

УДК 37.01  
ББК 74.200

## СТАНДАРТНО О НЕСТАНДАРТНОМ

IN A STANDARD WAY ON THE NON-STANDARD THINGS

---

**Богоявленская Диана Борисовна**

Профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, почетный член РАО, академик РАЕН и МАПН

**E-mail:** mpo-120@mail.ru

**Bogoyavlenskaya Diana B.**

Professor at Psychological Anthropology Department of Moscow State University of Education (MSPU), ScD in Psychology, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Honorary Fellow of the Russian Academy of Education, Member of the Russian Academy of Natural Sciences and International Academy of Psychological Science

**E-mail:** mpo-120@mail.ru

**Аннотация.** В статье приводятся высказывания Президента РФ В. В. Путина, взятые из его речи перед Федеральным Собранием, касающиеся воспитания творчества в школе. Средства массовой информации исказили смысл сказанного, что может повлиять на практическую реализацию указаний Президента. В связи с этим в статье подробно разбирается распространенная у нас в стране теория творчества известного американского ученого Дж. Гилфорда. Ее внедрение в школьную практику приводит к негативному результату.

**Ключевые слова:** творчество, креативность, дивергентное мышление, нестандартное мышление, оригинальность, тесты.

**Abstract.** The article quotes the President Vladimir Putin's speech to the Federal Assembly on creativity training in school. Mass media distorted his words and that can badly affect the practical realization of the President's instructions. In this regard, the article analyzes the theory of the creativity by a famous American scientist J. P. Guilford, popular in our country. Its implementation in school practice has a negative result.

**Keywords:** creative work, creativity, divergent thinking, lateral thinking, originality, tests.

Ежегодные выступления В. В. Путина являются событиями значимыми для всех сфер жизни страны, поскольку в них отражено их настоящее и планируется ближайшее будущее. Поэтому интерпретация его слов чрезвычайно важна и определяет направление их реализации. В частности, большую роль в этом вопросе играют средства массовой информации.

В разделе о школьном образовании президент корректно говорит о том, что «в школе нужно развивать творческое начало, школьники должны учиться самостоятельно мыслить, уметь работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их» [1].

Все сказанное верно и возражений вызвать не может. Напротив, постановку этих задач можно только приветствовать, тем более это актуально в условиях ЕГЭ.

То, как сказанное воспринято нашей передовой прессой, можно сказать, демонстрирует ее свободу. Но беда в том, что допущенная неточность в пересказе полностью исказила содержание текста. Я думаю, что читатель даже без филологического образования, которым владеет журналист, увидит разницу между вышеприведенным текстом и тем, что написано далее: «школьники должны нестандартно мыслить, уметь ставить задачи и их решать» [2]. В этой цепочке трансформаций пишется уже о том, что президент призывает к развитию у школьников нестандартного мышления.

В чем же дело? А дело, оказывается, в **стандартном** мышлении. Это умственная деятельность по памяти, по образцу. Здесь решающим является только наш жизненный опыт, то, что хранит наша память. Упоминание нестандартных задач вызвало ассоциацию с нестандартным мышлением. Уважая данные газеты и особенно уважая их главных редакторов, допускаю, что журналист все-таки задался вопросом: «А почему Путин сказал о решении нестандартных задач, если уже сказал о самостоятельном мышлении?» И тут на память приходит масса текстов ученых, которые, говоря о креативности, связывают ее с наличием нестандартного мышления. Ну а для развития нестандартного мышления, конечно, надо решать нестандартные задачи. Мы видим, что журналист не виноват, а виноваты ученые.

Однако задача этой статьи не обвинить кого-то, а, напротив, защитить. Защитить школу от той беды, с которой она постоянно сталкивается, чтобы она не обрушилась на нее с новой силой. А бедой является стремление развивать у детей нестандартное мышление. Почему же это беда?

Начнем с того, что решать нестандартные задачи надо, потому что они заставляют думать. В отличие от стандартных задач, задач учебных, задач на правило. Прошли в школе сложение и всю неделю до новой темы будете решать задачи на сложение. *В 7-й класс «А» передали 4 пачки с карандашами, в класс «Б» передали 6 пачек, а в класс «В» 5 пачек с карандашами. Сколько пачек передали в 7-е классы?* Количество пачек может меняться, также и количество содержимого, но вы должны все складывать. Если вы овладели этой операцией, то думать не надо. Таких задач множество и в быту. Если вы стоите в очереди за новогодними подарками своим сослуживцам и сомневаетесь, хватит ли у вас на все денег, то надо просто вынуть кошелек и посчитать деньги. Это задача стандартная. Но если денег мало, то перед вами уже нестандартная задача.

