

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІДЕЯХ ПОСТ'ЮНГІАНЦІВ

У статті розкриваються ключові ідеї послідовників К. Г. Юнга щодо розвитку концепції психоаналітичної педагогіки. Досліджено класифікацію течій аналітичної психології. Обґрунтовано внесок відомих представників Центристської школи аналітичної психології та пост'юнганців. Доведено, що центристи визнавали значення творчих ідей К. Г. Юнга для психоаналізу, однак дотримувалися нейтралітету у суперечках К. Г. Юнга із З. Фрейдом. Представниками Центристської школи були С. Шпільрейн і Дж. Грін. Дослідження С. Шпільрейн були присвячені розвитку дітей дошкільного віку і поширенню ідей психоаналітичного виховання. Дж. Грін вивчав психологію дітей шкільного віку, а також важливість ролі учителя для формуванні особистості дитини. Серед пост'юнганців розкрито також ключові ідеї Е. Нойманна і М. Фордхама. Встановлено, що у науково-практичному полі пост'юнганських розвідок перебували дослідження казок, міфів, формування самості і колективного несвідомого народу. Доведено, що завдяки діяльності Е. Нойманна серед аналітичних психологів сформувалася незалежна група дитячих психоаналітиків. Е. Нойманн зазначав, що кожна дитина приймає на себе поведінкові патерни від батьків і реалізує їх протягом життя. Англійський психоаналітик М. Фордхам був першим, хто визначив існування самості у новонароджених і розкрив архетипну природу дитячих казок. Доведено, що усі пост'юнганці дотримувалися думки, що дитина не народжується «*tabula rasa*», однак з'являється з певним гандикапом колективного несвідомого. Зважаючи на значення колективного несвідомого пост'юнганці запевняли, що будь-яка система освіти повинна враховувати набуття народної педагогіки і давніх традицій виховання. Перспективи подальших досліджень сплановано у розкритті ідей індивідуальної психології А. Адлера та його внеску у розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, аналітична психологія, пост'юнганці, К. Г. Юнг, психоаналіз, педагогіка, особистість, дитина.

За життя К. Г. Юнга навколо ідей аналітичної психології сформувалася велика група послідовників. Поступово вони розходилися у поглядах, що вплинуло на диференціацію течій аналітичної психології. Таким чином виникли три основні течії: пост'юнганців, неоюнганців і центристів. Однак, згідно з класифікацією М. Фордхема представників аналітичної психології доречно порівнювати за географічним принципом, оскільки розвиток ідей К. Г. Юнга відбувався у протиріччях між двома рівнозначними центрами – Цюрихською і Лондонською школами. Натомість, на думку Н. Гольденберг (1975), жодні класифікації недоречні, оскільки послідовники К. Г. Юнга не створили власних шкіл, а отже мова може йти виключно про друге чи третє покоління аналітичних психологів. Зважаючи на складність і суперечність усіх наявних класифікацій Е. Самуельс запропонував власну, виокремивши три школи аналітичної психології: Класичну, Школу розвитку та Архетипну школу. Зокрема в ідеях фахівців Класичної школи домінували дослідження архетипу самості. В ідеях представників Школи розвитку акцентувалася увага на проблемах формування особистості дитини і механізмах трансферу-контртрансферу. Натомість фахівців Архетипної школи цікавили насамперед дослідження високодиференційної образної системи [6].

Мета статті – розкрити теоретичні доробки послідовників аналітичної психології К. Г. Юнга щодо проблеми розвитку психоаналітичної педагогіки.

Ще до умовного розколу аналітичної психології на течії існували група фахівців, які певним чином були дотичні до ідей К. Г. Юнга, однак не вважалися його типовими послідовниками. До таких належали насамперед російська дослідниця С. Шпільрейна і викладач Оксфорду Дж. Грін. Обидва дослідники дотримувалися центристських поглядів щодо природи конфлікту між К. Г. Юнгом і З. Фрейдом, однак відзначали важливість ключових ідей аналітичної психології для подальшого розвитку психоаналізу.

Дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях С. Шпільрейн

Постать російської дослідниці С. Шпільрейн до сьогодні залишається однією з найбільш загадкових та дискусійних в історії психоаналізу. Широкому загалу С. Шпільрейн відома через історію взаємин із К. Г. Юнгом і З. Фрейдом. Саме С. Шпільрейн, яку доправили на лікування у відому психіатричну клініку Бургхольцлі (1904), була першою пацієнткою К. Г. Юнга, яку доктор вирішив лікувати виключно психоаналізом. Після проходження психоаналізу у 1905 р. С. Шпільрейн вступила на медичний факультет Цюрихського університету, який успішно закінчила у 1911 р., захистивши під керівництвом К. Г. Юнга дисертацію на тему «Про психологічне підґрунтя одного випадку шизофренії». Згодом у Щорічнику психоаналітичних і психопатологічних досліджень (№ 4, 1912), публікується стаття С. Шпільрейн «Деструкція як причина становлення», в якій дослідниця першою з психоаналітиків наголосила на існуванні потягу до руйнування і смерті. Розкриваючи амбівалентність потягів до життя і до смерті, С. Шпільрейн зазначила, що деструкція часто є причиною формування нових соціальних форм і підґрунтям для творчого розвитку особистості [3, с. 180].

На ранніх етапах творчості дослідження С. Шпільрейн були суголосні з поглядами К. Г. Юнга. Під час Першої світової війни вона працювала лікарем у психоневрологічних клініках Берліна і Цюриха, досліджувала

міфологію і теорію мистецтва, проходила психоаналіз у З. Фрейда. Протягом 1920-х рр. С. Шпільрейн брала активну участь у конференціях з педагогіки, працювала лікарем-педологом у лабораторії Е. Клапареда, викладачем експериментального Інституту імені Ж. Ж. Руссо у Женеві, а також практикуючим психоаналітиком. Зокрема найбільш відомим її аналізандом був Ж. Піаже [5, с. 155–156].

Діяльність женецького Інституту імені Ж. Ж. Руссо полягала у розробці науково обґрунтованої теорії освіти. Засновник інституту Е. Клапаред прагнув створити центр інноваційних досліджень та експериментальної педагогіки. Під час роботи в цьому інституті С. Шпільрейн намагалася інтегрувати психоаналіз в експериментальну педагогіку і психотехніку. У цей час її брат І. Шпільрейн був Головою Всесоюзного товариства психотехніки і прикладної психофізіології. Протягом 1922–1923 н. р. С. Шпільрейн проводила дослідження впливу сфери несвідомого і свідомості на формування життєвих запитів. Експеримент було сформульовано так: «Уявіть собі, що у Вас з'явилася можливість поставити три питання Богу, долі або чомусь, що вище нас. При цьому Ви абсолютно точно знаєте, що зможете отримати відповіді на свої питання. Можна питати про все і будь-що, як про потойбічне, так і про поцейбічне. Але намагайтеся обмежитися трьома питаннями, які Вас хвилюють найбільше» [7, с. 294].

Через тиждень опитування відбулося знову, тільки на відміну від першого етапу, який орієнтувався на свідоме обдумування запитань, учасники повинні були закрити очі, розслабитися і спонтанно сформулювати три нові запитання. За результатами зібраних анкет С. Шпільрейн зробила висновок, що спонтанні питання, які були сформульовані після закриття очей і релаксації відрізнялися від свідомо обдуманих питань більшою егоцентричністю, вузько-особистісною направленістю та охоплювали менші часопросторові рамки [7, с. 298].

На тлі вивчення особливостей деструктивних сил, природи сексуальності і психології жінок, велика увага у дослідженнях С. Шпільрейн була прикута до проблеми формування особистості дитини. Усі свої ідеї С. Шпільрейн виводила з власної психоаналітичної практики, а не з теоретичних узагальнень відомих психоаналітичних творів. Після повернення до Росії у 1923 р. С. Шпільрейн доєдналася до групи фахівців Державного психоаналітичного інституту і почала працювати у Дитячому будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Станом на 1924 р. у складі обох установ працювали близько 15 позаштатних фахівців і лише С. Шпільрейн була єдиним штатним спеціалістом [5, с. 159].

