаності, вони сидять на уроках без мотивації і згодом починають шукати способи змінити стан свідомості, щоб знову відчути радість, яку витіснили з дитинства. Подібний сценарій розвитку спонукає всіх батьків до відчуття провини, а не поваги до дитинства своїх нащадків (Hillman, 1997).

Новітні розвідки сучасних неоюнгіанців спрямовані переважно на переосмислення ідей К. Г. Юнга для сучасної філософії освіти. Найбільш відомими працями, у яких розкривається потенціал аналітичної психології для практичної педагогіки, є колективна монографія «Юнг і теорія освіти» за ред. І. Семецької (Semetsky, 2012), а також праця К. Мейса «Викладання і навчання для цілісності: роль архетипів в освітніх процесах» (Mayes, 2016).

Колективна монографія «Юнг і теорія освіти», що нараховує дев'ять статей, була спрямована на перенесення ідей К. Юнга в академічний дискурс філософії освіти, а також на актуалізацію освітньо-терапевтичних цінностей. За словами І. Семецької, ідеї К. Юнга суттєво збігаються з ідеями Дж. Дьюї, який також уважав, що освіта апіорі спрямована на моральний розвиток дитини, а в основі навчання є життєвий досвід, який має бути осмислений (Semetsky, 2012).

Ключова ж теза, яку доносить К. Мейс, полягає в тому, що архетипи – універсальні образи колективного несвідомого, що проявляються в стосунках між учителем та учнями – мають вивчатися освітянами для унеможливлення негативного, часто травматичного педагогічного досвіду і впливу на дітей. Такий підхід визначає освіту як процес не лише передачі знань, але й подальшої інтеграції особистості учнів, їхньої індивідуальності, тобто процесу, відповідно до якого кожна дитина набуває цілісності й досягає внутрішньої гармонії. Цьому сприяє визначення цінностей освітнього процесу: 1) сакральність освітнього процесу і школи як осередку, у якому відбувається трансформація особистості кожної дитини; 2) учні та вчителі є суб'єктами навчання, перші з яких вишуковують нові сенси і формують відчуття цілісності, а другі, відповідно, є провідниками учнів у їхньому внутрішньому становленні (Montgomery, 2006, с. 53). Отже, учи-

тель постає не лише ретранслятором знань, а джерелом рефлексії. Як доводить К. Мейс, лише через глибинне розуміння психічного життя можна створити безпечний, розвивальний і трансформувальний простір, у якому досягається особистісна і духовна зрілість, що суперечить інфантильним тенденціям у вихованні (Mayes, 2016).

Інтегруючи ідеї аналітичної психології в теорію і практику виховання, неоюнгіанці дотримуються думки, що педагогіка повинна постійно аналізувати теоретичні концепти, які є продуктами своєї епохи, а отже, не можуть існувати поза суспільним контекстом. Таким чином, педагогічне знання є контекстуальним, і не може бути зведене до єдиної рецептури, натомість педагогічна дія завжди спрямована в майбутнє й визначається змінами в розвитку суспільства (Koller, 2020, с. 12). Через це виникає потреба в постійній рефлексії, відкритості до несвідомого й визнання важливості глибинних процесів психіки для навчання й виховання.

У цьому контексті вагомим є внесок неоюнгіанського філософа Т. Мура, який акцентував увагу на екзистенційному бутті вчителя й учня як ключовій умові освітнього процесу. На його думку, справжнє виховання можливе лише тоді, коли педагог і дитина розглядаються не як виконавець і об'єкт, а як рівноправні учасники спільного духовного шляху до цілісності й рефлексії. Таке бачення Т. Мура робить педагогіку не технічним інструментом, а простором для розвитку сенсу, співпереживання й індивідуальності (Moore, 1992).

Критикуючи освітні політики країн світу за реформування виключно системи управління, а не педагогічної діяльності в широкому розумінні, неоюнгіанці, зокрема С. Роуланд, спираються на три типи освіти за К. Юнгом: 1) освіта прикладом; 2) освіта за нормами і правилами (колективне виховання); 3) освіта як індивідуальність (тобто як процес примирення з власним несвідомим)

(Rowland, 2012, с. 2). Ще в праці «Сучасна людина у пошуках душі» К. Юнг зазначив: «Як би там не було, я наважуся згрупувати всі знахідки під чотирма заголовками: сповідь, пояснення, виховання і трансформація» (Jung, 1933, с. 35). Отже, справжня освітня трансформація, на думку неоюнгіанців, повинна включати не лише зміну управлінських структур, а й глибинне переосмислення самої суті педагогічної взаємодії як процесу індивідуації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У сучасній науковій літературі спостерігається зростання інтересу до питань можливого впливу аналітичної психології на сферу освіти. Попри те, що впродовж ХХ ст. аналітична психологія мала опосередкований вплив на освіту Канади і США, у цей час вона все більше розглядається як компенсаційна протипага класичній педагогіці, що орієнтована на вимірювані цілі навчання, стандартизовані процедури та оцінювання успішності (Gitz-Johansen, 2016). Цей інтерес зумовлений потребою в більш чутливому підході до виховання, який ураховує емоційно-психологічні аспекти розвитку дітей. Ідеї неоюнгіанства дозволяють розширити педагогічний дискурс за рахунок інтеграції понять колективного несвідомого, архетипів, символічного мислення та внутрішнього діалогу.

