

Ланковскіс Айнарс

<https://orcid.org/0009-0009-3429-5226>

Викладач,

Олайнський технологічний коледж

(Олайн, Республіка Латвія) E-mail: alankovskis@gmail.com

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ «МІФОТВОРЧОСТІ ТА ЖИТТЄВОЇ ЕНЕРГЕТИКИ АРХЕТИПІВ» К. Г. ЮНГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджуються теоретичні підвалини та прикладний потенціал теорії архетипів К. Г. Юнга в системі професійної освіти. Сучасна система професійної освіти зіштовхується з викликами, що значною мірою виходять за межі традиційних дидактичних підходів, а саме: зростає потреба у формуванні в суб'єктів навчання не лише фахових компетентностей, а й психологічної зрілості, особистісної резилієнтності та здатності до критичної рефлексії. У цьому контексті теорія архетипів К. Г. Юнга набуває окремого методологічного значення – як інструментарій, що дозволяє педагогам і здобувачам освіти глибше осягнути власні внутрішні детермінанти та механізми регуляції поведінки.

Мета дослідження полягає у розгляді можливостей прикладного використання теорії архетипів К. Г. Юнга в системі професійної освіти, а саме: у педагогічній діяльності, становленні особистості педагога та розбудові освітнього середовища.

Методологічну основу дослідження становить сукупність філософських, психологічних і педагогічних теорій та концепцій, що забезпечують теоретичне підґрунтя для комплексного розгляду досліджуваної проблеми й визначають систему концептуальних підходів до її наукової інтерпретації.

Наукова новизна полягає у дослідженні можливостей прикладного використання теорії архетипів К. Г. Юнга в системі професійної освіти.

Висновки. Дослідження завершується побудовою теоретичних алгоритмів упровадження архетипологічного підходу у структурування педагогічної взаємодії та формування психологічно стійких ціннісних орієнтацій, що є передумовою взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу.

Доведено, що застосування методів архетипології у педагогічній підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів дозволяє: 1) виявляти та опрацьовувати несвідомі патерни поведінки педагога; 2) розвивати здатність до рефлексії та автентичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі здобувачами освіти; 3) формувати психологічно стійкі ціннісні орієнтації, що слугують підґрунтям для взаєморозуміння в освітньому середовищі.

Упровадження архетипологічного підходу до системи професійної педагогічної освіти є не лише теоретично обґрунтованим, а й практично необхідним кроком на шляху до становлення педагога нового типу.

Ключові слова: архетип, архетипологія, его, колективне несвідоме, нумінозність, індивідуалізація, Тінь, Маска, Аніма, Анімус, професійна освіта, педагогічна ідентичність.

Постановка проблеми. Сучасна система професійної освіти зіштовхується з викликами, що значною мірою виходять за межі традиційних дидактичних підходів, а саме: зростає потреба у формуванні в суб'єктів навчання не лише фахових компетентностей, а й психологічної зрілості, особистісної резилієнтності та здатності до критичної рефлексії. У цьому контексті теорія архетипів К. Г. Юнга набуває окремого методологічного значення – як інструментарій, що дозволяє педагогам і здобувачам освіти глибше осягнути власні внутрішні детермінанти та механізми регуляції поведінки.

Архетипи являють собою універсальні, вроджені психічні структури, що конституують зміст загальнолюдського «колективного несвідомого» і спонтанно детермінують людське мислення та поведінку. Швейцарський психолог К. Г. Юнг увів це поняття у науковий обіг у межах розробленої ним аналітичної психології. У цій системі «архетип» позначає певний принцип, що наділяє психічну реальність специфічними змістами, яким властиві універсальність, регулярність і повторюваність упродовж тривалих історичних епох [2; 4, 19; 6, 52–54].

Використання архетипного підходу в системі професійної освіти відкриває перспективи для поглибленого осмислення педагогічної взаємодії, особистісного зростання викладачів і студентів, а також для оптимізації освітнього середовища в цілому.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Серед дослідників, які тією чи іншою мірою звертаються до юнгіанської теорії архетипів, необхідно виокремити таких науковців, як Е. Вестергаард, К. Рослер, Дж. Нокс, Р. Пападопулос та Г. Ріфшлегер.