В качестве нестандартных задач в школе используются задачи, не только ответ которых неизвестен, но и неизвестно, какую мыслительную операцию надо применить. Это проблемные ситуации – их еще называют творческими задачами. Как они решаются?

Наш ведущий ученый, основатель отечественной школы психологии мышления С. Л. Рубинштейн характеризовал это емко и исчерпывающе: «Исходным в мышлении является синтетический акт – соотнесение условий и требований задачи. Анализ совершается в рамках этого соотнесения и посредством него... Переход от одного акта анализа к следующему определяется в каждом случае соотношением результата, полученного анализом на данном этапе, и оставшимися невыполненными требованиями задачи. Исходная детерминация процесса соотнесением условий и требований задачи, выступая по ходу процесса каждый раз в *новых формах, сохраняется* (выделено мной. – Д. Б.) на протяжении всего процесса» [3, с. 97].

Почему выделены слова «в новых формах»? Смена формы вопроса, на который должен быть получен ответ, говорит о развитии самого процесса мышления. Так, при решении головоломки (они применяются в качестве творческих задач), где из шести спичек требуется сложить 4 равных треугольника (спичка равна стороне), задача в плоскости не решается часами. Наконец, решающий обобщает все неудачи: спичек мало. А сколько должно быть? Для 4 треугольников надо 12 спичек, а у нас только половина. Это значит, что каждая сторона должна быть общей для 2 треугольников. Как это может быть? (Вот здесь меняется форма вопроса: как сторону сделать общей?) «Геометрию совсем не помню. Сторона-линия – это только след точки, а линия получить можно при пересечении плоскостей. Ура! Понял, надо в пространстве строить». Здесь кратко воспроизведена схема решения задачи для того, чтобы обратить внимание на момент, который С. Л. Рубинштейном выделяется как «нерв мышления». Переход анализа в другую систему отношений позволяет открыть новое качество. В данном случае рассмотрение стороны-линии как места пересечения плоскостей наводит на ответ.

Факт рассмотрения условий задачи в другой системе отношений, как бы взгляд с другой стороны, становится в психологии мышления и творчества решающим. Отсюда призыв Де Боно думать около, рекомендация Гилфорда смотреть вокруг (around). Этот принцип нахождения ответа при решении творческих задач становится в психологии доминирующим. Отсюда представление о нестандартном мышлении как о возможности не идти принятым путем, а как-то иначе, что может привести к решению проблемы.

Вместе с тем приведенный пример показывает, что к изменению направления мышления приводит предшествующий анализ проблемы. Изменение системы отношений для дальнейшего решения проблемы – закономерный этап в развитии процесса направленного мышления. Сканирование же памятью «вокруг» создает иллюзию возможности изменения направления мысли. Поскольку психологически формулировка «вокруг» воспринимается как «вширь». Однако при этом не осознается, что память не может дать нам возможности нахождения **нового** направления, а лишь оживляет прошлый опыт.

Однако введение понятия нестандартного мышления – это попытка заменить направленный процесс мышления, отсутствующий в других парадигмах, в которых механизм поиска решения проблем сводится к ассоциациям или методу проб и ошибок. Чем

же можно объяснить, что, по меткому выражению ученого-психолога А. Г. Асмолова, креативность ныне самый частотный термин в русском языке.

Чтобы идея стала популярной, она должна быть простой. Эту истину как нельзя более точно демонстрирует теория творчества Дж. Гилфорда. Простота и видимая правдоподобность идеи обеспечили на длительное время его подходу огромную популярность во всем мире. Во второй половине XX в. «дивергентность» превратилась в «символ веры» не только западных, но и отечественных психологов; с ней связываются буквально все проявления творчества.

Это объясняется, с одной стороны, тем, что дивергентность, определяемая как «способность мыслить в разных направлениях», по внешней форме отвечает искомому требованию выхода в более широкое «пространство», в новую систему отношений (С. Л. Рубинштейн).