Безперечно, що ідеї аналітичної психології К. Юнга та його послідовників відкривають нові горизонти для переосмислення педагогічної взаємодії як процесу глибинної трансформації особистості і вчителя, і учнів. Напевно, неоюнгіанський підхід до виховання акцентує увагу не лише на передачі знань, а й на підтримці індивідуації, самопізнання й розвитку емоційної зрілості учнів. Символи, архетипи та образи різних казкових героїв можуть стати важливими інструментами для розуміння внутрішнього світу дитини й побудови ефективної освіт-

ньої траєкторії. Учитель у цьому контексті постає не як наглядач, а як чутливий провідник у складному процесі формування цілісних особистостей.

У подальшій перспективі важливим напрямом убачаємо розробку освітніх технологій, заснованих на ідеях аналітичної психології, зокрема дослідження терапевтичного впливу казкотерапії, образної педагогіки, індивідуаційних практик тощо. Варто також зосередити увагу на підготовці педагогів до роботи з несвідомими проявами в поведінці учнів. Загалом, подальші дослідження можуть зосереджуватись на пошуку ефективних способів інтеграції в освітню практику різних течій психоаналітичної педагогіки і, зокрема, неоюнгіанського підходу, як альтернативи раціоналістським і стандартизованим моделям навчання, що домінують у сучасній освіті.

Література

Нелін Є. В. Дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях пост'юнгіанців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. Вип. 87. С. 68–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.14>

Allan J. *Inscapes of the Child's World: Jungian Counseling in Schools and Clinics.* Spring Publications, 1988. 264 p.

Dieckmann H. *Complexes: Diagnosis and Therapy in Analytical Psychology.* Chiron Publications, 1999. 256 p.

Dieckmann H. *Twice-Told Tales: The Psychological Use of Fairy Tales.* Wilmette: Chiron Publications, 2013. 154 p.

Gitz-Johansen T. Jung in education: a review of historical and contemporary contributions from analytical psychology to the field of education. *Journal of Analytical Psychology.* 2016. Vol. 61(3). P. 365–384. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12234>

Hillman J. The myth of analysis: Three essays in archetypal psychology. Northwestern University Press, 1997. 320 p.

Jacoby M. Shame and the origins of self-esteem: A Jungian approach. Routledge, 1996. 144 p.

Jacoby M. The Analytic Encounter: Transference and Human Relationship. Toronto, Inner City Books, 1984. 128 p.

Jones R., Clarkson A., Congram S., Stratton N. (Eds.). Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. (1st ed.). Routledge, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203929858>

Jung C. G. Modern Man in Search of a Soul. London and New York, Routledge, 1933. 289 p. URL: <https://osanos50.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/06/modern-man-in-search-of-a-soul-stages-of-life-1.pdf>

Koller H.-C. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039811-5>

Mayes C. Teaching and learning for wholeness: The role of archetypes in educational processes. Rowman & Littlefield, 2016. 182 p.

Montgomery D. Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy by Clifford Mayes (Review of the book Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy, by C. Mayes). *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. 2006. Vol. 19, no. 1. P. 52–55.

Moore T. Care of the soul: A Guide for cultivating depth and sacredness in everyday life. New York, NY: Harper Collins, 1992. 312 p.

Rowland S. Jung and the Soul of Education (at the «Crunch»). I. Semetsky (Ed.), *Jung and educational theory*. John Wiley & Sons, 2012. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118297308.ch1>

Semetsky I. (Ed.). Jung and educational theory. John Wiley & Sons, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118297308>

References

Nelin, Ye. V. (2022). Doslidzhennia psichho-analitychnoi pedahohiky v ideiakh post'iunhiansiv [A Study of Psychoanalytic Pedagogy in the Ideas of Post-Jungians]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, (87), 68–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.14> [in Ukrainian].

Allan, J. (1988). *Inscapes of the Child's World: Jungian Counseling in Schools and Clinics*. Spring Publications [in English].

Dieckmann, H. (1999). *Complexes: Diagnosis and Therapy in Analytical Psychology*. Chiron Publications [in English].

Dieckmann, H. (2013). *Twice-Told Tales: The Psychological Use of Fairy Tales*. Wilmette: Chiron Publications [in English].

Gitz-Johansen, T. (2016). Jung in education: a review of historical and contemporary contributions from analytical psychology to the field of education. *Journal of Analytical Psychology*, 61(3), 365–384. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12234> [in English].

