

УДК 37.015.3:159.922.8:159.964

ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНOSTІ У ПСИХОАНАЛІТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ

Євген Нелін, кандидат педагогічних наук, психоаналітик (Київ).

ORCID: 0000-0001-5612-8589

E-mail: nelinievgen@gmail.com

У статті представлено ідеї деяких психоаналітиків на проблему становлення, діагностування, а також розвитку дитячої обдарованості. Визначено суперечності у поглядах на розвиток обдарованості в ідеях представників експериментальної психології, біхевіоризму і психоаналізу. Зазначено, що серед психоаналітиків найбільший внесок у дослідження проблеми обдарованості здійснили З. Фрейд, його донька А. Фрейд, а також її послідовник Х. Хартманн. Розкрито специфіку переживань обдарованих учнів і способи реагування педагогів і психологів на ймовірні конфлікти обдарованих дітей з однолітками і батьками. Зроблено висновок, що розвиток дитячої обдарованості часто є нав'язливою ідеєю батьків, які прагнуть реалізувати власні мрії через експлуатацію дитину.

Ключові слова: обдарованість; психоаналіз; глибинна психологія; психоаналітична педагогіка; розвиток; здібності; дитина.

THE ISSUE OF GIFTEDNESS IN PSYCHOANALYTIC-PEDAGOGICAL STUDIES

Ievgen Nelin, Candidate of Pedagogical Science, Psychoanalyst (Kyiv).

ORCID: 0000-0001-5612-8589

E-mail: nelinievgen@gmail.com

The article presents the ideas of several psychoanalysts regarding the formation, diagnosis, and development of child giftedness. Contradictions in the views on the development of giftedness are identified, particularly among representatives of experimental psychology, behaviorism, and psychoanalysis. It is noted that the greatest contributions to the study of giftedness were made by S. Freud, his daughter A. Freud, and her follower H. Hartmann. Specifically, H. Hartmann emphasized that there are three philosophies of education within society: 1) adapting the child to the realities of the world; 2) preparing the child for future activities; and 3) shaping educational goals based on past societal ideals.

The article also examines the unique experiences of gifted students and how educators and psychologists respond to potential conflicts between gifted children, their peers, and parents. For the first time, the specific psychological complexes observed during the learning process are discussed. In particular, the article explores the God Complex, Jonah Complex, and Prometheus Complex.

The conclusion suggests that the development of child giftedness often becomes an obsessive pursuit for parents, who may seek to fulfill their own ambitions and dreams through the child. As a result, instead of understanding that the world is imperfect, the child attempts to fit their new identity into an "ideological model" of adult life, conforming to external expectations and role demands.

The article outlines prospects for further research into psychoanalytic pedagogy, particularly in developing pedagogical technologies that engage the deeper structures of the psyche and the unconscious. It is emphasized that such technologies can promote the child's self-knowledge and self-realization.

Keywords: giftedness; psychoanalysis; depth psychology; psychoanalytic pedagogy; development; abilities; child.

Дослідження проблематики обдарованості на сучасному етапі розвитку науки доволі різнопланові. Обдарованість вивчається у контексті педагогіки, психології, культурології, соціології, філософії та інших дисциплін. Однак, попри різноманітність сучасних розвідок обдарованості, важливого значення набувають міждисциплінарні дослідження, які розглядають феномен дитячої обдарованості не як окремих аспект людської природи, на який впливають генетичні та/або соціальні фактори, а як цілісний механізм, робота якого дозволяє зробити життя людини краще. Тобто питання розвитку обдарованості дитини і її подальшої самореалізації постає сьогодні ключовою екзистенціальною проблемою.

Концентрація уваги вчених на проблемі виникнення обдарованості сягає античних часів. Здавна природу обдарованості намагалися пояснити як божественне благовоління. Після завершення Епохи Середньовіччя проблема обдарованості поступово перейшла з категорії містичного і надприродного у категорію генетичного і спадкового. У дослідженнях Ф. Гальтона домінувала теза про те, що кожна людина має певну межу розвитку, вище якої ніколи не зможе піднятися [6, с. 57]. Генетичні розвідки обдарованості домінували до кінця XIX ст., доки не почалася своєрідна психологізація проблеми обдарованості, спричинена стрімким розвитком різних теорій особистості. Наприклад, увага німецького психолога В. Штерна та інших представників диференціальної психології фокусувалася переважно на розробці методів експериментальної перевірки інтелектуального розвитку особистості. В ідеях прихильників біхевіоризму обдарованість розглядалася виключно як результат процесу навчання, а психоаналітики вбачали особливості розвитку феномену обдарованості у роботі захисного механізму сублімації. Однак, з розвитком ідей глибинної психології, у контексті психоаналізу виокремилася велика кількість різних напрямів і течій (неофрейдизм, індивідуальна, аналітична, еґо-психологія та ін.), що призвело до розширення предметного поля психоаналітичних досліджень у педагогіці.

