

ЧТО ВЫЯВЛЯЮТ ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ?

Д.Б. БОГОЯВЛЕНСКАЯ



Богоявленская Диана Борисовна — доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента в области образования 1999 г., действительный член Российской академии естественных наук, Российской академии менеджмента в образовании и культуре, Академии творчества, Международной академии психологических наук. Заведует лабораторией диагностики творчества Психологического института РАО. Член Координационного совета президентской подпрограммы «Одаренные дети». Контакты: ijkarus@voxnet.ru

Резюме

В статье изложено авторское понимание содержания, выявляемого тестами интеллекта и креативности. Основное внимание уделено доказательству невалидности тестов креативности, поскольку само понимание креативности как дивергентного мышления не совпадает с содержательным раскрытием понятия творчества, сложившегося в отечественной психологии, а также в мировой философии и гуманитарных и естественных науках. Автор отсылает читателя к своему концептуальному раскрытию понятия творчества, единице его анализа и предложенному психодиагностическому методу, валидность которого доказана теоретически и экспериментально.

Применение процедур измерения в психологии обслуживает две области. Одна связана с процессом дальнейшего познания, исследованием природы измеряемого явления. Примером этого служит измерение температуры с помощью градусника задолго до раскрытия физической природы теплоты, использование чего продвинуло научные исследования последней. Вторая связана с запросами практики: проблемами отбора, коррекции и т. д.

В первом случае для выяснения природы явления нам необходимо вычленение изучаемого явления в «чистом виде» (Я.А. Пономарев называл это выделением формального интеллекта). Во втором строгая селекция не требуется, поскольку важно только то, насколько успешно оно проявляется в реальности.

Поясню это на примере тестов интеллекта. Современная критика тестов, определяющих IQ, совершенно справедлива. Уже в ранних своих

публикациях я отмечала, что на результаты этих тестов влияет не только уровень развития умственных способностей, но также мотивация испытуемого. Мудрый педагог Дж. Рензулли, говоря о большом числе тестов измерения интеллекта, отмечает, что «они дают большую фору усердным» (Рензулли, 1997, с. 220).

Вместе с тем, если бы вдруг мечта всех психологов осуществилась и мы смогли бы диагностировать интеллект как таковой, мы оказались бы в парадоксальной ситуации: надо было бы искать пути интеграции измерения интеллекта, мотивации и других факторов для удовлетворения запросов практики, которую интересует не абстрактный интеллект, а то, как данный человек может его эффективно применять в своей деятельности.

Поэтому, пользуясь тестами интеллекта, следует помнить, что они измеряют не уровень развития умственных способностей, а степень возможности успешного выполнения релевантной данному тесту деятельности.

Что касается научных представлений о природе интеллекта, то дискуссии по этому вопросу скоро отметят свое столетие, и, как ни грустно, сегодня в этой сфере наметился «шаг назад», достигший парадигмы Юма.

Вместе с тем, какой бы тест мы ни взяли (Бине, Айзенка, Векслера, Венгера и т. д.), остается спорным, насколько полно он охватывает все интеллектуальные операции, насколько эмпирически или теоретически обоснован подбор заданий; несомненно одно: задание на мыслительную деятельность так или иначе

включает какие-то интеллектуальные операции.

Другая ситуация сложилась вокруг тестов креативности.

Возникший полстолетия назад социальный заказ на выявление людей с творческим потенциалом в настоящий момент особенно актуален для нашей страны в связи с происходящими в обществе изменениями.

В теоретических исследованиях присутствует претензия на понимание природы творчества, в основе которого лежат факторы дивергентного мышления. Как замечает президент Американской психологической ассоциации, «в течение многих лет эта модель (теория Гилфорда), не будучи ни доказанной, ни опровергнутой, служила фундаментом для изучения творческого мышления» (Стернберг, 1997, с. 112).

В отечественной психологии почти нет работ, где бы в качестве методологических предпосылок не ссылались на работы С.Л. Рубинштейна. Не менее постоянно при диагностике творческого мышления используются тесты Гилфорда — Торренса. В силу этого современную ситуацию в теории и психодиагностике творческого мышления отличает не только эклектика концептуальных подходов, но и наличие своего рода кентавров, в которых сочетаются представление о природе явления и его идентификация с привлечением разных научных парадигм. При этом не учитывается, что за каждым методом стоит определенное представление о предмете, на который он направлен. Одна из причин этого заключается в том, что не каждое концептуальное представление сопровождается «удобная в употреблении» диагнос-

тическая процедура, если она вообще есть.