Во-вторых, популярности концепции Гилфорда также способствовали разработанные на ее основе тесты «на креативность». Наряду с простотой проведения эксперимента и возможностью группового тестирования их главное достоинство заключается в попытке снятия определенных трудностей для испытуемого (поскольку ассоциации возникают произвольно) в исследовании творческого потенциала, присущих методу проблемных ситуаций и тестам «на IQ».

Третья причина интереса к теории Гилфорда связана с тем, что введение понятия дивергентного мышления как фактора креативности в середине XX в. представлялось шагом вперед, преодолевающим ограниченность рассмотрения творчества только как высокого уровня умственных способностей.

Действительно, кажутся абсолютно очевидными критерии оценки креативности: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность (беглость и гибкость являются показателем интеллекта. Критерий разработанности часто не используется в силу его явной зависимости от нашего опыта, в том числе от обученности рисованию).

Подкупает то, что в качестве одного из основных показателей дивергентности выступает оригинальность. Кто возразит, что продуктивный процесс порождает оригинальный продукт? Но мы еще раз призываем задуматься, правомерен ли обратный вывод?

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 Гилфорд, «в отличие от конвергентно-мыслительных способностей, подчеркивают поисковую активность со свободой двигаться around (вокруг, а не в различных направлениях, как обычно переводят) даже если в этом нет необходимости для достижения отличного результата» [4, 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 соответствующий творческой способности.

Сам Гилфорд, построив в 1958 г. свой куб, выделил там фактор дивергентного мышления. Вскоре он сменил его на термин «дивергентная продуктивность», поскольку, пояснял он, там нет мышления, а только сканирование памятью [4].

Естественно, что американский психолог середины XX в., то есть господства бихевиоризма, понимает, «что мышление может больше, чем выводы из посылок». Метод проб и ошибок расширяет его возможности, поскольку «дивергентное мышление действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» [5, с. 442]. Поэтому Гилфорд подчеркивал, что если проблема не решается с помощью конвергентного мышления, то в игру вступает дивергентное, увеличивая **производство**. Много некорректных гипотез могут создать **возможность** нахождения верной. Таким образом, следует, что дивергентное мышление не решает проблему, а только повышает ее вероятность.

Победным шествием по всему миру теория креативности обязана главному фактору дивергентности – оригинальности. Исходное представление, лежащее за термином «оригинальность», – это **подлинность**: оригинал – не копия [6]. Подлинность не противопоставляет себя мышлению, а предполагает его в полном объеме. И тем более такой процесс не преследует цель противопоставления «правдоподобному» и «очевидному».

Однако определением истинной оригинальности как создания принципиально нового продукта Гилфорд воспользоваться не мог. Если, как он признавался, по сути дела, оценить 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, измеряемых их весом в соответствии с их редкой встречаемостью в группе в целом; производство отдаленных, необычных, неконвенциональных ассоциаций в тестах ассоциаций. В статье 1952 г., описывающей первые данные по выделению фактора оригинальности, 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» [7, с. 363]. Поскольку наличные методы не позволяли Гилфорду взять оригинальность в том качественном виде, как она проявляется в реальном творчестве, поэтому на вооружение был принят эрзац: «Мы дали этому фактору **условное** название – оригинальность» [7, с. 369]. Он указывает на относительность, определенную условность данного фактора (по тому, как он измеряется) как критерия креативности. В статье на следующий год ее авторы (Wilson, Guilford, Christensen) из научной корректности назвали полученный фактор оригинальностью «лишь временно» [8, с. 362]. В своей последней книге Гилфорд отмечает, что фактор оригинальности мучил его всю жизнь, и скорее это показатель гибкости.

В принятом в данном направлении значении оригинальность многолика. За ней могут стоять различные, порой прямо противоположные явления: это может быть и содержательный творческий процесс, проникновение вглубь познаваемого объекта, выявление существенных взаимосвязей. А может быть, и не имеющее никакого отношения к творчеству оригинальничание, даже психическая неадекватность.

