

## ЕЩЕ РАЗ О ПОНЯТИЯХ «ТВОРЧЕСТВО» И «ОДАРЕННОСТЬ»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

(Д.Б. Богоявленская)

Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастала последние четверть века. Постановка этих задач на правительственном уровне требует такого раскрытия природы творчества и одаренности, которое может указать путь их формирования.

В свете разработанных федеральных государственных образовательных стандартов проблема выявления одаренных детей должна быть переформулирована как проблема создания условий для их интеллектуального и личностного роста. Однако разработка методов сопровождения детей с целью развития их одаренности требует ответа на вопрос *что* мы развиваем? Поэтому с новой силой ставится вопрос об определении понятий «творчество» и «одаренность». К тому же это не только теоретический вопрос. Без ответа на него любая стратегия развития по определению будет приводить к искаженному результату.

Не только актуально, но злободневно сегодня звучит вывод Г. И. Челпанова о том, что «...многим казалось, будто мы в настоящее время не только можем определять умственную одаренность тех или иных лиц, но что мы можем определять *размер* одаренности и даже пригодность к той или другой профессии в связи с наличием тех или иных *талантов*... Все эти надежды нужно считать совершенно призрачными. Но самые надежды возникают вследствие ложных предпосылок, которые часто кладутся в основу этих исследований» [17, с. 364].

В *античном эпосе* человек не обладает духовным единством: внутри него и рядом с ним существует некая движущая сила (*thymos* — «дух»), которая побуждает его к совершению тех или иных поступков. В связи с этим представление о творчестве в культуре связано с самого начала с понятием одаренности, которое появляется как его объясняющее. Поскольку на земле творец один — Бог, одаренность сначала (о чем говорит корень слова) это дар от Бога. Древнее представление: человек может создать творение, если божественная муза его одарит этой возможностью. Итак, одаренность — причина, творчество — следствие. Одаренность дана человеку, творчество — следствие этого. Эта невольная дифференциация сохраняется и тогда, когда в эпоху Возрождения Человек приобретает

собственное Авторство. Одаренность — свойство человека, творчество — его реализация в продукте. Оно и определяется по новизне продукта. А дальше дистанция между условием и результатом все сильнее увеличивается: одаренность может быть, но творчества нет, и она важна сама по себе (хотя сначала она дана именно для творчества). Затем связь между этими понятиями рвется и они рассматриваются как самостоятельные. При этом приобретая все более частный характер. Потеряв связь с Богом, одаренность со временем теряет и духовность в широком своем значении, а затем начинает рассматриваться как отклонение от нормы. Взгляд на одаренность как на свойство особого типа человека, характеризующий его личность, присутствует по сей день не только в обыденном сознании. Главы о том, что представляет собой личность одаренного человека, обязательная составляющая любой монографии по психологии личности и одаренности. Однако определение свойств личности одаренного человека — область наиболее противоречивая.

Вместе с тем определение творчества как создания нового позволяет судить о творчестве лишь по продукту, при этом не отдавая отчета в отсутствии представления о природе самого процесса. В то же время это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной неоднородной феноменологии творчества. В одной плоскости рассматриваются гениальные открытия, на века опережающие познание, и решение новой задачки школьником. К творческому мышлению относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки. Парадоксально то, что этот факт не «замечается». Соответственно, выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания не находит своего применения в психологии и понимании природы творчества.

*Научное определение понятий.* Приведенная выше динамика связи понятий творчества и одаренности находит объяснение в поисках самой науки. Этот путь, с момента выхода психологической проблематики из «философского кресла» и оформившейся в статусе самостоятельной науки на основе естественно-научной парадигмы, описан мною в ряде статей и монографий [4]. Однако ключевое значение этого этапа требует дальнейшего его осмысления.

Любая наука в своем развитии проходит двумя путями. В психологии первым указал на это Л. С. Выготский. Прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающемуся на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки (как существенные, так и несущественные). Ввиду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы все формы выступают как равнозначные. Мы видим это сегодня, когда признаем, что существует множество понятий одаренности и творчества. То ли это инсайт (в гештальтпсихологии), то ли дивергентное мышление (у Дж. Гилфорда), а может, и ассоциация по сходству (у В. Джемса) обеспечивает озарения гения. Кудрявцев употребляет понятие потенцирования (термин В. Ф. Й. Шеллинга) как рост возможностей ребенка. И вся феноменология продуктивного мышления является творчеством. И у каждого своя истина.

Обратный путь требует теоретического обоснования высшей формы исследуемого феномена, а его эволюцию наиболее четко позволяет проследить триада

Г. В. Ф. Гегеля: тезис, антитезис, синтезис. В ее рамках укладываются и получают свое объяснение перечисленные и редуцированные определения творчества и одаренности, но уже не как альтернативные определения, а как этапы его становления.