Hillman, J. (1997). The myth of analysis: Three essays in archetypal psychology. Northwestern University Press [in English].

Jacoby, M. (1996). Shame and the origins of self-esteem: A Jungian approach. Routledge [in English].

Jacoby, M. (1984). *The Analytic Encounter: Transference and Human Relationship*. Toronto, Inner City Books [in English].

Jones, R., Clarkson, A., Congram, S., & Stratton, N. (Eds.). (2008). Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203929858> [in English].

Jung, C. G. (1933). *Modern Man in Search of a Soul*. London and New York, Routledge. 289 p. Retrieved from <https://osanos50.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/06/modern-man-in-search-of-a-soul-stages-of-life-1.pdf> [in English].

Koller, H.-C. (2020). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. DOI: <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039811-5>

Mayes, C. (2016). *Teaching and learning for wholeness: The role of archetypes in educational processes*. Rowman & Littlefield [in English].

Montgomery, D. (2006). Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy by Clifford Mayes (Review of the book Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy, by C. Mayes). *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 19(1), 52–55 [in English].

Moore, T. (1992). *Care of the soul: A Guide for cultivating depth and sacredness in everyday life*. New York, NY: Harper Collins [in English].

Rowland, S. (2012). Jung and the Soul of Education (at the «Crunch»). In: I. Semetsky (Ed.). *Jung and educational theory*. (pp. 1–12). John Wiley & Sons. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118297308.ch1> [in English].

Semetsky, I. (Ed.). (2012). *Jung and educational theory*. John Wiley & Sons. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118297308> [in English].

Нелін Є. В. Інтеграція ідей неояунгіанства в педагогіку

У статті здійснено спробу переосмислення ідей аналітичної психології К. Юнга і сучасних неояунгіанців у контексті педагогічної теорії і практики виховання. Розкрито філософсько-психологічні засади неояунгіанського підходу, що протиставляється раціоналістичній і стандартизованій моделі освіти та орієнтується не лише на передавання знань, а й на цілісну трансформацію особистості, формування глибокого внутрішнього зв'язку між учнем і вчителем, урахування ролі

колективного несвідомого, символів, архетипів і міфів.

Проаналізовано науковий доробок М. Якобі, Х. Дікманна, Дж. Аллана, Т. Мура, К. Мейса та інших, які підкреслюють значення емпатії, символічного мислення, внутрішнього діалогу і використання казок як інструменту педагогічної взаємодії і перевиховання. Наведено приклади того, як архетипові образи (Попелюшка, Червона Шапочка, Котигорошко та ін.) можуть стати психоемоційним дзеркалом для вчителя і допомогти зрозуміти психологічний стан дитини.

Окреслено принципи, за якими вчитель є не контролером, а супровідником дитини в процесі її особистісного становлення. Обґрунтовано, що освіта в неояунгіанському розумінні є простором особистісної трансформації й індивідуалізації, яка постає альтернативою функціоналістським підходам.

Наголошено на актуальності подальшої психологізації освіти й розвитку психологічної педагогіки як засобу гуманістично орієнтованого виховання й формування цілісної особистості учня. Основним вектором подальших розвідок визначено екзистенційний, що допомагає формувати смисли у навчанні й житті.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, неояунгіанство, аналітична психологія, виховання, індивідуалізація, цілісність, особистість.

Nelin Ye. V. Integration of Neo-Jungian Ideas into Pedagogy

The article reinterprets the ideas of C. Jung's analytical psychology and the work of contemporary neo-Jungians within the context of pedagogical theory and educational practice. It outlines the philosophical and psychological foundations of the neo-Jungian approach, which challenges rationalist and standardized models of education. Instead, it emphasizes not only

knowledge transmission but also the holistic transformation of the individual, the development of a deep inner connection between teacher and student, and the significance of the collective unconscious, symbols, archetypes, and myths.

The contributions of scholars such as M. Jacobi, H. Dieckmann, J. Allan, T. Moore, and C. Mayes are analyzed, with a focus on empathy, symbolic thinking, inner dialogue, and the use of fairy tales as tools for pedagogical interaction and re-education. The article provides examples of how archetypal images (e.g., Cinderella, Little Red Riding Hood, Kotyhoroshko) can serve as psycho-emotional mirrors for teachers, helping them to better understand children's psychological states.

Key principles are presented whereby the teacher acts not as a controller but as a guide in the child's personal development. The article argues that education, in the neo-Jungian perspective, is a space for personal transformation and individuation, offering an alternative to functionalist models.

The importance of further psychologizing education and developing psychoanalytic pedagogy as a foundation for humanistically oriented teaching and holistic personality development is emphasized. The main direction for further research is defined as existential, aimed at helping learners find meaning in both education and life.

Key words: psychoanalytic pedagogy, neo-Jungianism, analytical psychology, education, individuation, wholeness, personality

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)