Власні психолого-педагогічні спостереження С. Шпільрейн розкривала у формі коротких нотаток і в тезах доповідей. Бібліографія її робіт включає велику кількість виступів, зауважень і правок, які дослідниця вносила під час зібраних Віденського (1912–1922) та Російського психоаналітичного об'єднання (1924–1930). Зокрема, під час обговорення доповіді Т. Райка на тему «Батьківський комплекс як фермент культури», яку психоаналітик представив на розсуд колег з Віденського психоаналітичного об'єднання 21.02.1912 р., С. Шпільрейн долучилася до обговорення і розповіла історію своєї клієнтки, яка полишила батьківський дім, щоб отримати можливість навчатися [7, с. 99]. 3-поміж робіт С. Шпільрейн, які були присвячені проблемі дитинства, особлива увага дослідниці була прикута до проблем дитячої сексуальності, значення едипового комплексу у ранньому віці, особливостях материнської любові, значенні малюнків, художньої літератури і мови у формування психіки дитини. Також С. Шпільрейн активно цікавилася гендерними відмінностями у відчутті сорому, особливостях сновидінь і підсвідомого мислення в дитинстві.

Дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях Дж. Гріна

Протягом 1922–1925 рр. при Державному психоаналітичному інституті у Москві була видана серія книг під назвою «Психологічна і психоаналітична бібліотека». Цією серією при Державному видавництві (з рос. – Госиздат) керував відомий вчений О. Ю. Шмідт, дружина якого – В. Ф. Шмідт – була дитячим психоаналітиком, провідним фахівцем Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність». Завдяки підтримці О. Ю. Шмідта державним коштом були видані відомі праці З. Фрейда, К. Г. Юнга, Е. Джонса і М. Кляйн. Для потреб Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» також була перекладена книга Дж. Гріна «Психоаналіз у школі» (1921). У передмові до видання, головний редактор серії І. Єрмаков зазначив, що книга Дж. Гріна дає можливість зрозуміти кожному учителю, яким чином знання психоаналізу можуть бути використані під час навчання і взаємодії з учнями [1].

Про приналежність Дж. Гріна до послідовників К. Г. Юнга свідчить теза зі вступу книги, що: «...з практики психоаналізу розвинулася теорія, яку ми називаємо “аналітичною психологією”, і яка, напевне, і в майбутньому збереже цю назву» [1, с. 1]. У книзі Дж. Гріна піднімаються питання розвитку фантазій, внутрішнього світу дитини, формування інтересу до навчання, еволюції ігрової діяльності, особливостей сновидінь, ідентифікації і гендерного підходу в освіті.

Аналізуючи фантазії школярів Дж. Грін запевняє, що тематикою багатьох з них є успішний виступ мрійника перед важливою для нього аудиторією. За допомогою фантазій демонстрації мрійник вживається у роль, яка не відповідає фактам реального життя і через успішний фантазійний виступ він здобуває в уяві суспільне схвалення. Завдяки фантазіям спасіння мрійники намагаються заслужити повагу і відданість важливих для них людей і насамперед батьків. У фантазіях величі і поклоніння мрійники уявляють себе відомими персонажами, з якими усі прагнуть дружити. У будь-якому разі фантазії школярів завжди мають егоїстичне підґрунтя і спрямовані на самоствердження [1, с. 23–25]. Таких мрійників К. Г. Юнг називав інтровертованими, оскільки вони прагнули не до зовнішньої адаптації, а до гармонії зі своїм внутрішнім світом [1, с. 27].

Яскравим прикладом дитячої фантазії є гра у вчителя і школу. Основним мотивом дитини, яка приміряє на себе роль учителя є не альтруїстичне бажання служити людям, а прагнення дитини управляти іншими. Таке бажання сягає корінням в авторитарну педагогіку, коли дитина була змушена нерухомо сидіти та уважно слухати вчителя, який мав можливість повністю задовольняти свої потяги до влади і демонстрації. Відповідно учень, який не підкорювався волі учителя, наражав себе на небезпеку бути покараним і висміяним однолітками. Таким чином вся система була спрямована на конфронтацію учителя з учнями і придушення внутрішніх потягів дитини [1, с. 32]. В умовах психоаналітичної педагогіки учитель не повинен доводити, що він є господарем дитячих душ. Його авторитет будується на визнанні учнів, а не на силі і репресіях. Учитель не повинен з усіх сил прагнути зробити з учнів великих учених. Зрозуміло, що здібні учні зроблять рекламу своєму учителю. Однак, для оцінки суспільного значення внеску учителя, важливим є прогрес усіх учнів, їх поступовий і постійний рух до вищого рівня моральної та інтелектуальної зрілості [1, с. 33].