*Тезис* был сформулирован праотцом этой тематики Ф. Гальтоном. Рассматривая творчество как специфику человека в отличие от животных, он предметом исследования как грамотный методолог взял его высшую, ставшую форму — гениальность. По его мнению, ее определяют три фактора: высокий интеллект, личностные факторы и выносливость [21]. Отличительной чертой одаренного человека (творческий — значит одаренный) он считал приверженность делу. Однако данное понимание одаренности в то время не могло быть реализовано. Будучи действительно фундаментальным, исследование Ф. Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению.

*Антитезис.* В поисках объективного показателя Ф. Гальтон установил континуальность распределения природных способностей в популяции, что было ключевым для формирования измерительного подхода. Этим он породил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, ею занимающиеся. Их понимание творческого потенциала человека с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. Однако, как утверждал г. Ревеш: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» [13, с. 11]. Как нельзя более точно В. М. Экземплярский указывает на гордиев узел проблемы: «...лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничиваются до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешения проблемы. С этим ограничением, естественно, придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению» [20, с. 264]. Суровая позиция В. Штерна не оставляет иллюзий, поскольку потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» [19, с. 58]. Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это представление об одаренности путем сведения ее измерения к IQ. Так возник *антитезис*.

Вместе с этим исследование творчества, уйдя от понимания мышления как репродуктивного процесса в рамках ассоцианизма к пониманию его продуктивности в гештальтпсихологии, дальше пойти не могло. Инсайт, обеспечивающий решение проблемных ситуаций, мог апеллировать лишь к интеллекту, что ставило знак равенства между ним и творчеством. Таким образом, творчество определялось лишь уровнем интеллекта. До сих пор в научной литературе общепризнано употребление термина «продуктивное, творческое мышление». Творческие способности диагностируются с помощью тестов с набором

заданий на наличие интеллектуальных операций или решение «творческих задач» — проблемных ситуаций, что также требует сформированности мыслительных операций.

Итак, раскрытие понятия завязано на способе измерения. В свою очередь, это определяет замену целого, для измерения которого нет средств, одним из его, но измеряемым элементом. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Выготский назовет поэлементным анализом — сведение целого к одной его части. Но «на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [8, с. 13]. Вместе с тем данная тенденция четко прослеживается на протяжении XX в.

В середине XX в., в ситуации возникновения постиндустриального общества, определившего появление нового социального заказа — выявления творческих людей, способных на генерацию новых идей, необходимых для интенсивного развития промышленности, тестология интеллекта оказалась беспомощной: вековая практика показала, что тесты интеллекта творческих людей не выявляют. Где проблема стояла острее, там и был дан ответ. В 1950 г. президент ассоциации психологов США Дж. Гилфорд в своем выступлении призвал к исследованию креативности. Этот год считается переломным. Исследования по психологии творчества перешли в психометрическую парадигму [5].

В рамках факторного анализа, в котором был в 1958 г. построен куб Дж. Гилфорда, все факторы — независимые способности. Это и создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности» и их показателей, как отдельных, что и демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в. Эта тенденция доминирует и по сей день. В рамках психометрического подхода Дж. Гилфорд заимствовал признак дивергентности, который на уровне конкретного теста выступает как предъявление задания, допускающего множество «равно правильных» ответов. «Дивергентно-мыслительные способности, — объяснял Дж. Гилфорд, — в отличие от конвергентно-мыслительных способностей, подчеркивают поисковую активность со свободой двигаться around (вокруг, а не в различных направлениях, как обычно переводят. — Д.Б.), даже если в этом нет необходимости для достижения отличного результата» [23, с. 160].

Вычленение дивергентного мышления как способности «искать вокруг» представлялось многим убедительным фактором и остроумным выходом из положения, так как в парадигме ассоцианизма установить, как порождается новое знание, трудно. Дивергентность, в силу того что этот термин означает «расхождение», интерпретируется как «способность мыслить в разных направлениях», что отвечает искомому явлению выхода в более широкое «пространство» и поэтому представляется как соответствующая творческой способности. Однако без указания смысла и цели этих движений их свобода может пониматься только как случайная по своей природе спонтанность попыток обследования достижимого пространства. Целенаправленный процесс неуловим с этих позиций. Отнесение дивергентно-мыслительных способностей к категории креативности увело в сторону от ее содержательной интерпретации.

Сам Дж. Гилфорд, выделив фактор дивергентного мышления, вскоре сменил его на термин «дивергентная продуктивность», поскольку, пояснял он, там нет мышления, а только сканирование памятью. Дж. Гилфорд подчеркивал, что если проблема не решается с помощью конвергентного мышления, то в игру вступает дивергентное, которое увеличивает *продуцирование*. Таким образом, много некорректных гипотез могут лишь создать *возможность* нахождения верной.