Мета статті – розкрити психоаналітико-педагогічні розвідки з різних аспектів розвитку обдарованості.

Попри те, що система освіти обдарованих учнів ґрунтується на засадах педагогічної, поведінкової, когнітивної і соціальної психології, значний потенціал для подальших розвідок мають різні напрями глибинної психології і насамперед психоаналіз [10]. Загальновідомо, що психоаналіз виник як клінічна наука, що спиралася на часто суб'єктивні висновки З. Фрейда та його послідовників. Однак, згодом, психоаналіз вийшов за межі клінічної практики і розширив сферу свого використання. Зокрема популярним стало залучення психоаналітиків до роботи з обдарованими дітьми, які через власні міжособистісні та психоемоційні труднощі часто стикалися з нерозумінням і знуцанням однолітків [9]. Як приклад, К. Міранда і Р. Коен наводять історію хлопця Тіаґо, якого у ранньому дошкільному віці ідентифікували як обдарованого, адже у 4 роки він умів писати, читати та екстерном закінчив перші класи початкової школи, за що був зарахований до Центру збагачення для дітей з високими здібностями, а згодом до приватної школи, що належала мультинаціональній компанії. Аналізуючи історію його життя група вчених встановила, що Тіаґо мав усталену суперечність. З однієї сторони, у нього сформувався невроз, спричинений позицією батьків, які ще до народження дитини бачили її успішною і талановитою. Тобто Тіаґо, від початку життя, був у заручниках бажань інших. Однак, попри це, відчуття того, що

ти маєш відмінні від інших людей здібності, дозволяють відчувати задоволення від уособлення себе як батьківського ідеалу, так і прикладу для наслідування у школі [9, с. 30]. Загалом, така суперечність часто призводить до фіксації, що заважає дітям виявляти істинну природу, яка, натомість, заповнюється зовнішніми маркерами на кшталт «старанний», «кмітливий», «надздібний» тощо. Таким чином, дитина залишається тінню у житті батьків, адже життя дитини займає конкретне місце у материнській (батьківській) фантазії і не має самостійного вираження. Тобто подальші відносини дитини з батьками будуть визначатися через призму спотворення і самореалізації, якої прагнуть дорослі [8, с. 43].

Подібні ідеї можемо зустріти в австрійського психоаналітика Г. Фігдора, який у праці «Діти розлучених батьків: між травмою і надією» розглянув процес «педагогізації» відносин дитини і матері після її розлучення з батьком. На окремому прикладі дівчинки Сенти Г. Фігдор довів, що існують випадки, коли діти навчаються виключно для батьків, які, таким чином, прагнуть реалізуватися у навчанні дітей, чого не вдалося зробити під час власного шкільного життя. У підсумку Г. Фігдор зазначає, що самотні мами часто схильні «педагогізувати» свої відносини з дітьми, тобто організовувати взаємодію таким чином, що вона направлена на сумнівні педагогічні цілі, в результаті чого дитина стає заручником стійких материнських бажань, отримує більше повноважень, ніж дитина у повній родині, а відповідно і більше обмежень, а також менше вільного часу для задоволення своїх прагнень [5, с. 191].

Відомо, що на ранніх етапах становлення психоаналізу проблема інтелектуального розвитку особистості дитини розглядалася на тлі психосексуальних трансформацій. Відповідно бажання вчитися і пізнавати нове було пов'язано із сексуальною цікавістю дитини, а її коливання і сумніви щодо сексуальності визначалися прототипом будь-якої інтелектуальної діяльності. Тобто, в ранніх ідеях психоаналітиків, невдачі і заборони дізнатися більше про сексуальне життя накладали на майбутні роздуми дитини обмежувачий вплив.