Это признает и сам Гилфорд, говоря о порождении с помощью дивергентного мышления новых, не обязательно умных, искусственных идей. Эту неоднозначность

оригинальности как критерия творчества понимают наиболее серьезные ученые, например, де Боно: «Художник... стремится развить в себе крайнюю чувствительность и эксцентричность, нередко намеренно доходя до безрассудства... Оригинальность – вот к чему стремится искусство. Здесь всегда живо желание выйти из границ укоренившегося порядка в безграничную возможность хаоса, и нередко один только этот шаг рассматривается уже как достижение [9]. Но беда даже не только в том, что оригинальность трактуется просто как маловероятностная идея, то есть чисто статистически. Ее усиливает сама инструкция теста. Если верить великим творцам: «Новое и оригинальное родится само собою, без того, чтобы творец об этом думал» (Бетховен). К такому же выводу приходит и В. Франкл: «Успех должен прийти сам, и это тем более вероятно, чем меньше мы будем о нем думать» [10].

Вместе с тем тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большего количества неординарных ответов, стимулирует для этого не продуктивный процесс, а ряд обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества.

Напомним, что В. Освальд судил об оценке творчества ученых по критерию оригинальности как «способности создавать что-либо самостоятельно» [6]. Такое раскрытие оригинальности означает, что она говорит о наличии продуктивного процесса (человек сам мыслит) в отличие от действия по памяти или образцу. «Говорите правду, и вы будете оригинальны», – утверждал писатель Вампилов.

Вместе с тем у А. Осборна в «мозговом штурме» это неконтролируемый сознанием поток ассоциаций [11]. Однако общий термин – оригинальность – провоцирует интерпретацию результатов тестов креативности, реализующих модель Осборна (потока ассоциаций) в соответствии с моделью Освальда (созидания). Самостоятельное созидание нового действительно характеризуется оригинальностью, – смешение разных моделей оригинальности лежит в основе широкого признания дивергентного мышления как творческого по аналогии со сходством Одетты и Одиллии.

Смешение указанных моделей в определенном смысле оправданно для широких масс людей. В некоторой степени это оправдывает практиков, не имеющих других методических средств для выполнения заказов на тестирование творческих способностей и одаренности конкретных выборок. Но что заставляет или позволяет профессионалам разделять эту позицию, зная, что Гилфорд честно признавался, что подлинную оригинальность в тестировании обнаружить невозможно и этот термин им используется условно, а через год его соавторы писали об употреблении данного термина временно.

Как ученый Гилфорд заслуживает уважения, поскольку в конце жизни пишет о постоянных сомнениях по поводу критерия «оригинальность». Возможно, это просто показатель гибкости. Более решительным он был в отношении термина «дивергентное мышление», быстро сменив его на термин «дивергентная продуктивность», поскольку мышления там нет, а имеет место «сканирование памятью» [4]. В конечном счете, попытка Гилфорда сделать шаг вперед обернулась «двумя шагами назад», возвратив проблематику творчества и одаренности в ассоциативную парадигму, что было им вполне осознанно.

Говоря о показателях необычности и далеких ассоциаций, Гилфорд не случайно дает ссылку на Г. Харгривса. Следует отметить, что, хотя принято связывать исследования

креативности с Дж. Гилфордом, фактически он лишь эмпирически продолжил существовавшую до него традицию, основателем которой был Ч. Спирмен. Решая проблему измерения интеллекта и выделив его количественные и качественные параметры, Ч. Спирмен в 1920-х гг. переходит к исследованию творческого мышления. В связи с этим он поручил своему аспиранту Г. Харгривсу разработать критерии оценки как количественной, так и качественной продуктивности креативности. Естественно, что количественная сторона поддается оценке, которая легко реализуется через показатели беглости. Но как посчитать качество?

Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако Г. Харгривс воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», разработанными в начале XX в. тестологами, и применил оценку качества по принципу «от обратного». Сами же коэффициенты банальности прямо восходят к работам Т. Цигена, одного из виднейших ассоционистов, разрабатывавшего раздел суждений в курсе логики. Будучи уверенным, что суждение – это обычная ассоциация, Т. Циген решает вопрос об истинности суждения, утверждая, что это должна быть ближайшая ассоциация. Истина известна всем, и следовательно, это банальность. Таким образом, чем дальше мы отходим от истинности, чем более далекая ассоциация возникает, тем в большей мере она отстоит от банальности и оценивается выше как необычная, нестандартная [12]. Таковы истоки основного критерия креативности. Применение этого критерия в данной интерпретации возвращает нас в XIX в.