Для понимания дивергентности следует иметь в виду, что критерии оценки креативности — беглость и гибкость — являются показателями интеллекта, критерий разработанности явно зависит от обученности, в том числе рисованию. Наиболее интимный критерий оценки дивергентности — оригинальность — подчеркивает ассоциативную природу дивергентного мышления.

Вместе с тем своей популярностью теория креативности обязана этому главному фактору дивергентности — оригинальности. Однако определением истинной оригинальности как создания принципиально нового продукта Дж. Гилфорд воспользоваться не мог. Если, как он признавался, оценивать продукцию ученого следует именно по этому критерию, то в тестировании это невозможно, так как признак должен быть представлен континуально. В попытках измерить оригинальность были сконструированы тесты: необычность ответов, измеряемая весами в соответствии с их статистической нечастотой в группе в целом; продуцирование отдаленных, необычных, неконвенциональных ассоциаций в тестах ассоциаций.

В статье 1952 г., описывающей первые данные по выделению фактора оригинальности, Дж. Гилфорд признается в следующем: «Мы рассматривали оригинальность как необычность, отдаленность, смысленность. *Чувствовалось* (что-то близко лежащее, напоминающее. — Д. Б.), что эти три определения включают *значимые аспекты* того, что обычно обозначается термином «оригинальность»» [23, с. 363]. Поскольку наличные методы не позволяли Гилфорду взять оригинальность в том качественном виде, как она проявляется в реальном творчестве, на вооружение был принят эрзац: «Мы дали этому фактору *условное* название — оригинальность» [22, с. 369]. Он честно указывает на относительность, определенную условность данного фактора (по тому, как он измеряется) как критерия креативности. Спустя год в статье ее авторы (Wilson, Guilford, Christensen) из научной корректности назвали полученный фактор оригинальностью «лишь временно» [26, с. 362]. В своей последней книге Дж. Гилфорд пишет, что фактор оригинальности мучил его всю жизнь. В своей последней книге он пишет, что скорее это показатель гибкости [24]. Таким образом, в попытке сделать шаг вперед в понимании творчества Дж. Гилфорд в своей теории креативности сделал два шага назад.

Сомнения Дж. Гилфорда понятны и оправданны. Оригинальность как основной критерий креативности многолика. За ней могут стоять различные, порой прямо противоположные явления. Если у В. Освальда оригинальность — показатель «способности создавать что-либо самостоятельно» (не по памяти, не по образцу) [11], то у А. Осборна в «мозговом штурме» это не контролируемый сознанием поток ассоциаций [10]. Однако общий термин — оригинальность — провозирует интерпретацию результатов тестов креативности, реализующих модель

Осборна (потока ассоциаций) в соответствии с моделью Освальда (созидания). Самостоятельное созидание нового действительно характеризуется оригинальностью, и мне представляется, что это смешение разных моделей оригинальности лежит в основе широкого признания дивергентного мышления как творческого по аналогии со сходством Одетты и Одиллии. Смешение указанных моделей возможно в бытовом сознании, что в определенном смысле оправданно для широких масс людей. Понятны мотивы практиков, не имеющих других методических средств для выполнения заказов на тестирование творческих способностей и одаренности конкретных выборов.

Следует отметить, что указанные исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности наличия креативности. Эти три показателя — обучаемость, интеллект, креативность — и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида — академическую, интеллектуальную, творческую, что все более уводит от решения проблемы. Предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и также привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам IQ, тестам Сг). Таким образом, сохраняется тенденция: способ измерения определяет понятие, а не наоборот.

Кроме того, приведенная классификация одаренности как бы дает «научную» основу разрыву понятий творчества и одаренности. Можно быть одаренным, но не быть творческим. Они как бы связаны с разными факторами, понимание которых сложилось в ситуации их редукции.

Выделение Дж. Гилфордом показателя креативности (Сг), отличного от коэффициента интеллекта (IQ) [23], иллюстрирует тенденцию, характерную именно для поэлементного анализа, которая заключается «в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [8, с. 13]. Если ранее творчество отождествлялось с интеллектом, то в данной теории, напротив, критическое мышление тормозит генерацию идей. Эти факты подтверждают прогностичность выдвинутого Л. С. Выготским методологического принципа, который лежит в основе объяснения понимания творческих способностей и одаренности, которое складывалось на протяжении XIX–XX вв.

*Синтезис.* В соответствии с этим принципом психология, желающая изучать сложные психические явления, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Это становится возможным лишь на «обратном пути» науки, который опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формой, отражающей существо изучаемого феномена.