У 1922 р. М. Кляйн виступила на Міжнародному психоаналітичному конгресі з доповіддю «Про розвиток і гальмування природних дарувань» (Берлін, 1922), наголосивши на необхідності роботи із гальмуваннями для повного розкриття талантів. Того ж року, у журналі «Нове виховання» (“Die Neue Erziehung” (1919–1933), № 4, S. 69–74), була опублікована стаття М. Кляйн «Гальмування і труднощі у пубертаті», в якій увага була сфокусована на проблемах втрати інтересу учнів до навчання і посилення девіантних тенденцій у їх поведінці. На думку М. Кляйн в основі цих проблем лежить витіснена сексуальність підлітків, і для того, щоб їх особистісний розвиток відбувався без аномалій, необхідно досліджувати підсвідомі аспекти психічного життя, використовуючи при цьому метод психоаналізу.

Так само розмірковуючи над феноменологією творчості І. Волощук акцентував увагу на тому, що З. Фрейд тлумачив будь-який вияв творчості як результат взаємодії підсвідомого, свідомого і надсвідомого [1, с. 16]. Згодом, на засадах класичного фрейдизму розвинулася велика кількість психоаналітичних течій, які вбачали розвиток обдарованості дитини через специфічні маркери психіки. Наприклад, група послідовників З. Фрейда, які розвивали ідеї його доньки Анни про посилення ролі «Я» у структурі психіки, акцентували увагу на роботі захисних механізмів та адаптації людини до постійно змінюваного світу. Зокрема ключові ідеї Его-психології були

викладені у працях А. Фрейд «Я і механізми захисту» (1936) і Х. Хартманна «Его-психологія і проблема адаптації» (1939) та ін.

Спираючись на багаторічний досвід роботи з дітьми А. Фрейд вважала, що класична система виховання руйнує особистість, породжує внутрішні конфлікти та обмежує здатність дитини відкрито проявляти свої почуття [3]. Ставши «зручною» для дорослого, дитина часто приносить у жертву свої здібності, ясний погляд і світлий розум. Безпосередня, допитлива і жвава особистість дитини, через ідентифікацію з дорослими і кардинальну зміну власних поглядів на протилежні, легко опиняється загнаною у раціональні рамки існуючої системи [11]. У підсумку, дитина, замість розуміння того, що світ не є досконалим, прагне вбудувати свій новий образ в «ідеологічну модель» дорослого життя, уподібнити себе вимогам і рольовим очікуванням інших.

Слідуючи поглядам А. Фрейд, Х. Хартманн також велике значення приділяв захисним механізмам психіки, зокрема проблемі інтелектуалізації. Підтримуючи тезу А. Фрейд про те, що інстинктивна небезпека робить людей більш кмітливими і тямущими, Х. Хартманн зазначив, що інтелектуалізація потягів виконує адаптивну функцію, оскільки дозволяє приборкати і соціалізувати сексуальні та агресивні нахили підлітків.

Важливою умовою для адаптації дитини до навчальної діяльності за Х. Хартманном є фантазування, яке дозволяє проектувати вирішення проблем спочатку в уявному світі, а потім і у реальному житті. Робота фантазії дозволяє дитині відкривати у собі таланти, будувати ментальні комбінації і розвивати образне мислення. У своїй праці «Его-психологія і проблеми адаптації» Х. Хартманн критикує ті педагогічні технології, які тлумачать складну психічну природу людини через систему автоматичних дій або звичок. Зокрема педагогіка Дж. Дьюї, як вважав Х. Хартманн, зовсім не враховує регуляцію поведінки, натомість більшість звичок людини, які були доведені до автоматизму, насправді є лише проявами психічного захисту від дії внутрішніх потягів. Загалом, Х. Хартманн переконував, що процес виховання не може полягати лише у запобіганні неврозів, а тому повинен прагнути до адаптації і соціалізації дитини.

В ідеях Х. Хартманна домінувала теза про формування вільного від конфліктів і динамічного Его, яке характеризується здатністю до адаптації. У його розумінні захисні механізми психіки виконують подвійну функцію – контролюють інстинктивні потяги та адаптують людину до зовнішнього світу. Завдяки зусиллям Х. Хартманна у теорії Его-психології розвинулась так звана теорія нормальної та аномальної поведінки. Х. Хартманн наголошував, що до появи Его-психології ключовою метою психоаналізу у педагогіці було запобігання неврозів особистості через опрацювання внутрішніх конфліктів. Однак, згодом, у психоаналітичному дискурсі почала загострюватись увага щодо проблем адаптації особистості дитини до реального світу [7, с. 25–26].