Последующее разочарование как в системе понятий, так и в методе, прежде всего зарубежных исследователей, вызвано ограниченностью той парадигмы, в которой это было разработано. В статье 1959 г. (переведена в СССР в 1965 г.) Гилфорд отмечал: «Дивергентное мышление действует везде, где имеет место мышление методом “проб и ошибок”» [5]. И хотя он с юмором замечал, что с позиции бихевиоризма креативность не может быть видна, так как инсайт у животных наблюдается не часто, все же метод «проб и ошибок» четко фиксирует исходную парадигму бихевиоризма, автором которой был ассоцианист А. Бэн. Известный философ В. Огурцов удачно его классифицировал как «агонию ассоцианизма».

Вообще креативность, раскрываемая через дивергентность, указывает на определенное сходство в мышлении людей с высокими показателями креативности и людей с шизофреническими и аффективными расстройствами: и те и другие способны устанавливать отдаленные ассоциации. Над этим фактом стоит задуматься, поскольку длительные измерения креативности по тестам на дивергентное мышление привели психолога Дружинина к такому же выводу. Им экспериментально показано, что высокая оригинальность свидетельствует о невротизации личности. Поэтому он советует ориентироваться при оценке креативности именно на средние показатели.

Следует учесть также то, что мы часто фиксируем высокие показатели по креативности у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений, которые скорее свидетельствуют о компенсаторных механизмах и психологической защите. Оригинальность подчас может выступать просто как вычурность или свидетельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях. **Свободно фонтанирующее**, оно знает лишь стохастические закономерности и снова возвращает нас к ожиданию результата «слепого сцепления случайных ассоциаций».

По нашему мнению, 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.

К тому же простота тестов на креативность оказывается троянским конем, так как благодаря ей практики закрывают глаза на реальные противоречия результатов диагностики, на понимание того, что высокие баллы по результатам теста не говорят о высоком творческом потенциале испытуемого, а требуют анализа причин соответствующих данных, в свою очередь, предполагая комплексное исследование.

Чтобы читатель мог составить более точное представление о том, что Гилфорд вкладывает в понятие дивергентности как показателя креативности, приведем выдержку из авторского разъяснения специфики дивергентного мышления.

Дж. Гилфорд рассматривает в качестве очень удачного примера следующий сообщенный ему случай. Находчивому студенту из физического колледжа дали задачу определить высоту небоскреба с помощью барометра. Инструктирующий очевидно имел в виду определенный ответ. Но ответ студента был следующий: взять барометр на крышу здания. Привязать к нему длинную веревку, опустить барометр на тротуар, поднять его обратно и измерить длину веревки, необходимую для достижения барометром земли. Поскольку ответ не соответствовал ожиданию инструктирующего, то он попросил студента дать другое решение. Второй вариант решения заключался в предложении взять барометр на крышу здания и бросить его на землю, замерив время падения с помощью секундомера. Используя формулу  $S = gt^2/2$  можно вычислить высоту здания. Другие ответы, которые давал студент, были также изобретательными (по мнению Гилфорда). Так, можно вынести барометр на улицу в солнечный день, измерить высоту и длину его тени и тени здания, используя простые пропорции. Его четвертый метод был самый простой: отнести барометр к администратору и пообещать, что он получит в подарок чудесный барометр, если скажет какова высота здания.

Все эти планы, отмечает Гилфорд, – семантические системы, поскольку «они включают целесообразные последовательности уместных значимых шагов. Инструктирующий, вероятно, думал, что задавал вопрос, приводящий к конвергентному продуцированию. Но информация, данная студенту, оставила дверь открытой для альтернативных планов, и студент, который очевидно хотел быть *оригинальным*, использовал преимущества ситуации! Студента надо высоко оценить по тесту дивергентной продуктивности семантических систем» (выделено нами. – Д. Б.) [13, с. 148]. На этом примере четко видно, что дивергентное мышление не продвигает нас в познании. Напротив, мы даже теряем то знание, которое добыто человечеством. Испытуемый использует барометр не по его специфическим свойствам, а просто как объект, имеющий свойственное всем предметам качество – вес.

Поэтому, принимая вслед за Спирменом оригинальность как «один из самых важных аспектов креативности» [14, с. 362], корректный Гилфорд определял оригинальную идею только «в отношении к каждому из предложенных методов измерения оригинальности» [14, с. 362], понимая под методами различные виды тестов. Повторим, оригинальность



не выступала универсальным показателем креативности в разных тестах. Со временем у Гилфорда «росло подозрение», что так измеряемая оригинальность является специальным случаем адаптивной гибкости, когда в заданиях используется вербальный материал. И она параллельна фактору адаптивной гибкости, свойственному заданиям с невербальным материалом [4, с. 148].

