

Summing up, it can be stated that the clarification of the worldview and philosophical bases of penitentiary pedagogy allowed us to trace the key “bifurcation points” regarding the realization at both the individual scholar and government levels that crime cannot be solved through cruelty towards the offender. Instead, the focus should be on their re-education and resocialization. Furthermore, this study outlines the narrative of penitentiary pedagogy’s worldview and philosophical foundations, which hold potential for further theoretical research and have praxeological value for national practitioners. Humanizing punishment, central to modern penitentiary pedagogy, gives hope for achieving the socially desired result – the reintegration of individuals into society, making them valuable social resources and potentially reducing the number of future crimes and their victims. However, it is essential to remember that the rehabilitation period, during which the offender must readapt to normal living conditions and resocialise, plays a pivotal role in re-education.

Keywords: education; crime; criminal; convict; punishment; penitentiary pedagogy.

Стаття надійшла до редколегії 25 жовтня 2024 року

УДК 212.37.161

DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2\(33\)-121-131](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-2(33)-121-131)

Ліпін Микола,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ БУТИ ІНШИМ

Анотація.

Статтю присвячено дослідженню обдарованості як здатності бути Іншим і виходити за межі власного «Я». Доведено, що в основі обдарованості лежить творча сила розвиненої уяви, яка є фундаментальною складовою людської свідомості. У статті розкрито інтерсуб’єктивну природу творчості та її залежність від взаємодії з іншими людьми як суб’єктами співтворчості. Зроблено припущення, що обдарованість – це творчість, яка стала звичкою.

Природа продуктивної уяви та творчості визначається інтерсуб’єктивністю. У здатності бути Іншим обдарованість виявляє всезагальну сутність людського буття, яке може пристосовуватися до сенсу нових ситуацій, а не нав’язувати їм засвоєні раніше стереотипи поведінки. Такий «дар» стає основою повсякденної діяльності, формує ставлення до світу й трансформується в рушійну силу характеру людини, у її звичку. У цьому сенсі обдарованість – це творчість, що інтегрувалася в повсякденність і стала її органічною частиною.

Ключові слова: обдарованість; творчість; уява; освіта; Інший; чужий; здібності; особистість.

Сьогодні обдарованість досі сприймається як явище, що виходить за межі звичайного, як щось інше й навіть чуже для повсякденної реальності більшості людей. Водночас у сучасному світі дедалі відчутнішою стає потреба осягнути природу обдарованості, опанувати її, зробити її передбачуваною та керованою. Звернення до цієї проблеми вимагає не лише осмислення системи освіти, а й переосмислення самої людини, її сутності та можливостей. У світі, де система освіти занурена в глибоку кризу [9], а людина дедалі більше «розчиняється» у надіндивідуальних структурах, обдарованість постає як одночасно виклик і завдання. Чи можливо знайти відповіді на це питання, зберігши унікальність обдарованої особистості, інтегруючи її в складну динаміку сучасного суспільства?

Інтерес до обдарованості дедалі більше підживлюється сподіваннями, що вона може стати ключем до вирішення різноманітних соціально-економічних викликів. У цьому контексті обдарованість постає як унікальний і водночас дефіцитний ресурс, цінність якого зумовлена

його рідкісністю. Проте ця нестача лише підкреслює інакшість обдарованості щодо сучасного суспільства.

Увага до виявлення та розвитку обдарованих дітей різко контрастує з критикою на адресу шкільної [26] та університетської освіти [23], яка дедалі більше втрачає здатність плекати індивідуальність і потенціал. Ставлення до обдарованості багато говорить не лише про специфіку нашого часу, а й про стан системи освіти загалом. Чужість обдарованості освітньому простору є свого роду виразом: якщо система освіти неспроможна породжувати й плекати обдаровану особистість, то вона перестає бути простором зростання людської суб'єктності. Навпаки, вона перетворюється на простір її згортання, на механізм, що пригнічує й уніфікує індивідуальність. Якщо освітня система розглядає талант як девіацію, чи не є це свідченням її власної безталанності? Бездарність системи, що неспроможна створювати умови для розвитку обдарованості, ставить під сумнів її здатність бути інакшою. Чи може система освіти, яка втратила зв'язок із творчістю та потенціалом, стати простором для народження обдарованості? Ці питання лежать у центрі філософського осмислення обдарованості як феномену нашого часу.

У своїй роботі ми спираємося на дослідження розвитку людської суб'єктності в працях Л. Віготського, Г. Гегеля, Дж. Гілфорда, В. Давидова, І. Канта, В. Кудрявцева, О. Музики, Д. Рензуллі, Р. Стернберга, Б. Теплова. Важливими для нашої статті є праці Г. Арндт, Д. Бакхурста, Л. Віготського, В. Возняка, М. Гайдеггера, Е. Ільєнкова, В. Лімонченко, Ф. Михайлова, Ж.-П. Сартра, у яких розкривається продуктивна сила уяви в різних сферах суспільного та особистісного існування.

Метою статті є спроба визначити обдарованість у контексті універсальних засад людського існування як здатність бути іншим, тобто здатність перетворювати себе і світ виходячи за його межі.

Інтуїтивно, на рівні безпосереднього сприйняття, обдарованість сприймається як щось Інше, якщо не Чуже, стосовно повсякденного існування більшості людей. Її неординарність одночасно захоплює та дивує, а також лякає й відштовхує. У будь-якому разі обдарованість постає як проблема. Питання полягає в тому, чи стане ця проблема тим, від чого прагнуть якнайшвидше позбутися, чи, навпаки, тим, що вимагатиме нашої постійної співучасті у процесі свого розкриття?