Згідно ідей Х. Хартманна, у суспільстві існує три філософії виховання: 1) адаптація дитини до реалій світу; 2) підготовка до очікуваної майбутньої діяльності; 3) формування цілей виховання відповідно до минулих суспільних ідеалів. Перспективним напрямом для подальших досліджень Х. Хартманн вважав виявлення взаємодії між талантами (інтересами) дитини і їх впливом на формування нарцисичних тенденцій [7, с. 123–135]. Загалом, на думку Х. Хартманна, більшість обдарованих і талановитих

учнів, які демонстрували високі результати у навчанні, поступово ставали самовпевненими, а їх Его позначалося такими якостями як егоцентризм, пихатість, авторитаризм, надмірне фантазування над власним успішним майбутнім і нездатність розуміти почуття інших. Тому, одним із завдань педагогіки Х. Хартманн вважав корекцію і контроль над поведінкою як важких, так і, на перший погляд, успішних і зразкових учнів, які мають високі навчальні здібності.

На відміну від представників течії Его-психології, увага пост'юнгіанців була прикута до проблем розвитку нарцисизму і різних видів символізму, а також психологічних комплексів [2]. Наприклад, у праці Дж. Алана «Ландшафт дитячої душі. Психоаналітичне консультування у школах і лікарнях» (1988) дослідник представив техніки налагодження терапевтичного альянсу, створення безпечного освітнього середовища і технології слідування за дитиною у розкритті її талантів і здібностей [4]. Також у фокусі уваги послідовників теорії К. Г. Юнга перебували дослідження психологічних комплексів – групи пов'язаних свідомих і несвідомих ідей та почуттів, що впливають на динаміку поведінкових проявів особистості.

Традиційно у класичному психоаналізі (фрейдизмі) увага фокусувалася на метафоричності комплексу Едипа, натомість в індивідуальній психології А. Адлера на комплексах переваги і неповноцінності. Однак, на нашу думку, найбільш оригінально проблема обдарованості була розкрита у контексті ідей аналітичної психології. Тож, звернімося до тлумачення та інтерпретації тих комплексів, які стосуються безпосередньо проблеми обдарованості, а саме до аналізу комплексу Бога, Іони і Прометея. Беззаперечно, що кожен учитель, який має навіть невеликий досвід педагогічної роботи, стикався з проявами цих комплексів, навіть якщо не знав про це.

Під поняттям «Комплекс Бога» у психоаналізі розуміється сукупність поведінкових проявів людини, що характеризується завищеною самооцінкою, пихатістю, дистанціюванням від інших, схильністю до відчуження з одночасним прагненням домінувати над іншими людьми. Цей комплекс часто можна спостерігати в учителів, які дотримуються методів авторитарної педагогіки і намагаються демонструвати свою зверхність і професійну компетентність перед учнями. Власне ця проблема є викликом для сучасної педагогіки, зокрема для реформи НУШ, яка передбачає виховання ініціативної і свідомої особистості майбутнього українця.

Дещо протилежним до Комплексу Бога є Комплекс Іони, під яким розуміємо відчуття тривоги перед самовдосконаленням і розвитком здібностей. Відмова особистості від намагань реалізувати потенціал з одночасно негативним ставленням до усіх, хто досяг успіху і популярності у певній діяльності. Цей комплекс можна спостерігати у тих обдарованих дітей, які знехтували своїми здібностями і втратили наснагу до глибшого занурення у навчання або іншу пошуково-творчу діяльність. Натомість ці діти можуть відчувати заздрість та неприязнь до тих учнів, які спочатку не виявляли свій талант, однак з часом розвинули його своєю наполегливістю і самовіддачею. Відповідно роботи шкільних педагогів і психологів має бути спрямована на підтримку мотивації дітей з Комплексом Іони, щоб вони вірили у свої сили і прагнули до подальших пошуків.

Наостанок розглянемо Комплекс Прометея – сукупність емоцій, що обумовлює потяг людини до набуття знань та умінь, що перевершує рівень знань / умінь батьків або учителів. Попри те, що жага до знань не вважається недоліком, Комплекс Прометея

так само залишається одним із варіантів психічного порушення, яке потребує подальших досліджень. Цей комплекс найбільш влучно характеризує академічно обдарованих учнів, які надають перевагу зазубрюванню фактів та іншої теорії на шкоду практичній реалізації набутих знань. Ці учні слідують благородній меті – перевершити свого наставника. Однак, як і в історії Прометея, учні усвідомлюють ризик покарання від умовного Бога. Таким чином, Комплекс Прометея символізує просвітницьку ініціативу особистості і відчуття певної величі від виконаної роботи з одночасним розумінням ризику свого подальшого навчання.