Крізь призму юнгіанської теорії культурних комплексів і архетипу Тіні Е. Вестергаард досліджує латвійські народні легенди, здійснюючи аналіз колективної латвійської психіки та визначаючи шляхи подолання культурної травми. У своїх розвідках дослідниця проводить порівняльний аналіз латвійських та японських психічних архетипів у контексті феномену лідерства.

Критичний аналіз чотирьох теоретичних напрямів у межах юнгіанської теорії архетипів здійснює К. Рослер. Дж. Нокс зосереджує свою увагу на інтеграції юнгіанської теорії, теорії прихильності та еволюційних перспектив розвитку. Р. Пападопулос проводить критичну оцінку теоретичної спадщини К. Г. Юнга. К. Рослер та Г. Ріфшлегер у своїх спільних працях аналізують теоретичні засади та доказову базу юнгіанської психотерапії.

Теоретико-методологічні засади дослідження архетипів у контексті української духовної спадщини представлені у працях С. Гатальської, О. Донченко, Ю. Романенка, О. Сліпущка, І. Чілачави та І. Федя. У наукових розвідках зазначених авторів систематизовано окремі філософські та методологічні підходи до вивчення архетипової теорії, що дає змогу сформулювати концептуальне підґрунтя для подальших досліджень у цій галузі.

Метаметодологічний аналіз психоаналітичної концепції К. Г. Юнга здійснено у дослідженнях М. Савчина, який розглядає її на найвищому рівні теоретичного узагальнення. Концептуальні підходи до інтерпретації архетипів у контексті індоевропейської міфологічної традиції досліджено у працях Н. Ковтун. Архетипний вимір освітньої діяльності особистості в умовах інформаційного суспільства розглянуто у дослідженнях А. Макарової.

Мета дослідження полягає у розгляді можливостей прикладного використання теорії архетипів К. Г. Юнга в системі професійної освіти, а саме: у педагогічній діяльності, становленні особистості педагога та розбудові освітнього середовища.

Методологічну основу дослідження становить сукупність філософських, психологічних і педагогічних теорій та концепцій, що забезпечують теоретичне підґрунтя для комплексного розгляду досліджуваної проблеми й визначають систему концептуальних підходів до її наукової інтерпретації.

Наукова новизна полягає у дослідженні можливостей прикладного використання теорії архетипів К. Г. Юнга в системі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи сутність поняття «архетип», Юнг наголошував на тому, що людський розум, аналогічно до тіла, має власну еволюційну передісторію. Архетипи є тенденцією до формування інваріантних схем, які можуть суттєво варіюватися в деталях, не втрачаючи базової структури вихідного мотиву. Вони репрезентуються у свідомості, через архетипічні образи та ідеї – колективні, надособистісні патерни, що виникають із колективного несвідомого та лежать в основі релігійних систем, міфологічних наративів, легенд і казок, а на індивідуальному рівні – проявляються в сновидіннях, фантазіях та візійних переживаннях [1; 10, 74; 9, 45, 47–48].

У контексті професійної освіти звернення до концепції К. Г. Юнга уможливило опрацювання актуальних проблем суб'єктів освітнього процесу та задоволення потреб як окремої особистості, так і педагогічного колективу як соціальної групи. Дослідницька гіпотеза полягає в тому, що архетипологія К. Г. Юнга здатна ефективно вирішувати проблеми підтримки психологічного здоров'я та душевної цілісності педагогів, а відтак – виступати чинником підвищення якості освітньої взаємодії [8, 14–18].

Відповідно до концепції Юнга, особистість (психе) складається з трьох структурних компонентів: его, особистого несвідомого та колективного несвідомого. Его є центральним утворенням сфери свідомості, що інтегрує думки, почуття, відчуття та мнемічні сліди. Саме цей компонент забезпечує ідентифікацію людини як окремого суб'єкта. Особисте несвідоме є репозитарієм раніше усвідомленої інформації, що зазнала витіснення чи забування, а також психічних комплексів – емоційно насичених структур, що набули квазіавтономного існування і здатні суттєво впливати на поведінкові та афективні реакції.