Ближе всего к решению проблем творчества подошла школа С. Л. Рубинштейна. Принцип детерминизма (внешнее действует через внутренние), внедряемый С. Л. Рубинштейном в психологию, послужил методологической базой для нашего подхода.

Исследуя мышление как процесс, его детерминанты и механизм инсайта, С. Л. Рубинштейн, естественно, понимал всю сложность самого явления и включения личности как целостной совокупности внутренних условий в детерминацию мышления. Однако данное понимание не было реализовано операционально.

Это нашло отражение в членении единого процесса мышления и возможности его анализа в разных плоскостях: «Мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания. Этот процесс членится на отдельные звенья или акты (мыслительные действия)... Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает. В мышлении как деятельности выступает не только закономерность его процессуального течения как мышления, но и личностно-мотивационный план, общего у мышления со всякой человеческой деятельностью» [15, с. 54]. Итак, несмотря на понимание сложности, многогранности факторов детерминации мышления, в рамках решения проблемных ситуаций они оставались не включенными в процесс его детерминации, то есть рассмотрение мышления как деятельности не определяет динамику мышления как процесса.

Следует понять тот эффект, который вытекает из рассмотрения А. Н. Леонтьевым структуры деятельности — четкой иерархии понятий «операция», «действие», «деятельность» [9]. Эта классификация приобретает функцию объяснительного принципа, когда в качестве предмета исследования выступает творчество. В этом случае при анализе продуктивного мышления оказывается принципиальным, совершается ли мыслительный процесс на уровне действия или деятельности. Вне этой дифференциации невозможно дать описание детерминации творческого процесса.

Как было показано, в том числе и С. Л. Рубинштейном, процесс познания детерминирован принятой задачей. Однако это справедливо только для первой его стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей (то есть процесс решения осуществляется на уровне действия), или оно само есть цель (то есть осуществляется познавательная деятельность), определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором — развивается. Здесь мы наблюдаем искомый феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества.

Таким образом, то, что было эмпирически усмотрено Ф. Гальтоном, но не могло быть последовательно разработано в середине XIX в., нами теоретически обосновано и экспериментально доказано век спустя в процессуально-деятельностной парадигме. Действительно, подлинная «приверженность делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место развитие деятельности по собственной инициативе. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного [4].

Этот выход в непредзаданное (для этого феномена древние греки ввели специальный термин «поризм»), способность к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации характеризует творчество как действие, *теряющее форму ответа*. Вместе с тем способность к развитию деятельности по собственной инициативе не объясняется лишь свойствами интеллекта. Нашей исходной гипотезой было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, то есть оно далее «неразложимо». Этот «сплав» способностей и личности обладает свойством всеобщности, то есть оно присуще данному целому как единству и отвечает методологическим требованиям «единицы анализа» творчества [4].

Именно на этом основании, по аналогии с некоторыми учеными (В. Джемс и др.), выделившими из широкой феноменологии умственной деятельности мышление в строгом смысле слова (как выделение существенного), мы из всей сферы продуктивной деятельности выделяем творчество в строгом смысле слова — как действие, теряющее форму ответа, характеризующее ставшую, высшую его форму.

Наш подход, при котором выделена единица анализа, интегрирующая (объединяющая в одно) когнитивную и аффективную сферы личности, во-первых, позволяет вскрыть сущностную природу творчества и одаренности; во-вторых, снимает те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов, выделенных Ф. Гальтоном. В силу этого данный подход отвечает этапу «синтезиса» в исследовании одаренности и творчества.

Вместе с тем, подчеркивая внешнюю нестимулированность подлинно творческого процесса, мы не выводим его из-под действия детерминации вообще. Просто он необъясним из последней. Данный феномен рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенциалов личности, как внутренне детерминированное и в этом смысле свободное действие.

Поскольку отношение человека к осуществляемой деятельности опосредуется богатством его внутреннего мира, «функциональный орган» творческих способностей и одаренности не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества и одаренности в вышеприведенном понимании может выступать лишь личность в целом.

Тенденцию к такому пониманию одаренности мы находим уже у С. Л. Рубинштейна: «Одаренность не отождествляется с качеством одной функции — хотя бы даже и мышлением. <...> Одаренность, как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности» [14, с. 480].

Следует подчеркнуть, что речь нами ведется о свойствах личности, обеспечивающих ее «приверженность делу», а не об «идеальной личности». В статье «Над небом голубым» [7] рассматриваются психологические особенности личности летчика. Автор анализирует воспоминания летчика-испытателя В. Овчарова, который подчеркивает, что сам летчик может быть интеллигентен, может не быть, может быть человеком широкой души или скопидомом, умным или не слишком. Но все это до тех пор, пока он не включился в предстоящий полет. В. Овчаров был свидетелем озарений в воздухе, посещавших на первый взгляд тугодумов,

наблюдал примеры такого благородства, которое трудно было угадать в человеке на земле, слышшем эгоистом и сугубым прагматиком.