Таким чином, головним завданням виховання з психоаналітичної точки зору є визначення глибинної природи дитячих інстинктів і перевиховання дитини від рівня егоїстичних потягів до їх альтруїстичного вираження. Допоки бажання дитини спрямовуються егоїстичним руслом, завданням суспільства є обмеження цих активних проявів егоїзму. У таких умовах дитина, зазвичай, звертається до фантазійного світу і реалізує свої бажання через мрії. Однак, якщо бажання будуть спрямовані в альтруїстичне русло, то в результаті виграє і дитина, і суспільство. Залучення дитини до суспільного життя і використання діяльнісного підходу сприяє самосціленню і відчуттю радості, тоді як постійне фантазування впливає на організм як наркотик, що дає тимчасове задоволення. Зважаючи на це, головною метою психоаналітичного виховання є сублімація. Тобто учитель повинен допомогти кожній дитині перейти від егоїстичного і суб'єктивного вираження інстинктивних мотивів до альтруїстичного [1, с. 45]. Дж. Грін переконував, що діти стають слухняними не тому, що їх постійно вчать моралі, а завдяки тому, що вони отримують можливість користуватися перевагами від гарної поведінки. Оскільки сублімація має на меті перенесення інтересу без зміни мотиву, то школа повинна сприяти тому, щоб усі мотиви учнів були соціально корисними. В гіршому випадку учителі стикатимуться зі «складними учнями», які будуть прагнути задовольнити внутрішні інстинкти антисоціальним шляхом, що завжди суперечить суспільним нормам [1, с. 53]. Дж. Грін доводив, що схильність дитини до частого фантазування є лише способом втекти від реальності заради отримання задоволення. Тікаючи у фантазії, діти часто демонструють «протест» проти реальності, даючи вихід інстинктивним почуттям.

Важливе місце у дослідженнях Дж. Гріна займає тема розвитку інтересу. Спираючись на власний досвід педагогічної діяльності Дж. Грін стверджує, що взаємодія між учителем і учнями завжди ґрунтувалася на авторитеті учителя. Однак, якщо в епоху середньовіччя цей авторитет здобувався задяки фізичним покаранням, то в сучасних умовах завдяки наказам і заборонам. У сучасній школі учитель є прообразом суворого і подавляючого, а не люблячого батька. Якщо учитель наказує дитині щось зробити, то у відповідь можна очікувати на одну з трьох реакцій: 1) виклик («я буду родити те, що хочу я, а не ви»); 2) замкненість («якщо я не можу робити те, що хочу, то не буду робити і те, що хочете ви»); 3) слухняність («якщо я буду таким, як хочете ви, то ви будете добрими до мене і дозволите робити те, що я хочу»). Усі ці реакції формуються у ранньому віці під впливом батьків, які забороняють дитині задовольняти свої потяги. Коли дитина потрапляє до школи її інтерес також підтримується доти, допоки учитель дозволяє дитині задовольняти потяги. З роками інтерес дитини починає розширюватися і в неї з'являються нові захоплення. Втілюючи у життя свої інтереси дитина самостверджується і починає активніше конкурувати з іншими за суспільну увагу. Внаслідок цього у деяких дітей формується типове для невротиків бажання «завжди і в усьому бути першим» [1, с. 94–96]. Крім того, аналізуючи особливості виникнення інтересу, Дж. Грін визначав його довільну (свідому) і мимовільну (несвідому) природу, порівнював відмінності у формуванні інтересу серед дівчат, хлопців і дітей з обмеженими можливостями.

Дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях пост'юнганців

Групу аналітиків першої генерації, які працювали під безпосереднім керівництвом К. Г. Юнга називали «пост'юнганцями». До них, насамперед, належали Е. Нойманн, М.-Л. фон Франц і М. Фордхам. Ймовірно, найбільш авторитетним дитячим аналітиком-пост'юнганцем був М. Фордхам (1905–1995). Крім того, що М. Фордхам був психіатром і мав ступінь доктора медичних наук, він був засновником Товариства аналітичної психології у Лондоні (1946) і першим редактором Журналу аналітичної психології. Протягом життя він займався дослідженням дитячого аутизму, трансферу, також М. Фордхам першим обґрунтував поняття первинної самості.