У педагогічному дискурсі усвідомлення цих компонентів набуває особливої ваги. Педагог, що не рефлексує власних комплексів, зокрема, страху оцінювання, страху нерозв'язаних конфліктів з авторитетними фігурами або ж витісненого досвіду власного навчання, ризикує несвідомо ретрансплювати їх у взаємодії зі здобувачами освіти. Виявлення та опрацювання таких утворень у рамках супервізії або особистої аналітичної роботи постає необхідною умовою фахового зростання педагога [7, 24–31; 6, 54; 9, 87].

Третій компонент, колективне несвідоме, містить надіндивідуальну пам'ять людства, акумульовану впродовж тисячоліть. Його носіями виступають архетипи – первинні модулі психіки, відповідальні за інстинктивну поведінку й перцепцію дійсності через базові образи-ідеї, спільні для різних культурних традицій. Саме з цієї причини ставлення до постатей Вчитель, Мудрець, Наставник – образів, глибоко вкорінених у структурах колективного несвідомого – виявляє наскрізну подібність у різних культурах і становить потужний ресурс для педагогічної взаємодії [12, 48].

Юнг підкреслював, що психологічне буття людини конституюється у світі значень, опосередкованих мовою та символікою. Сталі архетипові образи, такі як Мудрець, Герой, Творець, Наставник, зберігають інваріантну сутність і знаходять актуалізацію в кожному новому поколінні. Педагог, у своїй соціальній ролі, несе в собі проекцію архетипу Мудреця або Наставника, що покладає на нього значний рівень відповідальності.

Колективне несвідоме є потужним структурним елементом психіки, через який здійснюється самопізнання особистості та її інтеграція в соціальний простір. Водночас, не менш вагомими є свідомі та підсвідомі структури психіки, такі як: Маска (Persona), Тінь (Schatten), Аніма – у чоловічій психіці, Анімус – у жіночій, індивідуальне несвідоме та його функціональні одиниці – комплекси [4, 200–206].

Педагогічна «Маска» являє собою публічний образ учителя, що презентується в навчальній аудиторії. Ця структура активізується у процесі входження індивіда в соціальні інститути й функціонує як механізм адаптації. У педагогічній практиці «Маска» оптимізує взаємодію та мінімізує конфліктні ситуації; однак, надмірна ідентифікація з нею стає перешкодою для автентичного контакту зі здобувачами освіти. Усвідомлення власної «Маски» є вагомим показником педагогічної зрілості [12, 15; 10, 34–37].

Термін «Тінь», відповідно до концепції Юнга, є найбільш актуальним для визначення «іншої сторони» особистості. Вона локалізована в індивідуальному несвідомому та може репрезентувати деструктивний полюс особистості яка є носієм тих якостей, які суб'єкт відкидає або не визнає у собі. Принципово важливим є те, що усвідомлена негативна якість стає доступною для трансформації; витіснена чи придушена – навпаки, посилює свій вплив.

У педагогічному контексті «Тінь» може проявлятися у вигляді прихованого авторитаризму, інтолерантності до чужих досягнень, страху некомпетентності або неусвідомлених упереджень. Педагог, що не опрацював власну «Тінь», ризикує спроектувати її на здобувачів освіти – наприклад, несвідомо виокремлюючи «улюбленців» або «аутсайдерів». Юнг наголошував на тому, що активізація «Тіні» завжди має бути конструктивною, оскільки її функціональна мета полягає у тому щоби «не створювати пекло на землі, а усвідомити темряву» [7, 65].

Відтак усвідомлення власної «Тіні» є не лише психотерапевтичним, а й суто педагогічним завданням. Програми підготовки педагогів, що включають елементи рефлексивної практики, супервізії або групової аналітичної роботи, сприяють опрацюванню тіньових аспектів особистості педагога та підвищенню якості освітньої взаємодії.