Необхідно підкреслити, що обдарованість є соціально-культурним конструктом. «Сфери, у яких людина може бути визнана обдарованою, визначаються потребами і цінностями панівної культури» [25, Р. 81]. Успішність і результативність людської діяльності значною мірою залежать від соціально-політичних, культурних та економічних умов її існування. Види діяльності й поведінки, які визнаються прийнятними або неприйнятними, визначаються цінностями, нормами та традиціями, що формують «дух часу». Те, що вважається успіхом або невдачею, може кардинально змінюватися під впливом змін соціально-політичної кон'юнктури, яка нерідко перетворюється на стихійну міру розвитку людини. Слепе підпорядкування цій мірі (адаптація до суспільних вимог) занурює обдарованість, як і будь-який інший соціально-культурний конструкт, у поле ідеологічної боротьби за право визначати домінуючі способи сприйняття світу. Ці способи, свідомо чи несвідомо, сприяють відтворенню наявного стану речей. Відтак, обдарованість перестає бути лише індивідуальною властивістю і стає ареною боротьби ідей, інтересів і цінностей, які формують панівний дискурс.

Але бувають такі невдачі, які стають ціннішими за тисячі перемог. Як застерігав Х. Л. Борхес, наші поразки і перемоги є найбільшими ошуканцями. Успіх окремої людини може обернутися невдачею для цілого суспільства, і навпаки: її невдача в певний час і в певному місці в очах наступних поколінь може постати як велика перемога людства. Таку, за Ж. Дерріда, «вельми вдалу невдачу» [15, Р. 230], добре знають багато творчих людей, для яких мрії спрямовані не стільки до ближнього, скільки до дальнього – не до того, що вже є, а до того, що лише може бути. «Вище за любов до ближнього стоїть любов до дальнього і прийдешнього» [8, С. 49].

Що таке обдарованість? Кого можна вважати обдарованим, а кого бездарним? Відповіді на ці питання пов'язані з боротьбою за символічну владу, із боротьбою за легітимне право визначати

«обдарованих», а отже, і їх місце у соціальній ієрархії [14]. Тому визначення обдарованості, класифікація легітимних способів ідентифікації обдарованої дитини є не лише науковою проблемою, а й політичною. З цього стає більш зрозуміло, чому теоретичні підходи до визначення обдарованості до цього часу супроводжуються гострими суперечками. Деякі з підходів включають радикальні пропозиції відмовитися від спроб діагностувати «обдарованих дітей», як від теоретично хибних [13].

Отже, важливо враховувати, що дискурс обдарованості завжди залишається залученим у боротьбу за символічну владу. Це особливо помітно в ситуаціях, коли відбувається екстерналізація обдарованості, тобто її відокремлення від особистості. У таких випадках процес ідентифікації обдарованості починає функціонувати незалежно від завдань розвитку самої людини, зводяться до формальних критеріїв і класифікацій.

Прагнучи уникнути звинувачень в елітарності, іноді висувається ідея про те, що всі діти потенційно обдаровані, а проблема полягає лише у виявленні їхнього індивідуального типу обдарованості. Проте це твердження породжує парадокс: якщо всі є обдарованими, тоді сам термін «обдарованість» втрачає сенс. «Бо обдарованість – як пише О. Л. Музика, – це винятковість, і якщо навіть ми змогли б досягти того, щоб всі наші діти мали визначні досягнення, то саме через загальність, розповсюдженість ці досягнення знецінилися б, стали б тривіальними, а їх власники – пересічними. Обдарована людина – це не одна з..., це завжди № 1» [7, С. 13].

Процес визнання винятковості людини та її досягнень занурює роздуми про обдарованість у конкурентну боротьбу за місце в ієрархії сучасного суспільства. Пристосування обдарованості до вимог соціуму позбавляє її здатності «полюбити дальнього» (Ф. Ніцше), бути Іншою і зберігати в собі таїну. Надмірна увага й опіка прагнуть зробити обдарованість прозорою. Як наслідок, людина втрачає можливість бути не такою, як від неї очікують. Вона змушена пристосовуватися до вимог емпіричного середовища, яке зазвичай не передбачає цілісного розвитку всієї повноти особистості. У результаті одна або декілька здібностей людини підносяться за рахунок придушення чи поглинання інших. Людина, свідомо або несвідомо, відмовляється від себе заради одностороннього культивування тих здібностей, які відповідають соціальним інтересам. Коли «дар» починає домінувати над багатогранністю людських звершень, обдарованість набуває патологічного характеру. Таким чином, замість збагачення особистості, обдарованість стає інструментом адаптації до вузьких соціальних стандартів, що позбавляє людину можливості розвивати свою унікальну сутність повною мірою. «Обдарованість, – вважав відомий психолог К. Г. Юнг, – не просто компенсується деякою неповноцінністю в іншій сфері, але інколи йде поруч навіть із патологічним дефектом» [19, Р. 141]. Але в такому випадку постає питання: «Наскільки такий дар є перевагою, а не прокляттям для конкретної людини?»

Для того, щоб спробувати зрозуміти природу обдарованості, розглянемо деякі приклади її визначення в науково-публіцистичних дискусіях. Можна одразу помітити, що більшість з них підкреслюють наявний у обдарованих «вищий за середній рівень розвитку здібностей» [3, С. 128] і успішність, результативність їх активності. Інколи успіх і результативність навіть стають головним критерієм наявності обдарованості: «досягнення виступають мірою обдарованості» [33, Р. 7]. Успіх, досягнення, високі результати дослідники розглядають «як основний критерій ідентифікації творчо обдарованої особистості» [4, С. 10–11]. Звідси цілком логічно випливає уявлення про те, що «обдарованість має інструментальну спрямованість» [6, С. 6], адже від неї очікують «суспільно значущих» результатів і відкриттів. Врешті-решт саме заради них і здійснюється пошук і відбір обдарованих дітей.