Наша критика дивергентности не носит частного характера, поскольку последователей этого подхода поджидает некоторая опасность, если они искренне уверовали, что главное в формировании творчески одаренной личности – научить ее нестандартному мышлению, умению генерировать оригинальные, необычные идеи. Такой упор на поиск необычного, ни у кого не встречающегося продукта, стимулируя фонтанирование ассоциаций, может тормозить **развитие самого мышления**.

Практика «развития креативности» дает подтверждение этому. В тех случаях, когда тренинг по развитию дивергентного мышления достигает своего результата у детей со сформированной символической функцией, учителя сталкиваются с парадоксальной ситуацией неуспеваемости умных и ранее успешных детей. Характерен пример с учениками 6-го класса, в котором проходила апробация развивающей экспериментальной программы, одним из моментов которой было стимулирование выдвижения множества разнообразных гипотез. На этом моменте делался акцент как на проявлении творческого мышления. После проведения данного эксперимента стало типичным проявление поведения подобного тому, как одна из стабильных отличниц класса перестала выполнять контрольные работы. При этом она знала верный ответ предъявляемых задач, так как подсказывала его слабым ученикам, которые не могли решить эти задачи. Ее эти ответы не удовлетворяли: она искала «творческое» – альтернативное решение.

Здесь мы сталкиваемся с явлением того, что естественный процесс мышления как установления отношений, решения задач как процесса анализа условий задачи через соотнесение с ее требованием подменяется поиском «нестандартных», маловероятностных идей, базирующихся на далеких ассоциациях.

В ряде циклов современных исследований получены факты роста показателей по критерию оригинальности у детей с низким интеллектом. Также доказано, что высокие данные по этому критерию детерминированы в том числе нарушением селекции и механизмами психологической защиты [15]. Особенно четко несоответствие между показателями тестов и наличием творческих способностей прослеживается на детях дошкольного возраста.

Так, высокие баллы по тестам Торренса, требующих ответов, выходящих за рамки общепринятых, то есть выделенных не на основании их существенных свойств, совпадает, как мы уже писали выше, с возрастными особенностями дошкольников. У этих детей еще не сформированы базисные свойства продуктивного мышления, в частности, умение выделять и классифицировать по основному признаку. На его основе лишь в дальнейшем может проявиться вариативность и то углубление в сущность явления, которое приводит к подлинной «нестандартности».

Таким образом, высокие показатели по креативности в этом возрасте говорят, напротив, о том, что данный ребенок в своем развитии еще далек от творчества. Поэтому освоение мыслительных приемов с использованием латентных признаков должно проходить после

усвоения операций, строящихся на выделении основных свойств объектов, а не вместо этого, как это в настоящее время часто практикуется в прогимназиях и детских садах под лозунгом развития творческих способностей. Так, дети, прошедшие тренинг в прогимназиях, не способны (иногда до второго класса) решать текстовые задачи. Развитие дивергентной комбинаторики тормозит развитие понятийного мышления и, как нам кажется, символической функции. Эти дети могут адекватно действовать только на основе личного опыта.

Сказанное по поводу мышления и творческих способностей применимо и к исследованиям одаренности. Напомним, что исследования креативности и интеллекта в психометрической парадигме проходят в триаде, которую определило включение обучаемости (или профессиональной успешности) как показателя жизненной валидности.

Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида: академическую, интеллектуальную, творческую. Эта классификация видов одаренности еще более уводит от решения проблемы. Предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам "IQ", тестам "Cr"). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. Выделение Гилфордом показателя креативности Cr, отличного от IQ – коэффициента интеллекта [4, с. 157-163], иллюстрирует тенденцию, 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» [16, с. 13], что характерно именно для поэлементного анализа. Этот факт подтверждает прогностичность выдвинутого Л. С. Выготским методологического принципа – замены методов разложения на элементы, характерные для поэлементного анализа, методами анализа путем вычленения его единиц, обладающих свойством целого, – и находится в основе объяснения понимания творческих способностей и одаренности в отечественной парадигме.