Давно известно: чтобы идея стала популярной, она должна быть простой. Эту истину как нельзя более наглядно демонстрирует теория творческого мышления Дж. Гилфорда. Простота и видимая правдоподобность идеи обеспечили на длительное время его подходу огромную популярность во всем мире. Во второй половине прошлого века «дивергентность» превратилась в символ веры не только западных, но и отечественных психологов; с ней связываются буквально все проявления творчества. Это объясняется, с нашей точки зрения, рядом внешне сильных сторон интерпретации творчества как дивергентной продуктивности. Дивергентность, определяемая как «способность мыслить в разных направлениях», отвечает потребности выхода в более широкое «пространство». Популярности концепции Гилфорда также способствовали разработанные на ее основе тесты «на креативность». Наряду с попыткой снятия ограничений в исследовании творческого потенциала личности, присущих методу проблемных ситуаций и тестам «на IQ», их достоинство заключается также в простоте проведения и возможности группового тестирования. Дж. Гилфорд считает, что тесты, направленные на измерение беглости, оригинальности, гибкости мышления в невербальных, символических, семантических и поведенческих задачах, выявляют дивергентное мышление. Задачи типа «назовите как можно больше вариантов использования кирпича в необычном для него назначении» наиболее характерны для

тестов, определяющих дивергентные семантические категории (Guilford, 1967).

Традиции российской науки, отдающие приоритет в первую очередь теории (ибо это и делает науку наукой), отсутствие грубо утилитарной направленности позволили ей вопреки указам, решениям сессий и дефициту кадров и техники стабильно развиваться. Сохраняя свои традиции, она служила высоким идеалам. Многие как позитивные, так и негативные явления делали советскую психологию достаточно крепкой цитаделью, недоступной влиянию чуждых ей тенденций.

Снятие железного занавеса привело к тому, что волна зарубежной научной продукции всех уровней захлестнула наш психологический рынок. Эта волна вместе с методиками и тренингами привнесла стоящую за ними концептуальность. Грустно, но ее поспешили взять на вооружение ученые, декларировавшие, но не присвоившие теоретическое богатство собственной науки или не сумевшие увидеть разницу в постулатах.

Популярность концепции Гилфорда в нашей стране, где наиболее высок теоретический уровень психологического знания, объясняется не только перечисленными выше научными причинами, но в большой степени и чисто психологически. Разведение конвергентного (чисто логического) и дивергентного, как бы многоаспектного мышления по форме сходно с делением на метафизическое и диалектическое мышление, о котором нам начинали говорить (правда, зачастую формально) со средней школы. Поэтому посылки

Дж. Гилфорда воспринимаются как привычные и правдоподобные.

Подобный шаг назад в ситуации теоретического плюрализма как бы не замечается. Объяснить это можно лишь при помощи анализа обыденного сознания ученого. Только таким образом, думается, можно объяснить то, что в настоящий момент рядоположенно сосуществуют взгляды на проблему, исторически возникшие как традиции, отрицающие друг друга. Одно направление полностью отождествляет творчество с интеллектом¹, другое порывает с ним, объявив свою собственную суверенность². Возможно, что именно их крайняя альтернативность и несамодостаточность и послужили основанием для указанного консенсуса. Вместе с тем и он не лишен противоречий, так как все настойчивее проявляется тенденция, лишаящая умственные способности как общую одаренность их продуктивной функции. Этот парадокс отражает трудности самой проблемы и невозможность ее решения в рамках указанных подходов. Однако их жизнестойкость и то, что они набирают квалифицированное большинство, означают, что они отвечают здравому смыслу (несводимости творчества просто к сумме способностей). Впрочем, еще К. Дункер говорил, что у здравого смысла прекрасный нюх, но старчески слабые зубы.

Как всегда, то, что волна смывает с одного берега, она приносит

на другой. То, что захлестнуло сегодня российскую психологическую практику, ушло с тех мест, где оно родилось.

Статья Р. Стернберга и Е. Григоренко с новой, неожиданной стороны критикует теорию Гилфорда. Большая удача для российского читателя состоит в том, что эта критика Дж. Гилфорда исходит не со стороны, не с позиций другой парадигмы, как это делается нами, а изнутри той культуры, которая ее породила, в логике этой культуры, и поэтому она крайне убедительна. Приводимые авторами данные подвергают сомнению саму процедуру выделения факторов, лежащих в основе теории Гилфорда. Они публикуются в отечественной печати (Стернберг, Григоренко, 1997) впервые и имеют неоценимый научный интерес.