З огляду на наведені уявлення про обдарованість, стає зрозуміло, чому на початкових етапах дослідження цієї проблеми основна увага зосереджувалася на інтелекті. Саме від його функціонування очікували максимальних результатів, а ефективність інтелектуальної діяльності розглядалася як основа прогресивного розвитку людства. Наслідки такої впевненості зберігаються до сьогодні. Наприклад, термін «інтелектуальна обдарованість» часто використовують як синонім обдарованості в цілому: «Під обдарованістю вчені розуміють доволі стійкі особливості саме індивідуальних проявів інтелекту, що з віком зростають» [22, Р. 112].

Проте подальший пошук основи обдарованості змушений був вийти за межі інтелекту. Уже Дж. Гілфорд у своїй президентській промові наголошував на необхідності виходу за межі інтелекту для пошуків джерел креативності [16, Р. 445]. Показово, що вже тоді креативність осмислювалася не як виняткова якість виняткових людей, а як універсальна основа людського існування. На думку Дж. Гілфорда, уявлення про те, що творча людина обдарована особливою якістю, якої немає у звичайних людей є дилетантським: «Якою б не була природа творчого таланту, ті, кого визнають творчими особистостями, просто мають у більшій мірі, те, що є наявним у всіх людей» [16, Р. 446]. Водночас учений визначає креативність, виходячи з її інструментального визначення. Згідно з визначенням Дж. Гілфорда, креативна особистість – це питання тих патернів (*patterns*), рис, які властиві креативним особам. Креативний патерн проявляється у креативній поведінці, яка охоплює такі види діяльності, як винахідництво, проєктування, створення, композиція та планування. Людей, які значною мірою демонструють такі типи поведінки, визнають креативними [16, Р. 444].

Разом з тим, подальші пошуки креативності приводять Дж. Гілфорда до концепції «дивергентного мислення». Саме ця ідея, збагачена додатковими елементами, пронизує більшість подальших досліджень природи обдарованості. Наприклад, теорія обдарованості Дж. Рензуллі ґрунтується на поєднанні трьох компонентів («трьох кілець»), куди входять: розвинений вище середнього інтелект, високий рівень мотивації і креативність. Згідно з цією теорією, обдарованість виникає в точці взаємодії всіх трьох «кілець», які виступають «рівноправними партнерами» (*equal partner*). З цього приводу вчений зазначав, що однією з головних помилок, «які продовжують допускатися в процедурах ідентифікації, є надмірна акцентуація на вищих здібностях за рахунок двох інших кластерів ознак» [25, Р. 83].

Поступово в наукових обговореннях проблеми обдарованості загально визнаною стає точка зору, згідно з якою інтелект і креативність є невіддільними складовими розуміння таланту і обдарованості, а «дослідження обдарованих дітей традиційно включають дослідження у цих сферах» [20, Р. 772]. Можна сказати, що креативність стає невіддільною складовою більшості сучасних концепцій і визначень обдарованості [21]. Творчість починає не просто осмислюватися як одна з багатьох складових обдарованості, як один із «рівноправних партнерів», а як засаднича її характеристика. У цьому контексті обдарованість – це насамперед «творча обдарованість, а обдарована особистість – це творчо обдарована особистість» [4, С. 10].

Одним із найцікавіших підходів останніх років, що визначає обдарованість на основі креативності, є концепція Р. Стенберга [30–32]. Його концепція постійно розвивається, рухаючись від «інвестиційної теорії креативності» [29] до «триадної моделі» (*triangular theory*). Ключовим для кожної з них стає розуміння творчості не стільки як певного результату, скільки як особливого ставлення людини до себе, інших людей і до світу. Сутність цього ставлення можна описати як мужність кинути виклик наявному стану речей. На думку Р. Стенберга, дійсно обдаровані дорослі «не просто аналітично чи творчо розумні – це дорослі люди, які готові кинути виклик умовностям, що стримують і пригнічують творчий потенціал багатьох із нас» [30, Р. 163]. Отже, здатність не приймати наявну ситуацію як природну уможливлене спроможність протистояти самому собі та власним переконанням, опиратися іншим (натовпу) та їх поглядам, а також спроможність долати «дух часу».

У своїх працях Р. Стенберг пише про «дорослих обдарованих», але подібне ставлення приріданне не лише їм. Воно є визначальним для людського способу буття загалом і може бути визначене як джерело творчості. На основі цих міркувань можна стверджувати, що творчість є не просто одним із видів обдарованості, а постає її сутністю. Коли ми говоримо, що всі люди потенційно обдаровані, то припускаємо, що людське існування уможлиблюється лише як творчий процес. Життя людини у своїй основі вже є творчим процесом.

Складність ідентифікації творчого начала підштовхує дослідників акцентувати не на самій сутності творчості, а на її *результатах*. Подібна акцентуація дає змогу застосовувати *нетворчий підхід до творчості*. Інструменталізація обдарованості є прикладом підходу, який дозволяє описувати обдарованість через готові результати, навіть за умови відсутності розуміння логіки її

розвитку. У контексті цього підходу обдарованість може бути об'єктивованою, схопленою поза процесом обдаровування, тобто так, нібито творчість може вийти з потаємності для нетворчого (безталанного) погляду, для утилітарного ставлення до світу. Проте, на нашу думку, творчість для свого оприявлення обов'язково потребує *спів-творчості*, у якій вона народжується та розвивається. У цій потребі в Іншому міститься її інтерсуб'єктивна природа. Таким чином, для того, щоб впізнавати прикмети обдарованої діяльності, необхідно бути відкритим плинності життя. Необхідно вміти бути Іншим, тобто потрібна спроможність долати себе, свої наперед підготовлені шаблони, відповіді, техніки, інструменти та зразки.