Разгадать эту «тайну» — через разведение человеческой сущности и человеческого бытия — пытался Ф. Феллини в своем шедевре «Репетиция оркестра». В этом фильме его внимание притягивают те трансформации, которые происходят с музыкантами во время репетиции. Они приходят в зал, таща за собой не только инструменты, но и собственные недостатки, заботы, болезни, проблемы, а также радио — чтобы слушать трансляцию футбольного матча. Они конфликтуют. Многие из них порочны, но все они по сути одиноки. Однако рядом со своим инструментом их переживания обретают иной смысл. Теперь это уже не похоть, а любовь, не склочность, а преданность.

Наконец, открывается последний, трагический пласт, где, собственно, и скрыт подлинный смысл их жизни — мужество и единение в своем служении красоте. Музыка бессмертна и всесильна. Только она может спасти. В момент катастрофы — они велики. Это тот резерв глубинных сил души, который порождает способность к творчеству и подвигу (В. А. Пономаренко).

Мне представляется, что именно это состояние «оптимального переживания», состояние полного слияния со своим делом, поглощение им, когда вместо усталости человек чувствует прилив энергии, описывается в исследовании творческих личностей, проведенном М. Чиксентмихайи в книге, вышедшей в 1990 г., почти через полтора столетия после Ф. Гальтона [18].

Именно учет «личности в целом» в проявлении одаренности лежит в основе ее определения как системного качества, что дано в «Рабочей концепции одаренности». При всей справедливости это определение без анализа его раскрытия в конкретном контексте не может быть рабочим. И бездарность, и, более того, каждый входящий в систему одаренности компонент, в свою очередь, также является системой [12].

В определение одаренности как системного качества мы вкладываем понимание того, что одаренность является результатом *целостного* процесса становления личности ребенка. Одаренность является результатом интеграции способностей, мотивационного, эмоционального и волевого развития, проявляющегося в способности к развитию деятельности по своей инициативе.

Поэтому следует отметить, что реализация холистического (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении единицы анализа как сущностной характеристики высшей, ставшей формы. В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер. В синтезе с рядом прагматических мотиваций эти факторы могут потерять главенствующую роль.

Связь когнитивной составляющей с мотивацией при анализе одаренности и сейчас наблюдается различными исследователями. Однако, когда мотивация рассматривается как один из факторов преобразования одаренности в талант, логика позволяет сделать вывод об отождествлении одаренности лишь с высотой способностей. Это в очередной раз подтверждает справедливость мнения Штерна о том, что потребность измерения приводит к ограничению понятия.

Таким образом, современное состояние психологии одаренности, которую характеризует сохраняющаяся тенденция оценки одаренности по высоте общих и специальных способностей, находит объяснение не только в отсутствии

у конкретных исследователей и практиков валидного метода диагностики одаренности как интегрального качества, но и в устоявшейся традиции сведения ее к одному компоненту. Пожалуй, только этими двумя факторами можно объяснить ситуацию, когда, несмотря на большой труд, исследование остается в рамках элементарного подхода. С целью понять истоки существующих противоречий в интерпретации понятия одаренности нами проведен анализ всей эволюции этого понятия.

*Смена требований к эксперименту.* Теоретическое определение, выявляющее сущность и раскрывающее механизм изучаемого феномена, в то же время обеспечивает разработку метода диагностики, строго адекватного данному определению. Выделив единицу анализа, мы впервые получаем возможность исследовать творческие способности не по продукту и не по косвенным признакам, а непосредственно по его механизму.

В этом плане принципиально то определение, которое Г. И. Челпанов дал понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «в широком смысле эксперимент — когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [17, с. 335]. В определенной степени это объясняет, почему творческие способности диагностируются тестами (набором заданий на разные операции) и решением проблемных ситуаций.

Однако уже древние греки ввели специальный термин «поризм», как уже упоминалось, который обозначал явление непредвиденного выхода человека в «непредданное», что не было связано с решением им каких-либо проблем. На Востоке этот феномен получил название «серендипити», которое связано с тем, что сыновья правителя Цейлона, путешествуя в поисках одного, находили нечто ценное другое.

Феномен творчества, теряющего форму ответа, отмечался многими учеными и формулировался по-разному. В начале XX в., сначала Э. Клапаред, а вслед за ним Ж. Адамар, утверждали, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «...цель известна, и нужно найти средства, чтобы ее достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «...чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить». Далее: «...как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим *по мере развития науки*» [1, с. 116]. (То, что важные открытия часто делаются как бы случайно, признано как закономерность. Однако здесь стоит вспомнить мудрое замечание В. М. Аллахвердова: «...но они делаются неслучайными людьми» [2, с. 177].)