Аніма і Анімус – архетипи, локалізовані в несвідомому та диференційовані за гендерною ознакою. Аніма формується у чоловіків у процесі взаємодії з матір'ю та іншими значущими жіночими постатями, відображаючи сукупність афективних відносин і модифікацій, що знаходять вираз у фантазіях, сновидіннях і символічних образах художніх творів. Анімус у жіночій психіці конститується під впливом батька чи інших авторитетних чоловічих фігур і уособлює маскулінний принцип – *logos* [11, 65–71].

У контексті педагогічної взаємодії ці архетипи набувають окремого значення. Дезінтеграція Аніми та Анімусу зумовлює афективну й емоційну нестабільність особистості, що негативно позначається на професійній сфері. Натомість, за умови позитивної динаміки, Аніма та Анімус стимулюють творчу продуктивність, генерацію ідей і відкритість до нового досвіду, що вкрай важливо для ефективної освітньої діяльності [5, 74; 10, 45, 47–48].

Для педагога це означає необхідність розвивати інтегровані властивості обох начал: раціональну структурованість поряд з емпатією та інтуїцією, цілеспрямованість разом із гнучкістю. Саме такий психологічно збалансований педагог здатний вибудовувати глибоку, особистісно значущу взаємодію зі здобувачами освіти.

У теоретичній системі Юнга людина постає суб'єктом реалізації гармонії суперечностей. Шлях розкриття цієї гармонії він концептуалізує як процес індивідуалізації, а саме процес поступового розгортання повноти особистості через усвідомлення та інтеграцію архетипів. Першим ключовим кроком є осягнення Тіні, наступними – аналіз Маски, Аніми та Анімусу. У процесі індивідуалізації суб'єкт має інтегрувати архетипи таким чином, щоб Его стало повноправним господарем пов'язаної з ними психічної енергії [7, 9; 5, 74; 10, 45, 47–48].

Щодо педагогічної діяльності, процес індивідуалізації педагога може бути осмислений як поступальний особистісний розвиток: від «педагога-функції», що виконує соціальну роль відповідно до зовнішньо заданих вимог, до «педагога-особистості», спроможного до автентичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Психологічне зростання індивіда, за Юнгом, реалізується лише тоді, коли він прагне осягнути зміст архетипу та встановити зв'язок між своїм свідомим життям і архетипічним виміром людського існування.

У системі педагогічної підготовки це означає необхідність включення до навчальних програм компонентів, що сприяють особистісному розвитку: рефлексивного письма, кейс-методу з аналізом педагогічних ситуацій через призму архетипічного підходу, технік активної уяви.

У психотерапевтичній практиці Юнг рекомендував метод активної уяви. Нині цей метод у різноманітних модифікаціях успішно застосовується в численних напрямках психотерапії (гештальт-терапії, символдрамі, емоційно-образній терапії), а також може бути адаптований для використання в освітніх програмах підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Активна уява сприяє усвідомленню дисоціюваних ділянок психіки у вигляді субособистостей із власними думками, афектами та властивостями. Ці утворення беруть початок у колективному несвідомому та функціонують під впливом архетипів, постійно позначаючись на внутрішньому житті людини через настрої, емоційні реакції або поведінкові патерни [8, 57–59; 12, 87].

Персоніфікація архетипу – практична техніка, що дозволяє вмістити образ у межі конкретного символічного об'єкта та вступити з ним у діалог. Принципово важливим є мінімізація цензури свідомості щодо активного несвідомого, тобто надання образам можливості вільно проявлятися. Ідентифікація з архетипним образом уможливорює для суб'єкта переживання альтернативних варіантів власної ситуації; людина може пережити те, що «переживає» той чи інший архетип, і побачити себе ніби очима іншого. Так формується навичка, що має значущу цінність для педагогічної практики.

Практичний алгоритм роботи з архетипом у контексті педагогічного розвитку охоплює такі етапи: 1) досягнення стану неглибокої медитативної зосередженості; 2) діалог з архетипом; 3) укладання умовної «угоди», усвідомлення того, яким чином певні архетипові якості можуть бути інтегровані у професійну поведінку з одночасним збереженням інваріантних особистісних цінностей і характерологічних рис.