Поняття «самість» в ідеях К. Г. Юнга часто застосовувалося для характеристики пізніх етапів життя людини або для означення релігійного контексту. Натомість М. Фордхам наполягав, що самість існує від народження, однак зазнає впливу зовнішніх подразників, з якими на психосоматичному рівні важко справлятися. В результаті цього виникає лабільна, дезінтегративна стадія самості зі змінами в орієнтації, що сприяє розвитку Я дитини і поступовій інтеграції в суспільство. Такі стадії дитина проходить під час основних вікових криз і життєвих потрясінь, коли процеси дезінтеграції–інтеграції змінюють її ставлення як до себе, так і до зовнішнього світу загалом [2, с. 392].

Важливе місце в аналітичній психології дитини посідає ігрова діяльність. На думку М. Фордхама будь-яка гра слугує засобом боротьби з тривогою. Завдяки невеликим іграшкам дитина здобуває контроль над

грою і навчається креативно працювати зі своїм почуттям всемогутності. У дошкільному віці гра слугує основним засобом комунікації. Коли дорослий долучається до взаємодії, гра набуває соціального змісту і дитина навчається віднаходити компроміси з іншими [2, с. 395–396].

Значний потенціал у контексті юнгіанської психоаналітичної педагогіки мають праці Е. Нойманна (1905–1960). Попри те, що Е. Нойманн навчався безпосередньо під керівництвом К. Г. Юнга у Цюриху, відносини між ними були складними через антисемітські погляди К. Г. Юнга. В умовах економічної кризи і зростаючого націоналістичного руху у 1930-х рр. Е. Нойманн емігрував до Палестини, а згодом очолив Ізраїльську асоціацію аналітичної психології, якою керував до кінця життя. У працях «Історія виникнення свідомості» (1949) та «Глибинна психологія і нова етика» (1949) Е. Нойманн здійснив спробу емпірично обґрунтувати концепцію «центроверсії» як синтетичну суміш екстра- та інтроверсії. У праці «Велика матір. Аналіз архетипу» (1955) Е. Нойманн проаналізував зміну родинного устрою, розпад патріархальних канонів з посиленням матриархальних настроїв у суспільстві [8, с. 3–4].

Розвиваючи ідеї аналітичної психології Е. Нойманн запровадив поняття тілесної самості і самості ставлення, аутоморфізму та ін. Зокрема під тілесною самістю Е. Нойманн розумів явище, коли пам'ять людського виду та індивіда зберігає усе архаїчне і фізично пережите у минулому. Фактично тілесна самість є носієм колективної та індивідуальної пам'яті. Натомість самість ставлення є архаїчною залежністю дитини від оточуючого світу і насамперед від батьків. Оскільки новонароджений не може стати справжньою людиною без піклування і підтримки матері, то й автономія особистісного розвитку дитини є обмеженою. Фактично матір формує ставлення дитини до самої себе, до інших і світу загалом. Вона вербалізує почуття та навіювані образи, які виникають у психіці дитини. Так відбувається їх інтеграція і гуманітаризація. Отже, дитина приймає на себе поведінкові патерни від батьків і реалізує їх протягом життя.

Щоб пояснити механізми формування особистості Е. Нойманн вживає поняття центроверсія та аутоморфізм. Під поняттям центроверсія Е. Нойманн розуміє функцію цілісності психіки, яка сприяє формуванню диференційованої особистості. Ця функція контролює і тримає в рівновазі процеси, які формують «Я» дитини, спонукаючи її рухатися вперед на кожному життєвому відрізку. В результаті формується самість як архетип цілісного і гармонійного ставлення людини як до внутрішнього, так і до зовнішнього світу. У процесі індивідуалізації особистості відбувається розширення свідомості дитини, розвивається здатність до синтезу і критичного мислення, що є складовими частинами аутоморфізму – специфічної риси кожного індивіда реалізовувати свій потенціал, розкривати свою сутність в умовах колективу або у протистоянні з ним [4, с. 101].