Вместе с тем имеющиеся диагностические процедуры, по замечанию Ж. Адамара, ограничиваются фиксацией старого типа творчества — решением поставленных задач. В проблемной ситуации движение мысли, с одной стороны, стимулировано ее требованием, а с другой — ограничено, находясь как бы в прокрустовом ложе между ее условиями и ее требованием.

Задача исследовать творчество на всех уровнях познания, поставленная нами, связана с моделированием выхода в «непредданное», открытия новых закономерностей, которое возможно лишь в реальной познавательной деятельности. Такая задача возникает в экспериментальном исследовании впервые и исключает «вызов по собственному произволу».

*Модель эксперимента.* Выявление в реальные сроки присущего личности потенциала требует наличия области, пространства для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. Новая модель эксперимента должна быть представлена вариативной деятельностью, но не как в тестах, где имеется набор разных задач. Она должна быть однородной и вместе с тем иметь отличия. Этому требованию удовлетворяет система однотипных задач. Они решаются одним способом, но различаются между собой по определенному параметру. Так, мы можем проследить за процессом овладения деятельностью и на первом этапе оценивать умственные способности испытуемого по параметрам обучаемости, всем ее показателям (темпу продвижения, уровню обобщенности, экономичности, осознанности, самостоятельности), поскольку мы даем не одну задачу и не ряд разных. Это позволяет преодолеть недостатки тестирования, определяя интеллект более полно и точно [4].

Следующий этап эксперимента позволяет проследить процесс после оптимального овладения деятельностью и идентифицировать сам феномен творчества как выход за пределы заданной ситуации. Поскольку система однотипных задач содержит ряд общих закономерностей, это обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой — это заданная деятельность по решению конкретных задач. Второй, глубинный слой (замаскированный «внешним» слоем и не очевидный для испытуемого) — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач и открытие которых не требуется для их решения, что создает пространство для наблюдения за процессом развития деятельности.

*Метод «Креативное поле».* Исследование действия, теряющего форму ответа, требует методической реализации принципа отсутствия внешнего и внутреннего оценочного стимула. Это оказывается возможным именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно, скрыто. И чем богаче этот слой деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика.

Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то «потолок» (ограничение, связанное с наличием имеющегося конкретного способа решения) задан, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких видимых «потолков», но быть неограниченной. Этим она отличается от структуры «открытых задач». Таким образом, второй принцип заключается в требовании отсутствия «потолка», ограничения деятельности в целом.

Полноценная, методологически последовательная реализация принципов возможна только в том случае, если деятельность испытуемого не будет ограничена во времени и эксперимент будет многократным. Это третий принцип метода. Подчеркнем: длительное исследование на одной выборке привело нас к выводу, что исследование творчества обязательно должно быть многократным. Ведь не только кратковременность, но и одноразовость испытания может вызвать у испытуемого стрессовое состояние и в значительной степени препятствовать отделению результата испытания от влияния побочных факторов данного момента. Снять

это влияние в однократном тестировании очень трудно: на адаптацию к новой деятельности в эксперименте уходит слишком много времени и в конце концов начинает действовать новый фактор — утомление, — контаминирующий результаты. Многократность исследований представляется оптимальным средством избавления от влияния состояния испытуемого на результаты. Чтобы обеспечить действительную длительность и многократность исследований, деятельность должна быть вариативной, как бы перманентной и неоднородной на различных этапах эксперимента [4].

Наши выводы полностью совпадают с принципами, сформулированными Г. И. Челпановым. Он считал серьезной ошибкой определение психических особенностей при помощи испытания *в один прием*. «Этот ошибочный прием основывается на мнении, что психические качества представляют такие же *постоянные* величины для данного индивидуума, как его лицо, цвет волос и т. п., между тем как на самом деле они представляют колеблющиеся в зависимости от различных условий величины» [17, с. 367].

Перечисленные принципы образуют метод, который мы условно назвали «Креативное поле». Реализация метода возможна лишь при условии выполнения принципов в их единстве.

В этой связи значимы размышления Г. И. Челпанова над проведением *массовых* экспериментов. Он указывает на то, что они выгодны в том отношении, что опыты могут проводиться над лицами, находящимися в одинаковых условиях (приблизительно одного возраста, одного пола, развития и пр.); кроме того, за один раз/одновременно можно получить огромное количество данных. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода, — пишет он, — заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [17, с. 368].

Надежность методик, построенных по принципу «Креативного поля», подтверждена в нескольких циклах исследований по четырем релевантным методикам (двум детским модификациям для дошкольного и школьного возраста и трем методикам, построенным на разном материале). Коэффициент корреляции между ними колеблется от  $Q = 0,653$  до  $Q = 0,87$  при  $P = 0,01$ .