Процес психотерапевтичної та освітньої трансформації структурується у кілька стадій. Аналітична стадія включає два етапи: визнання (усвідомлення проблеми) та тлумачення (розуміння її глибинних детермінант). Синтетична стадія, своєю чергою, охоплює навчання (засвоєння нових поведінкових моделей) та трансформацію (стійке впровадження цих моделей у педагогічну практику).

Архетип для роботи може обиратися двома способами: свідомо – той, що найповніше відповідає актуальній педагогічній проблемі; або інтуїтивно – за допомогою метафоричних асоціативних карт (зокрема, колоди «Пантеон»), обираючи карту довільно із запитом: «Який архетип допоможе мені впоратися з цією ситуацією?» [13; 7, 79; 9, 8–12].

Висновки. Проведене дослідження підтверджує висунуту гіпотезу: архетипологія К. Г. Юнга спроможна ефективно вирішувати проблему підтримки психологічного здоров'я та особистісної цілісності педагога, а отже – суттєво підвищувати якість освітньої взаємодії. У ході дослідження було здійснено концептуальний перехід від загальних соціально-психологічних проблем до специфічних завдань системи професійної освіти.

Застосування методів архетипології у педагогічній підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів дозволяє: 1) виявляти та опрацьовувати несвідомі патерни поведінки педагога; 2) розвивати здатність до рефлексії та автентичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі здобувачами освіти; 3) формувати психологічно стійкі ціннісні орієнтації, що слугують підґрунтям для взаєморозуміння в освітньому середовищі.

Юнг відкрив потужний пласт колективного несвідомого, в якому локалізовані несвідомі патерни, глибинні мотиватори й енергетичні поля, що детермінують мислення та поведінку людини. Упровадження архетипологічного підходу до системи професійної педагогічної освіти є не лише теоретично обґрунтованим, а й практично необхідним кроком на шляху до становлення педагога нового типу – особистісно зрілого, рефлексивного та здатного до глибокої гуманістичної взаємодії.

References

1. Купцова Т. І. Архетипи Аніми та Анімусу як чинники індивідуалізації особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. Т. 7. Вип. 42. С. 181–190.
Kuptsova, T. I. (2016). Arkhetypy Animy ta Animusu yak chynnyky indyvidualizatsii osobystosti [Archetypes of Anima and Animus as factors of personality individuation]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Current problems of psychology: collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Т. 7. Vyp. 42. 181–190. [in Ukrainian].
2. Макарова А. В. Архетипна функціональність освітньої діяльності особистості в умовах соціальної транзитивності: соціально-філософський аналіз. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*. 2018. № 1 (27). С. 34–39.
Makarova, A. V. (2018). Arkhetypna funktsionalnist osvithnoi diialnosti osobystosti v umovakh sotsialnoi tranzytyvnosti: sotsialno-filosofskyi analiz [Archetypal functionality of an individual's educational activity in conditions of social transitivity: socio-philosophical analysis]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Filosofiia. Kulturolohiia – Bulletin of the National Aviation University. Series: Philosophy. Cultural Studies*. 1 (27). 34–39. [in Ukrainian].
3. Савчин М. В. Загальна психологія: підручник. 5-те вид., перероб. і доповн. Київ : ВД «Академія», 2025. 352 с.
Savchyn, M. V. (2025). Zahalna psykholohiia [General psychology]: pidruchnyk. 5 vydannia., pererob. i dopovn. Kyiv: VTs «Akademii». 352. [in Ukrainian].
4. Andrijauskas A. Grožis ir menas: estetikos ir meno filosofijos idėjų istorija (Rytai-Vakarai). Vilnius: VDA. 1995. 543 p.
Andrijauskas, A. (1995). Grožis ir menas: estetikos ir meno filosofijos idėjų istorija (Rytai-Vakarai) [Beauty and Art: History of Ideas in the Philosophy of Aesthetics and Art (East-West)]. Vilnius: VDA. 543.
5. Edinger, E. F. (1992). Ego and archetype: individuation and the religious function of the psyche. Boston: Shambhala. 304.