Наприкінці життя Е. Нойманн прагнув визначити структуру і динаміку змін в особистості дитини, однак опис клінічних аспектів розвитку залишився незакінченим. Попри це ідеї Е. Нойманна досі складають каркас аналітичної психології і не випадково, що під час дев'ятого конгресу Міжнародної асоціації аналітичної психології (1983) в Ізраїлі відбулося офіційне визнання дитячого юнгіанського психоаналізу як самостійної течії у межах аналітичної психології. З того часу дитячі юнгіанські психоаналітики завжди допомагають аналітикам дорослого населення у пошуку первопричин психічних конфліктів [4, с. 9].

До групи пост'юнгіанців належала М.-Л. фон Франц (1915–1998) – викладач Інституту К. Г. Юнга у Цюриху, дослідниця казок, міфів, сновидінь і релігії. Свої дослідження дитинства вона спрямовувала на пізнання природи юнацького нарцисизму і символізму у казках. Однак її напрацювання мали переважно інтерпретаційний характер, через що її внесок у розвиток концепції психоаналітичної педагогіки вважається суто декларативним.

Висновки. Без виключення усі пост'юнгіанці дотримувалися думки, що дитина не народжується «*tabula rasa*», але з'являється з певним гандикапом колективного несвідомого. Через те, що після народження дитина повністю залежить від найближчого оточення, то формування її особистості відбувається у взаємодії трансперсональної і міжсуб'єктивної систем взаємовідносин. Тобто особистість формується у поєднанні зовнішнього світу і природного капіталу (колективного несвідомого). Зважаючи на це будь-яка система освіти повинна враховувати надбання народної педагогіки, яка найбільше вплинула на колективну пам'ять.

Використана література:

1. Грин Дж. Психоанализ в школе / Пер. А. В. Нахимовой-Молоденковой. М.: Государственное издательство (Психологическая и психоаналитическая библиотека под ред. проф. И. Д. Ермакова. Вып. XVIII), 1921. 157 с.
2. Дикманн Г., Юнг Э. Дальнейшее развитие аналитической (комплексной) психологии. *Энциклопедия глубинной психологии. Т. IV. Индивидуальная психология. Аналитическая психология.* М.: «Когито-Центр», МГМ, 2004. С. 343–402.
3. Доній Н. С. Концепт «смертельне бажання»: деталі становлення в психоаналітичному дискурсі. *Філософія науки: традиції та інновації.* 2013. № 2 (8). С. 175–183.
4. Лиар Д. Детский юнгіанский психоанализ. М.: Когито-Центр, 2008. 207 с.
5. Овчаренко В. И. Вехи жизни Сабини Шпильрейн. *Сумма психоанализа.* Том XVII. Б.и., б.г. С. 145–182.
6. Самуэлс Э. Юнг и постюнгіанцы: курс юнгіанского психоанализа. М.: ЧеРо, 1997. 416 с.
7. Шпильрейн С. Психоаналитические труды. Ижевск: ERGO, 2008. 466 с.
8. Paglia C. Erich Neumann: Theorist of the Great Mother. *Arion.* 2006. 13(3). URL: <https://www.bu.edu/arion/files/2010/03/Paglia-Great-Mother1.pdf>.

References:

1. Green G. H. (1921). *Psikhoanaliz v shkole* [Psychoanalysis in the Classroom]. M.: Gosudarstvennoye izdatelstvo (Psikhologicheskaya i psikhoanaliticheskaya biblioteka pod red. prof. I. D. Ermakova. Vyp.XVIII). 157 s. [in Russian].
2. Dikmann H. Jung E. (2004). *Dalneysheye razvitiye analiticheskoy (kompleksnoy) psikhologii* [Further development of analytical (complex) psychology]. *Entsiklopediya glubinnoy psikhologii*. T. IV. Individualnaya psikhologiya. Analiticheskaya psikhologiya. M.: Kogito-Tsent». MGM. 343–402. [in Russian].
3. Donii N. Ye. (2013). *Kontsept «smertelne bazhannia»: detali stanovlennia v psykhoanalitichnomu dyskursi* [The concept of "deadly desire": details of formation in psychoanalytic discourse]. *Filosofii nauky: tradytsii ta innovatsii*. № 2 (8). 175–183 [in Ukrainian].
4. Liar D. (2008). *Detskij yungianskij psihoanaliz* [Children's Jungian psychoanalysis]. M.: Kogito-Centr. 207 s. [in Russian].
5. Ovcharenko V. I. (b.g.). *Vekhi zhizni Sabiny Shpilreyn* [Milestones in the life of Sabina Spielrein]. *Summa psikhoanaliza*. Tom XVII. B.i. 145–182 [in Russian].
6. Samuels A. (1997). *Yung i postyungiansy: kurs yungianskogo psikhoanaliza* [Jung and the Post-Jungians: A Course in Jungian Psychoanalysis]. M.: CheRo. 416 s. [in Russian].
7. Shpilreyn S. (2008). *Psikhoanaliticheskiye trudy* [Psychoanalytic works]. Izhevsk: ERGO. 466 s. [in Russian].
8. Paglia C. (2006). *Erich Neumann: Theorist of the Great Mother*. *Arion*. 13(3). URL: <https://www.bu.edu/arion/files/2010/03/Paglia-Great-Mother1.pdf>.