Отождествление творческих способностей или, как принято говорить, творческой одаренности с креативностью, раскрываемой через дивергентность (интеллект, или общая одаренность, в этом случае связан лишь с обучаемостью и академическими успехами), и последующее разочарование в связи с малой предсказательностью тестов креативности привели к появлению комплексных теорий одаренности (Стернберг, 1997; Рензулли, 1997; Хеллер, 1997).

За рубежом креативность постепенно как бы уходит из центра внимания исследователей на периферию. Этот процесс у нас обещает

¹ Исторически первое направление в понимании творческих способностей рассматривало их как максимальный уровень развития способностей.

² Исторически второе направление, представленное концепцией Гилфорда, выделяет креативность как самостоятельную способность, имеющую локализацию в первую очередь в факторах дивергентного мышления.

быть длительным и мучительным, так как четкое, на уровне здравого смысла очевидное представление творчества как дивергентности укоренилось в обыденном сознании основной массы исследователей и практиков. Природа не терпит пустоты. Там, где отсутствует убеждение, вакуум заполняется авторитетами.

Чтобы читатель мог составить более точное представление о том, что Дж. Гилфорд вкладывает в понятие оригинальности как показателя творческого мышления, мы 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 иным. Он предложил привязать к барометру длинную веревку, опустить барометр с крыши на тротуар и измерить длину веревки, необходимую для достижения барометром земли. Поскольку ответ не соответствовал ожиданию инструктирующего, тот попросил студента дать другое решение. Второй вариант решения заключался в предложении бросить барометр с крыши 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 Дж. Гилфорда). Так, можно вынести барометр на улицу в

солнечный день, измерить его высоту и длину его тени и тени здания, а потом получить искомый результат, используя пропорциональность величин. Четвертый предложенный студентом метод оказался самым остроумным: предложить администратору здания в подарок чудесный барометр, если тот сообщит, какова высота небоскреба.

Все эти варианты, пишет Дж. Гилфорд, — семантические системы. «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* (курсив мой. — Д.Б.), использовал преимущества ситуации! Студента надо высоко оценить по тесту дивергентной продуктивности семантических систем» (Guilford, 1967, с. 148).

В связи с такой трактовкой оригинальности Дж. Гилфордом нам хотелось бы напомнить, что В. Оствальд, разрабатывая в начале XX века типологию творчества, говорил об оценке творчества ученых по критерию оригинальности как «способности создавать что-либо самостоятельно» (Оствальд, 1910). Такой взгляд на оригинальность означает, что она говорит о наличии продуктивного процесса (человек сам мыслит) в отличие от действия по памяти или по образцу. Исходное представление, лежащее за термином «оригинальность», — *подлинность*: оригинал — не копия. Подлинность не противопоставляет себя мышле-

нию, а предполагает его в полном объеме, тем более что такой процесс не преследует цели противопоставления «правдоподобному» и «очевидному». «Говорите правду, и вы будете оригинальны», — утверждает писатель А.В. Вампилов.

Но беда даже не в том, что оригинальность трактуется просто как нечто маловероятное, т. е. чисто статистически. Основная беда заключена в самой инструкции тестов креативности. «Новое и оригинальное родится само собою, без того, чтобы творец об этом думал», — таково заключение великого творца Л. ван Бетховена. Вместе с тем тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большого количества неординарных ответов, стимулирует не только продуктивный процесс, а использование ряда обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества. Поэтому часто мы фиксируем высокие показатели креативности у детей со сниженным интеллектом и высокой мотивацией достижений, которые скорее говорят о компенсаторных механизмах и психологической защите. Оригинальность подчас может выступать просто как вычурность или свидетельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях. Вообще креативность, раскрываемая через дивергентность, указывает на определенное сходство в мышлении людей с высокими показателями кре-

ативности и людей с шизофреническими и аффективными расстройствами: те и другие способны устанавливать отдаленные ассоциации.

Представляется, что беглость не является специфическим показателем креативности, так как фактически отражает способность к актуализации знаний, т. е. мнемическую способность. Это же относится и к критерию гибкости — характерному признаку интеллекта³.

В то же время невысокая валидность тестов креативности своими корнями уходит в слабые стороны самой концепции Гилфорда. Тщательный анализ ее исходных положений обнаруживает, что данная концепция не является развитием прогрессивной линии классической психологии. Она лишь на современном уровне продолжает парадигму ассоцианизма (еще точнее, реанимирует его, по словам А. Огурцова).