Концентрація на результатах творчості, так само як і сприйняття обдарованості як чогось даного в готовому вигляді, тобто як статичного результату, вказує на теоретичну та практичну неспроможність осмислити й відтворити логіку розвитку обдарованості. Саме ця логіка є визначальною основою будь-якої педагогічної взаємодії, спрямованої на розкриття потенціалу особистості. У такому випадку сам термін «обдарованість» може бути контрпродуктивним для педагогічної практики. «Я сподіваюся, – писав Дж. Рензулі, – що в майбутньому ми змістимо акцент із нинішнього поняття «бути обдарованим» (або не бути обдарованим) на розвиток обдарованої поведінки у тих молодих людей, які мають найбільший потенціал для отримання користі від спеціальних освітніх послуг» [24]. Дослідник вважає, що краще використовувати слово «обдарований» як прикметник, а не як іменник і краще «говорити про обдаровану поведінку, яку ми маємо розвивати у молодих людей» [31, Р. 234].

Показово, що реальний процес розвитку особистості перевертається в наративах про обдарованість, коли йдеться про первинність ідентифікації обдарованості та подальший її розвиток в освітньому середовищі. У такому разі діагностика обдарованості фіксує результат попереднього розвитку людини як даність, як дещо нібито надане природою. Однак без усвідомлення логіки розвитку творчої сутності людини розмови про обдарованість як про певний стан лише віддаляють від розуміння сутності проблеми. Як зазначав з цього приводу Г. В. Ф. Гегель, подібна процедура призводить до цілковитого нехтування сутністю справи: «Адже розглянута тема вичерпується не своєю метою, а своїм опрацюванням, а реальне ціле – це не результат, а результат разом із процесом його досягнення. Мета сама по собі – це безживне загальне, так само як тенденція – просто рух у певному напрямі, позбавлений своєї реалізації, а голий результат – це труп, який лишив тенденцію за собою» [2, С. 19].

Не менш хибним для розуміння творчості є її тлумачення виключно як процесу створення чогось нового. Надзвичайна поширеність такого підходу змушує задуматися стосовно того, чому роздуми про творчість настільки часто переповнені стандартизованими штампами. Насправді саме життя людини означає постійне народження, постійне становлення Іншим. Людина може залишатися собою лише виходячи за межі власного наявного існування, лише трансцендуючи у світ. Річ у тому, що новизна властива людському буттю як такому. Кожна людина самим фактом свого народження ініціює у світі нове начало. «Нове начало, яке приходить у світ із кожним народженням, лише тому здатне досягнути значущості у світі, що новоприбульцю притаманна здатність самому привносити нову ініціативу, тобто діяти. У цьому сенсі елемент ініціативи, а отже, і народження, властивий усім без винятку видам людської діяльності» [10, Р. 9].

Отже, у самій по собі новизні не міститься нічого особливого. Але творче ставлення людини до себе і до світу робить її дійсно особливою. Людина – єдина істота, яка, народжуючись, приречена народжуватися знову і знову, оскільки вона не приходить у світ вже сформованою чи такою, якою має бути. Ця відкритість людського буття до нових можливостей робить освіту сутнісно пов'язаною з проблемою народження людини як нового начала. «Освіта і виховання, – як вважала Г. Арндт, – належать до найелементарніших і найнеобхідніших видів діяльності людського суспільства, яке ніколи не залишається незмінним, а постійно оновлюється через народження, через прихід нових людських істот. Ці прибульці не є доскональними, а перебувають у становленні» [9, Р. 139]. Саме тому освіта змушена створювати умови, за яких людина матиме змогу стати такою, якою вона має бути.

Постійно оновлюватися для того, щоб залишатися собою, людина може тільки спираючись на всезагальне. Людина як індивідуалізована всезагальність є універсальною істотою. Її універсальність передбачає невизначеність, що завжди залишає відкритою можливість бути іншим. Тому бути людиною означає мати можливість бути іншим. Тварина не може бути іншою, вона приречена на те, щоб бути лише собою. Натомість людина завжди лише *стає* собою. Вона стає собою завдяки іншому, через інше, тобто через постійне оприявлення в одному інше. Той самий принцип міститься в здатності людини бачити в іншому себе, а в собі іншого. Можна припустити, що людина – це маніфестація Іншого. У такому випадку міра представленості у своєму іншого, в одиничному всезагальному, в індивідуальному суспільно-історичному, є мірою людського в людині. Перехід з одного в інше здійснюється як творче трансцендування з наявного кола свого в можливість бути іншим. Людина як культурна істота не є тотожною самій собі, вона відрізняється від себе. Проте ця відмінність можлива лише за умови присутності Іншого в кожному з нас, що робить самовідчуження та дивовижність щодо себе природним станом людського буття. «Чужість поза нами відповідає первинній Чужості в нас, яка виключає повну присутність себе і повне володіння собою» [1, С. 127]. Отже, Інший обумовлює людський спосіб присутності у світі ззовні та зсередини: кожен відрізняється від інших і від самого себе. Мислення, воля, уява оприявнюються завдяки цьому ставленню до іншого як до себе, а до себе як до іншого.