Nelin Ye. V. A study of psychoanalytic pedagogy in the ideas of post-Jungians

The article reveals the key ideas of C. G. Jung's followers on the development of the concept of psychoanalytic pedagogy. The classification of currents of analytical psychology is investigated. The contribution of well-known representatives of the Centrist School of Analytical Psychology and Post-Jungians is substantiated. It has been shown that centrists recognized the importance of C. G. Jung's creative ideas for psychoanalysis, but adhered to neutrality in Jung's debates with Freud. Representatives of the Centrist School were S. Spielrein and G. Green. S. Spielrein's research was devoted to the development of preschool children and the spread of ideas of psychoanalytic education. G. Green studied the psychology of school-age children, as well as the importance of the role of the teacher for the formation of the child's personality. Among the post-Jungians, the key ideas of E. Neumann and M. Fordham were also revealed. It has been established that the scientific and practical field of post-Jungian intelligence included studies of fairy tales, myths, the formation of identity and the collective unconscious people. It is proved that due to E. Neumann's activity an independent group of child psychoanalysts was formed among analytical psychologists. E. Neumann noted that every child takes on behavioral patterns from parents and implements them throughout life. English psychoanalyst M. Fordham was the first to determine the existence of identity in newborns and revealed the archetypal nature of children's tales. It has been shown that all post-Jungians held the view that a child is not born «tabula rasa», but appears with a certain handicap of the collective unconscious. Given the importance of the collective unconscious, the post-Jungians argued that any education system should take into account the achievements of folk pedagogy and ancient traditions of education. Prospects for further research are planned in the disclosure of the ideas of individual psychology in the context of the theory of psychoanalytic pedagogy.

Key words: psychoanalytic pedagogy, analytical psychology, post-Jungians, C.G. Jung, psychoanalysis, pedagogy, personality, child.

УДК 355.23

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.15>

Павленко О. А.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВ'ЯЗКУ
ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті акцентовано увагу на сучасних потребах підрозділів Збройних Сил України, теоретичних та практичних аспектах підготовки фахівців зв'язку до виконання їхніх функцій у ситуаціях службово-бойового характеру, що потребують підвищення ефективності професійної підготовки курсантів до управлінської діяльності під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Встановлено, що розробка й упровадження в освітній процес педагогічної системи формування управлінських умінь майбутніх офіцерів підрозділів зв'язку, а також розробка загальної методики проектування дисциплін освітнього простору та розробки навчально-методичних комплексів дисциплін професійної та загальновійськової підготовки, мають позитивний вплив на формування управлінських умінь та якостей. З огляду на це, теоретичні положення й висновки створюють передумови для наукового забезпечення системи професійної підготовки офіцерів Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут за спеціальностями 126 «Інформаційні системи і технології», 172 «Телекомунікації та радіотехніка», 253 «Військове управління (за видами збройних сил)», 255 «Озброєння та військова техніка». Водночас, необхідним вбачається забезпечення обґрунтування методичних рекомендацій викладацькому корпусу щодо удосконалення організації освітнього процесу майбутніх офіцерів зв'язку з дисциплін професійної та загальновійськової підготовки, забезпечення проектування освітнього процесу з формування управлінських умінь майбутніх офіцерських кадрів у ВВНЗ, розробки моделей цілісної системи