Підсумовуючи це дослідження наголосимо, що психоаналітична педагогіка, як напрям альтернативної освіти, пропонує розрізнену систему рекомендацій, які можуть бути використанні при роботі як з обдарованими учнями, так і з дітьми, які мають поведінкові відхилення чи інтелектуальні вади, спричинені фізіологічними розладами. Оскільки психоаналіз апелює переважно до сфери несвідомого, на яке припадає найбільша частина життя особистості, вбачаємо за доцільне актуалізувати розробки педагогічних технологій, які допоможуть пробудити глибинні прошарки психічної сфери учнів, зокрема їх здібності і жагу до самопізнання і самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. К.: Педагогічна думка, 1998. 160 с.
2. Нелін Є. В. Дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях пост'юнганців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 87. С. 68–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.14>
3. Нелін Є. Розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в науково-практичній діяльності Анни Фрейд. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4(100). С. 85–88. DOI: 10.37026/2520-6427-2019-100-4-85-88
4. Allan J. *Inscapes of the Child's World: Jungian Counseling in Schools and Clinics*. Spring Publications. 1988. 264 p.
5. Figdor H. *Scheidungskinder – Wege der Hilfe*. Giesen. Psychosocial-Verlag. 1998. 272 s.
6. Galton F. *Hereditary Genius: An inquiry into its Laws and Consequences*. London. Macmillan and Co. 1869. URL: <https://galton.org/books/hereditary-genius/1869-FirstEdition/hereditarygenius1869galt.pdf>
7. Hartmann H. *Ego psychology and the problem of adaptation*. (D. Rapaport, Trans.). International Universities Press, Inc. 1958. DOI: <https://doi.org/10.1037/13180-000>
8. Mannoni M. *A criança retardada e sua mãe*, São Paulo: Martins Fontes. 1985.
9. Miranda Cássio Eduardo Soares, & Cohen, Ruth Helena Pinto. *Psychoanalysis and giftedness: elementary scores*. *Estudos de Psicanálise*. 2013. Vol. 39. pp. 29–35. URL: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100003&lng=pt&tlng=en
10. Reynolds F. C., & Piirto J. *Depth psychology and giftedness: Bringing soul to the field of talent development and giftedness*. *Roepers Review*. 2005. No. 27 (3). P. 164–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190509554311>
11. Rinn A. *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals*. Routledge. 2021. 324 p.

REFERENCES

1. Voloshchuk, I. S. (1998). *Naukovo-pedahohichni osnovy formuvannia tvorchoi osobystosti* [Scientific-pedagogical foundations of forming a creative personality]. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Nelin, Ie. V. (2022). *Doslidzhennia psykhoanalytychnoi pedahohiky v ideiakh post'iunhiantsiv* [A study of psychoanalytic pedagogy in the ideas of post-Jungians]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 87, 68–72. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.14> [in Ukrainian].

3. Nelin, Ie. V. (2019). Rozvytok idei psykhoanalytichnoi pedahohiky v naukovo-praktychnii diialnosti Anny Freud [The Development of Psychoanalytic Pedagogy Ideas in the Scientific and Practical Work of Anna Freud]. *Nova pedahohichna dumka*, 4(100), 85–88. DOI: 10.37026/2520-6427-2019-100-4-85-88 [in Ukrainian].
4. Allan, J. (1988). *Inscapes of the Child's World: Jungian Counseling in Schools and Clinics*. Spring Publications.
5. Figdor, H. (1998). *Scheidungskinder – Wege der Hilfe*. Giesen. Psychosocial-Verlag.
6. Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An inquiry into its Laws and Consequences*. London. Macmillan and Co. URL: <https://galton.org/books/hereditary-genius/1869-FirstEdition/hereditarygenius1869galt.pdf>
7. Hartmann, H. (1958). Ego psychology and the problem of adaptation. (D. Rapaport, Trans.). International Universities Press, Inc. DOI: <https://doi.org/10.1037/13180-000>
8. Mannoni, M. (1985). *A criança retardada e sua mãe*, São Paulo: Martins Fontes.
9. Miranda, Cássio Eduardo Soares, & Cohen, Ruth Helena Pinto. (2013). Psychoanalysis and giftedness: elementary scores. *Estudos de Psicanálise*, (39), 29–35. URL: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000100003&lng=pt&tlng=en
10. Reynolds, F. C., & Piirto, J. (2005). Depth psychology and giftedness: Bringing soul to the field of talent development and giftedness. *Roepers Review*, 27(3), 164–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190509554311>
11. Rinn, A. (2021). *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals*. Routledge.