Валидность метода доказана экспериментально в течение 46 лет на более чем 9 тысячах испытуемых в возрасте от 5 до 80 лет: свыше 7 тысяч учащихся 48 школ разных регионов страны с 1-го по 11-й класс и дошкольников, а также свыше 2 тысяч взрослых широкого спектра профессий.

Аналогичные данные получены нами в серии кросс-культурных исследований в 1970–1990 гг. на Украине, в Белоруссии, Болгарии, Чехословакии, Латвии, Эстонии по данному методу, проводимых на разном материале на школьниках и студентах, в том числе физмата Рижского и Пражского университетов, в 2013 г. в Германии на студентах ряда берлинских университетов и кандидатах наук. Одинаковое популяционное распределение по указанным уровням указывает на независимое от специфики материала, принятой деятельности и культурных особенностей участников исследование. Прогностичность метода проверена в лонгитюдных исследованиях длительностью от 6 до 40 лет.

*Типология.* Метод «Креативное поле» позволяет выделить разные уровни работы и дифференцировать всю сложную и неоднородную феноменологию творчества. Это обеспечивает разработку его типологии, соответствующую уровням познания.

К первому уровню мы относим деятельность человека, включая и уровень высокого мастерства. Но мы называем его *стимульно-продуктивным*, так как деятельность в нем всегда стимулирована извне. Процесс познания на этом уровне направлен на конкретную ситуацию и выполняется на уровне единичного, по философской классификации. К сожалению, основная масса людей (более четырех пятых всей выборки) не проходит дальше этого уровня.

Ко второму уровню — *эвристическому* — относится деятельность, развиваемая по инициативе самой личности. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С. Л. Рубинштейн говорил как о «взрывании слоев сущего» [15]. Это процесс познания на уровне особенного. В философской литературе так характеризуют талант.

Третий уровень — *креативный* — характеризуется не только открытием новых закономерностей, но их теоретическим доказательством. Это уровень построения теорий и постановки новых проблем. Здесь процесс познания совершается на уровне всеобщего. Такой процесс обеспечивает познание сущности объекта. Далее, познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности субъекта. Именно эта способность, по мнению философов, более других характеризует гения, который прогнозирует на столетия вперед. Напомню, что именно с наличием теоретической мысли, верно отражающей реальность, В. И. Вернадский связывал образование ноосферы. Таким образом, мы можем теперь не только выявить меру «приверженности делу», но даже ее измерить в относительных единицах.

Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня (эвристический и креативный) идентифицируют творческие способности, т. е. глубину познания. (Необходимость различения двух уровней вынуждает использовать термин «креативный», который в данном контексте альтернативен креативности как дивергентной продуктивности.)

*Эксперимент.* С целью определения возможностей и ограничений тестовых форм диагностики творчества и одаренности нами систематически проводился сопоставительный эксперимент по «Цветным матрицам» (детский вариант «Прогрессивных матриц») Дж. Равена, а с 1975 г. и по тестам креативности (рисуночный тест) П. Торренса, результаты которых представлены в статьях и монографиях.

В качестве примера приведем данные эксперимента 2016 г. на 103 детях и 103 студентах. Для группы, выходящей на эвристический уровень в рамках методики «Креативного поля», корреляционный анализ с тестом Дж. Равена выявил следующие связи. Общий балл по тесту Дж. Равена связан с параметрами, характеризующими обучаемость: с количеством проб в ОБЭ — обучающей серии ( $r = 0,570^{**}$ ), с количеством ошибок при овладении способом действия в ОБЭ ( $r = 0,611^{**}$ ), с временем решения задачи в ОСЭ — основной серии ( $r = 0,391^{**}$ ), с рационализацией способа действия ( $r = 284^*$ ). Интересно, что

каждая серия, в свою очередь, также связана на уровне значимости с показателями обучаемости в «Креативном поле». Эвристики имеют показатели по тесту Дж. Равена выше стандартного диапазона, но не всегда выше своих сверстников. Следует также отметить, что дети, проявившие высокий уровень интеллектуального развития по тесту Дж. Равена и высокую обучаемость в «Креативном поле», наблюдаются нами как на эвристическом, так и на стимульно-продуктивном уровнях, когда ребенок ориентирован только на выполнение предъявленного задания. Эвристики также незначительно отличаются по скорости овладения способом действия и по скорости решения основной задачи от детей стимульно-продуктивного уровня.