Здатність людини бути Іншим не варто сприймати як просто одну з багатьох її примх. Тобто для того, щоб ставати людиною, необхідно ставати Іншим. У цьому сенсі М. Шелер визначав людину як «вічного протестанта», «аскета життя», що завжди підноситься над собою і власним існуванням: «у порівнянні з твариною, яка завжди говорить “так” дійсному буттю, ... людина – це “той, хто може сказати ні», “аскет життя”, вічний протестант проти всякої лише дійсності. ... людина – це вічний “Фауст”, *bestia cupidissima rerum novarum*, вона ніколи не заспокоюється на оточуючій дійсності, завжди прагне прорвати межі свого тут-і-тепер-так-буття та свого “оточуючого середовища”, зокрема й наявну дійсність особистого Я» [28, С. 72], – писав з цього приводу дослідник.

Завдяки духу, на думку філософа, людина здатна піднятися над собою і власним життям. Але проблема полягає в тому, що дух сам по собі безсилий, «від початку у духу немає власної енергії» [28, Р. 88]. Дух діє за посередництвом «Потягу» («Drang»), що творить реальність. Цей творчий принцип М. Шелер розуміє як «фантазією Потягу, що створює образи» («*respektive bildegeschaffende Drangphantasie*») [28, Р. 89]. Отже, саме завдяки цій одухотвореній, «утворюючій образи» фантазії людина має здатність підійнятися над собою і ставитись до себе як до Іншого, а до Іншого як до себе.

Починаючи з відкриття І. Кантом *продуктивної сили уяви*, саме в ній шукали джерело розвитку людського інтелекту та чуттєвості. Нагадаємо, що згідно з І. Кантом, єднання між категоріями і явищами відбувається за допомогою продуктивної уяви. Для поєднання чуттєвості та розсудку «мусить бути якийсь Третє, однорідне, з одного боку, з категоріями, а з іншого – з явищами, те, що уможливорює застосування перших до других. Це посередницьке уявлення мусить бути чистим (без будь-чого емпіричного) і, проте, з одного боку, *інтелектуальним*, а з іншого – *чуттєвим*. Такою є *трансцендентальна схема*» [5, С. 128], яка сама по собі «є завжди лише продуктом уяви» [5, С. 128]. Важливо те, що, як підкреслює кенігсберзький мислитель, у результаті накладання схеми здійснюється «єдність Різноманітного взагалі» [5, С. 129]. Саме ця здатність не зупинятися на плинності різноманітного, а синтезувати єдність, бачити конкретну сутність речей, є основою сили судження, розуму як такого. Надалі розуміння розуму як творчої, конститутивної, «вигадуючої» сили стає загальним для всієї класичної німецької філософії.

Підкреслюючи засадничу роль уяви для розвитку людського розуму, М. Гайдеггер вважав її «особливою здібністю» [17, Р. 96], яка утворює єдність споглядання і мислення, чуттєвості та розсудку. «Трансцендентальна сила уяви – це не просто зовнішній зв'язок, який поєднує дві здібності» [17, Р. 96]. І хоча розсудок та чуттєвість не походять від уяви, не є її продуктом, проте «структура цих здібностей вкорінена в структурі трансцендентальної сили уяви так, що вона дійсно може «уявити» («*imagine*») лише в структурній єдності з ними» [17, Р. 97].

Згідно з поглядами Ж.-П. Сартра, уява є необхідною умовою існування свідомості, її спроможності утримувати себе в цілісності: «уява не є деякою емпіричною і додатковою здібністю свідомості, вона є самою свідомістю як дещо ціле, оскільки в ній реалізується свобода свідомості» [27, Р. 187]. Завдяки уяві свідомість людини приналежна одночасно реальному та ірреальному, буттю і небуттю, що і утворює зв'язок уяви зі свободою, адже «людина здатна уявляти саме тому, що вона вільна в трансцендентальному сенсі» [27, Р. 187]. Свобода, яка розкривається в акті розвиненої уяви, надає можливість долати світ, покладаючи свій об'єкт як небуття («*as a nothingness*» [27, Р. 11]). Завдяки вільному руху між реальним та ірреальним уява пронизує всі сили людської душі. «Будь-яке уявне, – пише Ж.-П. Сартр, – проявляється на “фоні світу”, і навпаки, будь-яке схоплення реального у якості світу має на увазі приховану можливість подолати його в напрямку до уявного» [27, Р. 188]. Завдяки уяві людина долає не лише світ, а й себе. Спираючись на уяву вона стає у відношення до себе і робить себе та світ предметом власної уваги. Ця рефлексивна спрямованість дає змогу говорити про обдарованість не тільки як про звичайну «трансакційну обдарованість», а й про більш глибоке і особистісне здійснення «трансформуючої обдарованості» [32].

На початку минулого століття Л. Виготський сформулював концепцію творчої уяви як формууютьовальної сили людської свідомості. Відповідно до його поглядів, розвиток уяви має фундаментальне значення для дитини, оскільки впливає на всю її подальшу поведінку та становлення особистості. Важливим є положення про дієвий характер творчої уяви, що робить її співпричетною вольовій сфері особистості та кардинально відрізняє її від мрійливості. Якщо остання є безплідною і безвольною, то справжня уява є дієвою, такою, що завжди спрямована до інших людей. «Творча уява, – як писав видатний психолог, – у повній своїй формі прагне зовнішнім чином підтвердити себе такою справою, яка існує не тільки для самого творця, але й для всіх інших. Навпаки, у чистих мрійників фантазія залишається в їх внутрішній сфері в плевкому стані і не втілюється в художньому чи практичному винаході» [34, Р. 41].