6. Hillman, J. (2004). Archetypal psychology. *Uniform edition of the writings of James Hillman*. Putnam, CT: Spring Publications. Vol. 1. 151.
7. Jung, C. G. (1999). *Psichoanalize ir filosofija*. Rinktinė. Vilnius: Pradai. 438.
8. Jung, C. G. (2014). Analytical psychology: Its theory and practice. The Tavistock lectures. New York: Routledge. 224.
9. Jung, C. G. (1960). The structure and dynamics of the psyche. The collected works of C. G. Jung. Princeton: Princeton University Press. Vol. 8. 566.
10. Jung, C. G., Franz, M. L., Henderson, J. L., Jacobi, J., Jaffé, A. (2023). *Man and his symbols* / ed. by C. G. Jung. New York: Bantam, 415.
11. Samuels, A., Shorter, B., Plaut, F. (1986). A critical dictionary of Jungian analysis. London: Routledge & Kegan Paul. 192.
12. Sharp, D. (1987). Personality types: Jung's model of typology. *Studies in Jungian psychology by Jungian analysts*. Toronto: Inner City Books. Vol. 31. 128.
13. Stevens A. Das phänomen C. G. Jung: biographische wurzeln einer lehre. Solothurn und Düsseldorf: Walter Vlg., 1993, 220 p.
Stevens, A. (1993). Das phänomen C. G. Jung: biographische wurzeln einer lehre. [The phenomenon C. G. Jung: biographical roots of a doctrine]. Solothurn und Düsseldorf: Walter Vlg. 220.

Lankovskis Ainars

<https://orcid.org/0009-0009-3429-5226>

Lecturer,

Olaine College of Technology

(Olaine, Republic of Latvia) E-mail: alankovskis@gmail.com

PRACTICAL USE OF THE THEORY OF «MYTH-CREATION AND LIFE ENERGY OF ARCHETYPES» BY K. G. JUNG IN VOCATIONAL EDUCATION

The article explores the theoretical foundations and applied potential of the theory of archetypes by K. G. Jung in the system of vocational education. The modern system of vocational education faces challenges that significantly go beyond traditional didactic approaches, namely: there is a growing need to form in the subjects of education not only professional competencies, but also psychological maturity, personal resilience and the ability to critical reflection. In this context, the theory of archetypes by K. G. Jung acquires a separate methodological significance - as a toolkit that allows teachers and students to more deeply understand their own internal determinants and mechanisms of behavior regulation.

The purpose of the study is to consider the possibilities of applied use of the theory of archetypes of C. G. Jung in the system of professional education, namely: in pedagogical activity, the formation of the personality of the teacher and the development of the educational environment.

The methodological basis of the study is a set of philosophical, psychological and pedagogical theories and concepts that provide a theoretical basis for a comprehensive consideration of the problem under study and determine the system of conceptual approaches to its scientific interpretation.

The scientific novelty lies in the study of the possibilities of applied use of the theory of archetypes of C. G. Jung in the system of professional education.

Conclusions. The study concludes with the construction of theoretical algorithms for the implementation of the archetypological approach in the structuring of pedagogical interaction and the formation of psychologically stable value orientations, which is a prerequisite for mutual understanding between participants in the educational process.

It is proven that the use of archetypology methods in pedagogical training and advanced training of teachers allows: 1) to identify and work out unconscious patterns of behavior of the teacher; 2) develop the ability to reflect and authentic subject-subject interaction with students; 3) form psychologically stable value orientations that serve as a basis for mutual understanding in the educational environment. The introduction of an archetypal approach to the system of professional pedagogical education is not only theoretically justified, but also a practically necessary step on the way to becoming a new type of teacher.

Key words: archetype, archetypology, ego, collective unconscious, numinosity, individuation, Shadow, Mask, Anima, Animus, professional education, pedagogical identity.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2026

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор **Оксана Сагач**