Действительно, хотя мы связываем введение понятия дивергентного мышления с Дж. Гилфордом, фактически он лишь систематизировал существовавшую до него традицию, отцом которой был Ч. Спирмен. Решая проблему измерения интеллекта и выделив параметры количественные и качественные, перейдя к исследованию творческого мышления, Ч. Спирмен поручил своему ученику Г. Харгривсу разработать способы измерения как количественной, так и качественной продуктивности креативности. Естественно, что количественная сторона без проблем поддается измерению, которое легко реа-

³ Показателен факт, что на недавнем обсуждении в одном из университетов США результатов исследования, связанного с изучением гибкости как критерия креативности, был задан вопрос о том, отличается ли она от гибкости как характеристики интеллекта.

лизуется через показатели беглости. Но как посчитать качество? Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако Г. Харгривс просто воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», разработанными в начале века 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, творческая. Таковы истоки основного критерия креативности.

Таким образом, критерии оценки креативности (творческих способностей) не адекватны самому явлению — творческим способностям.

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 при тестировании не говорят о высоком творческом потенциале испытуемого, а требуют анализа причин получения соответствующих данных, в свою очередь предполагая комплексное исследование.

Существующая практика тестирования креативности еще раз подтверждает, что тест направлен не на выявление продуктивных механизмов; поэтому наша критика дивергентности не носит частного характера. Последователей этого подхода поджидает опасность, если они искренне уверовали, что главное в формировании творчески одаренной личности — это научить ее нестандартному мышлению, умению генерировать оригинальные, необычные идеи. Этот упор на необычный, ни у кого не встречающийся продукт, стимулируя фантазию, может тормозить развитие самого мышления, а следовательно, и творчества.

Согласно Н.Н. Моисееву, дивергентность характеризует расхождение, приводящее к многообразию и неопределенности. Неоднозначность, случайность, неопределенность будущего — основная особенность бифуркации, качественного скачка в изменении системы. Эти характеристики прямо противоположны пониманию мышления как процесса, который характеризуют, напротив, направленность, преемственность, детерминированность предшествующим анализом.

Практика «развития креативности» дает подтверждение этому. Так, дети, прошедшие тренинг в прогимназиях, не способны (иногда до 11 класса) решать текстовые задачи. Развитие дивергентной комбинаторики тормозит развитие понятийного мышления, в силу чего эти дети могут адекватно действовать только на основе личного опыта.

В тех случаях, когда тренинг по развитию дивергентного мышления достигает своего результата у де-

тей со сформированной символической функцией, учителя сталкиваются с парадоксальной ситуацией неуспеваемости умных и ранее хорошо учившихся детей. Характерен пример с учениками 6 класса, в котором проходила апробация развивающей экспериментальной программы, одним из моментов которой было стимулирование выдвижения множества разнообразных гипотез (на нем делался акцент как на проявлении творческого мышления). После проведения данного эксперимента возникли осложнения: например, одна из отличниц перестала выполнять контрольные работы. При этом она знала верное решение предъявляемых задач, так как подсказывала его слабым ученикам, которые не могли решить задачи сами. Ее эти ответы не удовлетворяли: она искала «творческое» — альтернативное решение.

Здесь мы сталкиваемся с проявлением того, что естественный процесс мышления — процесс установления отношений, решения задачи путем анализа условий и соотнесения с требованиями — подменяется поиском «нестандартных», маловероятных идей, базирующихся на далеких ассоциациях. Методологическая порочность такого подхода великолепно раскрывается В.Т. Кудрявцевым на примере выполнения ребенком тестового задания на творческое мышление: придумать как можно больше способов необычного употребления обычных вещей (например, обувной щетки). Если ответ «забивать ею гвозди» в данной группе никем не повторялся, то он оценивается как оригинальный и, следовательно, творческий, хотя ребенок в данном

случае использовал хорошо известное свойство щетки — тяжесть (как и в случае с описанным выше американским студентом), роднящую щетку со всеми без исключения «вещественными объектами». Творчество заключается не в отмене, а в выходе за рамки закрепленного общественной практикой значения предмета. Позиция В.Т. Кудрявцева совпадает с нашим пониманием творчества как *развития деятельности, углубления познания*, а не случайного сочетания образов, любых неожиданных ассоциаций и аналогий.

Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации той феноменологии, которую связывают с понятием творческой одаренности. В его рамках нет необходимости прибегать к понятию творческой способности как к объяснительному принципу. Этот подход реализован в процессуально-деятельностной парадигме, характерной для отечественной науки.