Отже, творча або продуктивна уява може бути визначена як «особлива здібність» (М. Гайдеггер) або «здібність здібностей» (В. Давидов), тобто така здібність, що оприявнюється в розвитку інших здібностей, завдяки чому людина і має завжди відкритою можливість стати Іншою. Започатковане І. Кантом трактування продуктивної уяви як «єдності різноманітного» знайшла своє продовження в її розумінні як спроможності бачити ціле раніше частин [12, Р. 485–486], цілісно утримувати себе в образі цілого. Таким чином, уява постає як здатність бути персоніфікацією роду людського та сприймати світ «очима інших людей» [18, Р. 122]. Завдяки творчій роботі уяви можливо «ставати на місце іншої людини» [11, Р. 78] і брати до уваги її погляди на світ, «враховувати інші перспективи» та «широко мислити» [11, Р. 79]. Творча потуга, притаманна уяві, уможливорює активність усіх сил людської душі. Усі вони присутні цілісно одна в одній, але в основі міститься спроможність ставитись до Іншого як до себе, а до себе як до Іншого. Ставлення до себе, яке є інтеріоризованим ставленням до іншої людини, лежить в основі рефлексії, самосвідомості, совісті, розуму, волі та вищих емоцій.

Потреба цілісно утримувати себе в певному образі виникає у відповідь на необхідність небаждужого звернення однієї людини до іншої. Спільна діяльність, співробітництво уможливорюються завдяки утриманню людини в просторі спільних смислів, завдяки спроможності здійснювати «єдність різноманітного». Тому природа продуктивної уяви та творчості є інтерсуб'єктивною. В обдарованості як здатності бути Іншим оприявнюється всезагальна сутність людського буття як такого, яке може пристосовуватися до сенсу нових ситуацій, а не нав'язувати їм засвоєні раніше стереотипи поведінки. Такий «дар» стає основою повсякденної діяльності, формує ставлення до світу й трансформується в рушійну силу характеру людини, у її звичку. У цьому сенсі обдарованість – це *творчість, що інтегрувалася в повсякденність і стала звичкою*.

У діяльності талановитої людини проявляється не лише кількість і швидкість досягнення результатів, а й повнота можливих людських звершень. Таким чином, обдарованість дозволяє нам бачити не лише те, ким людина вже стала, а й уявляти, ким вона може бути, всупереч тиску

«натовпу» та панівного «духу часу». Обдарованість нейтралізується, коли її пристосовують до наявних умов соціального середовища, зводячи її роль до адаптації до чинних норм і правил. Однак повсякденний світ стає помітним лише тоді, коли перестає виконувати свої звичні функції. Саме тоді він стає дивним, притягує увагу й змушує задуматися. У цьому контексті обдарованість можна сприймати як сигнал вторгнення Іншого у звичну тяглість повсякденного життя. Вона сприймається як девіація, коли віддзеркалює провали і дисфункціональність суспільства загалом і освітньої системи зокрема. Тому бажання адаптувати «дисфункціональність» обдарованості до звичної повсякденності є цілком природним. Але як і будь-яку іншу природність її необхідно навчитися долати, її необхідно окультурити. Культура передбачає не стільки протиставлення між знайомим і незвичним, скільки постійний перехід із одного в інше. Вона є способом прийняття Чужого поза владним зазіханням редукувати його до статусу «свого-власного». Тобто культура є таким способом досвіду Чужого, коли воно інтерпретується як Інше, а не байдужий засіб серед інших таких самих засобів, призначених для досягнення зовнішніх відносно до них цілей. У горизонті культури обдарованість набуває право залишатися в безпеці власної прихованості як визначальної можливості людської свободи, яка може собі дозволити розкіш не адаптуватися до наявних вимог емпіричного існування, а бути дійсним процесом спільного створення можливостей нашого світу, а отже, і нас, бути Іншими.

Використані літературні джерела

1. Вальденфельс Б. Топографія Чужого: студії до феноменології Чужого / Б. Вальденфельс; пер. з нім. В. І. Кебуладзе. – Київ : ППС, 2002, 2004. – 206 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).
2. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель; з нім. пер. П. Тарашук; наук. ред. пер. Т. Кушаков. – Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.
3. Демченко О. До проблеми використання понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» у психолого-педагогічному дискурсі / О. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2018. – № 51. – С. 126–131.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
5. Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант; пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – Київ : Юніверс, 2000. – 504 с.
6. Ковальчук Ю. М. Обдарованість: від стихії до принципів ідентифікації / Ю. М. Ковальчук // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2023. – № 2 (89). – С. 5–15. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309393520232\(89\)515](https://doi.org/10.32405/2309393520232(89)515).
7. Музика О. Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? / О. Л. Музика // Обдарована дитина. – 2006. – № 3. – С. 11–16.
8. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади / Ф. Ніцше; пер. з нім А. Онишко, П. Тарашук. – Київ; Дніпро : Основи, 1993. – 361 с.
9. Arendt H. The crisis in education / H. Arendt // Between Past and Future. – New York : Viking, 1961. – P. 173–196.
10. Arendt H. The Human condition / H. Arendt; intr. by M. Canovan. – 2nd ed. – Chicago : University of Chicago Press, 1998. – 380 p.
11. Arendt H. Lectures on Kant's Political Philosophy / H. Arendt; Edited with an Interpretive Essay by Ronald Beiner. – Brighton : Harvester Press. University of Chicago Press, 1989. – 174 p.
12. Bakhurst D. Pnyenkov and Vygotsky on imagination / J. H. Borland // Studies in East European Thought. – 2024 – No. 76. – P. 483–504. DOI: [10.1007/s11212-023-09618-x](https://doi.org/10.1007/s11212-023-09618-x).
13. Borland J. H. Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness / J. H. Borland // Conceptions of Giftedness; eds. R. Sternberg, J. Davidson. – Cambridge University Press, 2005. – P. 1–19.
14. Bourdieu P. Homo Academicus / P. Bourdieu; tr. By P. Collier. – Stanford: Stanford University Press. 1988. – 344 p.