**Критика теории креативности.** По выражению Г. Айзенка, модель структуры интеллекта Гилфорда вызвала много противоречий и эмпирических работ относительно различия между конвергентным и дивергентным типом тестов. Хотя эти термины и сходные тесты уже использовались с 1918 г., но только после гилфордовской «пропаганды» интерес начал центрироваться на тестах дивергентной способности. «Была надежда, – отмечал Айзенк, – что здесь можно иметь дело с чем-то новым и отличным от типичных IQ-тестов и как-то выйти на такие комплексные способности, как "креативность". Однако отрицательной стороной этого подхода явилось отсутствие данных, подтверждающих валидность тестов креативности» [17]. Так, критерий оценки научной продукции уже в 1964 г. 1300 ученых не соответствовал тестовым (Датт). В последующие годы этот факт получал систематическое подтверждение. Айзенк указывал на то, что «называть детей "креативными" просто потому, что они дают больше альтернативных ответов на простые тесты, кажется преждевременным при отсутствии внешнего критерия креативности и оригинальности» [17, с. 81].

В тестах, использованных Гилфордом, дивергентности в строгом смысле слова просто нет. Если вас спрашивают, какие предметы относятся к белым, мягким и съедобным, то описан класс, детерминирующий «сканирование памятью» всех предметов, входящих в этот класс (поскольку для перечня мягких, белых и съедобных предметов ничего более

не требуется). Здесь нет ни порождения, ни расхождения и нет того процесса, который приводит к бифуркации (взрыву в результате накопления критической массы стихийных изменений ранее единого основания, что приводит к его дифференциации, по линиям, которые невозможно прогнозировать).

Уже в 1971 г. Волах отмечал, что «вместо объявления новой эры сверх изоощренных оценок, попытки поиска креативных тестов потерпела... фиаско. После 20 лет щедрого финансирования военные ресурсы резко прекратились, область прошла через “корежущий” пересмотр своих целей и задач и, частично как результат, почти прекратила существование как живая сила в исследованиях в начале 70-х гг.» [18].

Наступление в психологии кризиса в области исследований креативности, приведшего к уходу «западных» исследователей из этой области, Р. Стернберг и Е. Григоренко связывают с тем, что среди них «сложилось весьма скептическое отношение к измерениям творческих способностей на основе психометрических тестов» [19]. Причину данной ситуации Р. Стернберг видит в том, что «теория Гилфорда господствовала десятилетия, не будучи ни подтвержденной, ни опровергнутой» [19, с. 112].

Сомнения в научной обоснованности исследований Гилфорда креативности высказывались и ранее: «Хотя Гилфорд заслуживает аплодисментов за его детальные и систематические исследования, ценность его вклада в понимание креативного мышления не внушает доверия» [20, с. 204].

В свою очередь, Г. Гарднер считал, что после анализа, проделанного Воллахом, надежда сделать практические тесты креативности была отброшена, также оказалось, что область исследования одаренности, как и креативности, была не готова для дальнейшего приложения сил. Он акцентировал внимание на том, что Гилфорду не удалось аккумулировать знание, как реально конструируются новаторские идеи. Более того, он утверждает, что Гилфордово видение области было глубоко ошибочным. Основной вердикт Айзенка – «Не доказана». Вместе с тем, хотя уже с середины 1970-х гг. появились «согласованные усилия заменить Гилфордову концепцию», но все же наблюдался стабильный поток исследований, использующий «систему отсчета» Дж. Гилфорда.

Уже в 1994 г. Гарднер отмечал, что для справедливости следует сказать, что до сих пор никакая соперничающая парадигма не вытеснила эту «точку отсчета», несмотря на широко распространенное неудовлетворение и растущее осознание ее ограничений [21].

Понятно – признать, что король голый, трудно, так как нет другого короля: нет стандартизированных и простых, доступных для неспециалиста тестов. Делает ли это всю ситуацию идентификации творчества и одаренности безнадежной?

### Список литературы

1. Послание Президента Федеральному Собранию // Официальные сетевые ресурсы Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 01.12.2016).
2. О чем говорил Путин в послании Федеральному Собранию? // Аргументы и факты. – URL: [http://www.aif.ru/dontknows/actual/o\\_chyom\\_govoril\\_putin\\_v\\_poslanii\\_federalnomu\\_sobraniyu\\_01\\_12](http://www.aif.ru/dontknows/actual/o_chyom_govoril_putin_v_poslanii_federalnomu_sobraniyu_01_12) (дата обращения: 01.12.2016).

3. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.
4. Guilford J. P. Traits of creativity // *Creativity and its cultivation*. – 1959. – Vol. 10. – P. 141-161.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433.
6. Освальд В. Великие люди. – М.–СПб., 1910.
7. Guilford J. P. When not to factor analyze // *Psychological Bulletin*. – 1952. – Vol. 49, No. 1. – P. 26.
8. Guilford J. P. Some recent findings in thinking abilities and their implication // *Journal of communication*. – 1953. – Vol. 3. – P. 49-58.
9. Де Боно Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении. – М.: Прогресс, 1976.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
11. Osborn A. F. *How to "Think Up"*. – New York, London: McGraw-Hill Book Co., 1942.
12. Hargreaves H. L. The "faculty" of imagination // *British Journal of Psychology*. – 1927. – Vol. 10.
13. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. – New York: McGraw-Hill, 1967.
14. Guilford J. P. *Intellectual factors in productive thinking*. – 1963.
15. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – Самара, 2009.
16. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.: Гос. соц.-эк. изд., 1934.
17. Eysenck M. *The structure and measurement of intelligence*. – Springer Science & Business Media, 2012.
18. Стернберг Р., Григоренко Е. Л. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия. – 1997. – С. 111-127.
19. Wallach M. A. *The intelligence/creativity distinction*. – General Learning Press, 1971.
20. Ochse R. *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. – CUP Archive, 1990.
21. Gardner H. The creators' patterns // Boden M. A. (Ed.) *Dimensions of creativity*. – Cambridge, MA, 1994. – P. 143-158.

## References

1. Poslanie Prezidenta Federalnomu Sobraniyu. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (accessed: 01.12.2016).
2. O chem govoril Putin v poslanii Federalnomu Sobraniyu? Available at: [http://www.aif.ru/dontknows/actual/o\\_chyom\\_govoril\\_putin\\_v\\_poslanii\\_federalnomu\\_sobraniyu\\_01\\_12](http://www.aif.ru/dontknows/actual/o_chyom_govoril_putin_v_poslanii_federalnomu_sobraniyu_01_12) (accessed: 01.12.2016).
3. Rubinstein S. L. *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya*. Moscow: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1958.
4. Guilford J. P. Traits of creativity. In: *Creativity and its cultivation*. 1959, Vol. 10, pp. 141-161.

5. Guilford J. P. Tri storony intellekta. *Psikhologiya myshleniya*. Moscow: Progress, 1965, p. 433. (in Russian)
6. Osvald V. *Velikie lyudi*. Moscow–St. Petersburg, 1910.
7. Guilford J. P. When not to factor analyze. *Psychological Bulletin*. 1952, Vol. 49, No. 1, p. 26.
8. Guilford J. P. Some recent findings in thinking abilities and their implication. *Journal of communication*. 1953, Vol. 3, pp. 49–58.
9. De Bono E. *Rozhdenie novoy idei: O neshablonnom myshlenii*. Moscow: Progress, 1976. (in Russian)
10. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moscow, 1990. (in Russian)
11. Osborn A. F. *How to “Think Up”*. New York, London: McGraw-Hill Book Co., 1942.
12. Hargreaves H. L. The “faculty” of imagination. *British Journal of Psychology*. 1927, Vol. 10.
13. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
14. Guilford J. P. *Intellectual factors in productive thinking*. 1963.
15. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey*. Samara, 2009.
16. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech: psikhologicheskie issledovaniya*. Moscow: Gos. sots.-ek. izd., 1934.
17. Eysenck M. *The structure and measurement of intelligence*. Springer Science & Business Media, 2012.
18. Sternberg R., Grigorenko E. L. Model struktury intellekta Guilforda: struktura bez fundamenta. In: Bogoyavlenskaya D. B. (Ed.) *Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti*. Moscow: Molodaya gvardiya. 1997. Pp. 111–127.
19. Wallach M. A. *The intelligence/creativity distinction*. General Learning Press, 1971.
20. Ochse R. *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. CUP Archive, 1990.
21. Gardner H. The creators’ patterns. In: Boden M. A. (Ed.) *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA, 1994. Pp. 143–158.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2017, № 1