Приведенные данные, с одной стороны, подтверждают возможность измерения умственных способностей методиками «Креативного поля» на этапе овладения деятельностью, с другой — заставляют задать вопрос, что же отличает эвристов от их сверстников. Фактически они свидетельствуют о том, что именно ярко выраженная познавательная мотивация определяет выход за пределы заданных требований, выход в «непредзаданное», что отличает группу эвристов от других детей. Таким образом, мы не можем ориентироваться на данные по тесту Дж. Равена как на показатели одаренности. Фактор интеллекта необходим для овладения деятельностью, но проявление одаренности как выхода на творческий уровень возможно лишь при доминировании в структуре личности познавательной мотивации. Учет этого факта ставит под сомнение возможность применения методов интеллектуального тестирования для выявления и прогноза развития одаренности.

В рисуночном тесте креативности П. Торренса [24] предельно устарели показатели национальной адаптации, что допускает вероятность субъективной оценки. Поэтому процесс проведения теста не столько интересен с точки зрения проверки валидности теста, сколько позволяет находить изъяны в его первоначальной организации. На выборке детей (50 дошкольников и 53 младших школьников) было вновь подтверждено, что высокие показатели по оригинальности у дошкольников связаны с их неумением выделять существенные свойства. Поэтому с переходом в школу эти показатели падают. Напротив, у неуспевающих школьников показатели оригинальности повышаются, поскольку успех в интеллектуально простой деятельности может компенсировать их учебные *показатели*.

В данных выборки 2016 г. (80 студентов МГУ и кандидатов физико-математических наук) нас заинтересовали высокие показатели по оригинальности у сильных математиков-эвристов. Анализ их рисунков показал, что они в ответ на инструкцию (дать как можно больше нестандартных решений) просто применяли ряд профессиональных приемов (например, зеркальное отражение), не имеющих отношения к процессу творчества. Эти данные подтверждают нашу критику данного понимания творчества.

**Заключение.** Философ Г. В. Ф. Гегель рассматривал познание как движение мысли от единичного через особенное ко всеобщему. Научковед К. Поппер описывал развитие научного знания от решения частной проблемы к выявлению закономерностей, то есть законов, и далее — к теории, доказывающей их уже на уровне всеобщего. Средствами художественной литературы К. Г. Паустовский показал, что мысль сначала устанавливает связь между фрагментом

культуры и явлением природы как его отражением, выходя на уровень особенного, а затем достигает уровня всеобщего, обнаруживая данную закономерность в устройстве всего бытия. Во всех этих разных областях прослеживается один вектор развития. Он нашел свое отражение и в нашем понимании природы творческих способностей. Развитие мысли, которое мы могли проследить у наших испытуемых, не «лабораторный продукт». Движение от частного через особенное ко всеобщему — закон познания, который может быть редуцирован, но не отменен.

### Список литературы

1. *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в математике / Пер. с франц. — М.: Советское радио, 1970.
2. *Аллахвердов В.М.* Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту // Творчество — от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. — М.: ИП РАН, 2011. — С. 175–187.
3. *Богоявленская Д.Б.* Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. — С. 144–146.
4. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. — Самара: Учебная литература, 2009.
5. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика // Образование личности, 2013.
6. *Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А.* Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. — М.: МГППУ, 2011.
7. *Богоявленская Д.Б.* Над небом голубым / Рецензия на книгу Пономаренко В.А. // Психологический журнал. № 2. 1998.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 2. — М.: Педагогика, 1983.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.
10. *Осборн А.* Управляемое воображение. — М., 1953.
11. *Освальд В.* Великие люди. — М., СПб., 1910.
12. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. — М.: МО РФ, 2003.
13. *Ревеш Г.* Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность? / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. — М., 2006.
14. *Рубинштейн С.Л.* Общая психология. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935.
15. *Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. — М.: АН СССР, 1948.
16. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. — М.: АН СССР, 1959.
17. *Челпанов Г.И.* Психология, философия, образование. Избранные труды. — М.: АН СССР, 1999.
18. *Чиксентмихайи М.* Поток — психология оптимального переживания. — М.: Смысл, 2011.
19. *Штерн В.* Умственная одаренность. — М., СПб., 1997.
20. *Экземплярский В.М.* Проблема одаренности // Что такое одаренность? / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. — М., 2006.

21. *Galton F.* Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazin, vol.XII, 1865.
22. *Guilford J.P., Wilson R., Christensen P.* A factor — analytic study of creative thinking. Reports from the Psychological laboratory, USC, n. 8, 1952.
23. *Guilford J.P.* Three faces of intellect. American Psychologist, 1959b.
24. *Guilford J.P.* An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr. J. P. Guilford. — Tokyo, 1988.
25. *Torrens P.E.P.* Creativity testing in education // The Creative Child and Adult Quarterly. 1976. 1 (3) E. P.
26. *Wilson R.C., Guilford J.P., Christensen P.R.* The measurement of individual differences in originality. Psychological bulletin, 1953, vol. 50, no. 5.