15. *Derrida J.* Back from Moscow, in the USSR / J. Derrida // *Politics, Theory, and Contemporary Culture*; Ed. M. Poster. – New York : Columbia University Press, 1993. – P. 197–235.
16. *Guilford J. P.* Creativity / J. P. Guilford // *American Psychologist*. – 1950. – No. 5. – P. 444–454.
17. *Heidegger M.* Kant and the Problem of Metaphysic / M. Heidegger. – 1th Ed., Enlarged Tr. by R. Taft Bloomington. – Indianapolis : Indiana University Press, 1997. – 361 p.
18. *Ilyenkov E. V.* Dialectical Logic. Essays on its History and Theory; trans. H. Campbell Creighton. – New Delhi : Aakar Books, 2008. – 372 c.
19. *Jung C. G.* The Gifted Child / C. G. Jung // *Collected Works of C. G. Jung*. – Vol. 17: Development of Personality / Ed. and tr. by G. and Adler and R. F.C. Hull. – Princeton University Press, 1954. – P. 133–146.
20. *Kaufman J. C.* Intelligence and creativity / J. C. Kaufman, J. A. Plucker // Eds. R. J. Sternberg, S. B. Kaufman // *The Cambridge handbook of intelligence*. – Cambridge University Press, 2011. – P. 771–783. DOI: 10.1017/CBO9780511977244.039.
21. *Luria S. R.* Creativity in gifted identification: Increasing accuracy and diversity / S. R. Luria, R. L. O'Brien, J. C. Kaufman // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2016. – No. 1377 (1). – P. 44–52. DOI: 10.1111/nyas.13136.
22. *Prokhorenko L.* Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs / L. Prokhorenko // *Insight: the psychological dimensions of society*. – 2022. – No. 8. – P. 111–123. DOI: 10.32999/2663-970X/2022-8-8.
23. *Readings B.* The University in Ruins / B. Readings. – Cambridge, Mass. and London : Harvard Univ. Pr., 1996. – 238 p.
24. *Renzulli J. S.* Three-Ring Conception of Giftedness / J. S. Renzulli // *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*; Eds. S. M. Baum, S. M. Reis, L. R. Maxfield. – Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1998. – URL: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring_conception_of_giftedness/.
25. *Renzulli J. S.* What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition / J. S. Renzulli // *Phi Delta Kappan*. – 2011. – No. 92 (8). – P. 81–88. DOI: 10.1177/003172171109200821.
26. *Robinson K.* Out of Our Minds: Learning to Be Creative / K. Robinson; Fully rev. and updated ed. – Oxford : Capstone. 2011. – 326 p.
27. *Sartre J.-P.* The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination / J.-P. Sartre; revised by A. Elkaim-Sartre; Tr. by J. Webber. – London : Routledge. 2004. – 208 p.
28. *Scheler M.* Die Stellung des Menschen im Kosmos / M. Scheler; Hrsg. von W. Henckmann. – Hamburg : Felix Meiner Verlag, 2018. – 230 p.
29. *Sternberg R. J.* The Nature of Creativity / R. J. Sternberg // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18. – No. 1. – P. 87–98.
30. *Sternberg R. J.* Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness / R. J. Sternberg // *Roeper Review* – 2018. – No. 40. – P. 158–165.
31. *Sternberg R.* The Field of Giftedness – Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg / R. Sternberg, J. Renzulli, D. Ambrose // *Roeper Review*. 2024 – No. 46. – P. 233–245.
32. *Sternberg R. J.* Beyond Transformational Giftedness / R. J. Sternberg, A. Chowkase, O. Desmet, S. Karami, J. Landy, J. Lu // *Education Sciences*. – 2021. – No. 11. – P. 192–199. DOI: 10.3390/educsci11050192.
33. *Subotnik R. F.* Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science / R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F. C. Worrell // *Psychological Science in the Public Interest*. – 2011. – No. 12 (1). – P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056.
34. *Vygotsky L.* Imagination and Creativity in Childhood / L. Vygotsky // *Journal of Russian and East European Psychology*. – 2004. – Vol. 42. – No. 1. – P. 7–97.

References

1. Valdenfels, B. Topohrafiia Chuzhoho: studii do fenomenolohii Chuzhoho. [Topography of the Stranger: Studies in the Phenomenology of the Stranger]. (2004). Kyiv, 206 p. [in Ukrainian].

2. Hegel, G. V. F. (2004). *Fenomenologija duhu* [Phenomenology of the Spirit]. Kyiv, 548 p. [in Ukrainian].
3. Demchenko, O. (2018). Do problemi vikoristannja ponjat' «obdarovana ditina» i «ditjacha obdarovanist'» u psihologo-pedagogichnomu diskursi. [To the problem of using the concepts “gifted child” and “child giftedness” in psychological and pedagogical discourse]. *Suchasni informacijni tehnologii ta innovacijni metodiki navchannja u pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemi – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 51. P. 126–131. [in Ukrainian].
4. Molyako, V. O., & Muzyka, O. L. (Ed). (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist': teorija, metodika, rezultati doslidzen*. [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr, 320 p. [in Ukrainian].
5. Kant I. (2000). *Krytyka chystoho rozumu*. [Critique of Pure Reason]. Kyiv, 504 p. [in Ukrainian].
6. Kovalchuk, Y. M. (2023). Obdarovanist: vid stihii do principiv identifikacii [Giftedness: from elements to principles of identification]. *Osvita ta rozvitok obdarovanoi osobistosti – Education and development of gifted individuals*. 2 (89). P. 5–15. [in Ukrainian].
7. Muzyca, O. L. (2006). Jak rozvivati obdarovanist' i chi mozhna ii vtratiti? [How to develop giftedness and can it be lost?]. *Obdarovana ditina – Gifted child*. 3. P. 11–16. [in Ukrainian].
8. Nietzsche, F. (1993). Tak kazav Zaratustra. Zhadannja vladi [Thus spoke Zarathustra. The desire for power]. Kyiv; Dnipro, 361 p. [in Ukrainian].
9. Arendt, H. (1961). *The crisis in education. Between Past and Future*. New York: Viking, P. 173–196.
10. Arendt, H. (1998). *The Human condition*; intr. by M. Canovan. 2nd ed. Chicago, 380 p.
11. Arendt, H. (1989). *Lectures on Kant's Political Philosophy / Edited with an Interpretive Essay by Ronald Beiner*. Brighton: Harvester Press. University of Chicago Press, 174 p.
12. Bakhurst, D. (2024). Ilyenkov and Vygotsky on imagination. *Studies in East European Thought*, 76. P. 483–504. DOI: 10.1007/s11212-023-09618-x.
13. Borland, J. H.; Sternberg R., & Davidson, J. (Eds.) (2005). *Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, P. 1–19.
14. Bourdieu, P.; Collier P. (Trans.). (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press. 344 p.
15. Derrida, J. (1993). *Back from Moscow, in the USSR. Politics, Theory, and Contemporary Culture*. New York, P. 197–235.
16. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. 5. P. 444–454.
17. Heidegger, M. (1997). *Kant and the Problem of Metaphysic*. Indianapolis, 361 p.
18. Ilyenkov, E. V. (2008). *Dialectical Logic. Essays on its History and Theory*. New Delhi, 372 c.
19. Jung, C. G. (1954). *The Gifted Child. Collected Works of C. G. Jung*. Vol. 17: Development of Personality. Princeton University Press, P. 133–146.
20. Kaufman, J. C., & Plucker, J. A.; Sternberg, R. J., Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). Intelligence and creativity. *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press, P. 771–783. DOI:10.1017/CBO9780511977244.039.
21. Luria, S. R., O'Brien, R. L., & Kaufman, J. C. (2016). Creativity in gifted identification: Increasing accuracy and diversity. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1377 (1). P. 44–52. DOI: 10.1111/nyas.13136.
22. Prokhorenko, L. (2022). Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs. *Insight: the psychological dimensions of society*, 8. P. 111–123. DOI: 10.32999/2663-970X/2022-8-8
23. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass. and London, 238 p.
24. Renzulli, J. S.; Baum, S. M., Reis, S. M., Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Three-Ring Conception of Giftedness. Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center. Retrieved from: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring_conception_of_giftedness/.
25. Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 92 (8). P. 81–88. DOI: 10.1177/003172171109200821.
26. Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Oxford, 326 p.
27. Sartre, J.-P. (2004). *The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination*. London, 208 p.

28. Scheler, M. (2018). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Hamburg. 230 p.
29. Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. Vol. 18, No. 1, P. 87–98.
30. Sternberg, R. J. (2018). Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness. *Roeper Review*. 40, P. 158–165.
31. Sternberg, R., Renzulli, J., & Ambrose, D. (2024). The Field of Giftedness – Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg. *Roeper Review*. 46, P. 233–245.
32. Sternberg, R., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy J., & Lu J. (2021). Beyond Transformational Giftedness. *Education Sciences*. 11, P. 192–199. DOI: 10.3390/educsci11050192.
33. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*. 12 (1). P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056.
34. Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. Vol. 42. No. 1. P. 7–97.

Lipin Mykola

GIFTEDNESS AS THE ABILITY TO BE DIFFERENT

Summary.

The article explores giftedness as the ability to be different and to transcend the boundaries of one's own "self". It argues that the foundation of giftedness lies in the creative power of developed imagination, which serves as a fundamental force of human consciousness. The study reveals the intersubjective nature of creativity and its reliance on interaction with other people as co-creators. It is suggested that giftedness is creativity that has become a habit.

The nature of productive imagination and creativity is defined by intersubjectivity. In the ability to be different, giftedness manifests the universal essence of human existence, which can adapt to the meaning of new situations rather than impose previously acquired behavioral patterns. Such a "gift" becomes the basis of everyday activity, shaping one's attitude toward the world and transforming into a driving force of character – a habit. In this sense, giftedness is creativity integrated into daily life, becoming its organic part.

Giftedness allows us not only to see what a person has become but also to imagine what they could become, defying the pressure of the "crowd" or the dominant "spirit of the age". Giftedness is neutralized when it is adapted to the conditions of the social environment, reducing its role to mere adjustment to existing norms. However, the everyday world becomes noticeable only when its functions fail. In such moments, it becomes strange, and giftedness emerges as a signal of the Other's intrusion into the routine continuity of life. It is perceived as a deviation, reflecting the weaknesses and dysfunctions of society as a whole and the educational system in particular.

In an attempt to "normalize" this "dysfunction", society seeks to adapt giftedness to familiar reality. However, this naturalization requires overcoming and cultural integration. Culture involves not a confrontation between the familiar and the unfamiliar but a constant transition between them. In the cultural horizon, giftedness retains the right to remain hidden, preserving the possibility of human freedom, which allows one not to conform to empirical demands but to create new opportunities for the world and oneself, to be the Other.

Keywords: *giftedness; creativity; imagination; education; stranger; abilities; personality.*

Стаття надійшла до 12 листопада 2024 року