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, если человек выполняет ее только для того, чтобы не ругали за невыполнение задания или чтобы не потерять свой престиж, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно, и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемого уровня. Другими словами, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба

процесса. В указанном выше случае он обрывается, как только решена задача. Если же целью является познание, то процесс развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, которое 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 (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности, и кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие. Подлинное творчество характеризуется тем, что его результат шире, чем исходная цель. В своей развитой форме оно приводит к порождению самой цели, т. е. на этом уровне осуществляется целеполагающая деятельность. Таким образом, действие приобретает порождающий характер и все более теряет форму ответа. Творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть *только ответом*, только решением заранее поставленной задачи; при этом оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что и определяет его творческий статус.

Подчеркивая внешнюю нестимулированность подлинно творческого процесса, мы не выводим его из-под действия детерминации вообще: просто он не объясним только ею, не порождается только ею. Естественно, внешняя детерминация всегда имеет место и стимулирует деятельность, но этим нельзя исчерпывающе объяснить описанный выше феномен. Он рождается не вопреки внешней

детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное и в этом смысле *свободное* действие.

Действительно, диагностируемая нами способность к саморазвитию деятельности, т. е. развитию деятельности по своей инициативе, не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной гипотезой, получившей свое экспериментальное подтверждение в наших многолетних исследованиях (Богоявленская, 1983; 2002), было предположение, что творчество — свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где исключение одной из сторон невозможно. В этом качестве в наших работах используется понятие интеллектуальной активности (ИА), но не в своем традиционном раскрытии как синоним деятельности и ее интенсивности, а как «инициатива начала изнутри», по Н.А. Бернштейну.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии творческих способностей, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т. д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

Поэтому стремление найти мистическую творческую способность,

золотой ключик, которым можно просто и легко открыть потайную дверь за очагом и войти в царство творчества, — всего лишь уход от архитрудной задачи развития способностей и формирования личности. Только выполнение этих задач ведет к развитию творческих способностей, и никакой тренинг этого не может заменить. Самый совершенный тренинг может позволить лишь отработать ряд операций и повысить балл теста, где эти операции актуальны.

Учитывая все вышесказанное, наш подход к изучению творчества шел по пути не только отказа от традиционных методов исследования, но и построения новой модели эксперимента (Богоявленская, 1983). Она, в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение заданной задачи), должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость (область, пространство) для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система задач обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой — заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй — глубинный, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытия которых не требуется для их решения. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной

деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отрабатывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется утилитарной потребностью выполнить требование (решить задачу), мы и называем образно вторым слоем. Поскольку переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи, по инициативе самого субъекта, то в этом и только в этом смысле можно говорить об отсутствии внешнего стимула данной деятельности.

Однако познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Оно проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Напомним, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой не как ответ на стимул. Реализация этого требования (принципа) возможна именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Через имплицитную представленность реальности легко развести представление о первом и втором слоях. В первом слое — заданной деятельности — эксплицитное наличие условий задачи и ее требований задают имплицитную представленность искомого. Второй же слой задан имплицитно лишь абстрактной возможностью всеобщей взаимосвязи реальности, но ни один из его структурных компонентов не эксплицитно задан для субъекта деятельности. Он вызывает

ется к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека, истинного механизма достижения подлинно оригинального результата, снимающего мистический ореол с явлений, которые ранее представлялись как спонтанные, ничем не детерминируемые. 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 ограничение, «потолок» может иметь место, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков» и быть более широкой, неограниченной. «Отсутствие потолка» в экспериментальном материале относится, конечно, не к отдельно взятому заданию, а к системе в целом, которая включает в себе возможность неограниченного движения в ней. Такое движение по преодолению ложных ограничений, движение как бы по ступенькам может быть шкалировано, что позволит сопоставить результаты работы. Потенциальное присутствие второго слоя в любой деятельности еще раз подтверждает представление С.Л. Рубинштейна о мышлении как о познании, а не просто решении задач. Однако его экспликация в экспериментальном исследовании возможна лишь при условии выполнения перечисленных принципов в единстве. Они образу-

ют метод, который мы условно назвали «Креативное поле» (Богоявленская, 1983).

В своей традиционной форме метод «Креативное поле» занимает прочные позиции среди исследовательских и психодиагностических методик. За 33 года его валидность получила достаточно солидное экспериментальное подтверждение. Через эксперимент проведено более 7,5 тысяч испытуемых: свыше 5,5 тысяч учащихся 40 школ разных регионов страны с 1 по 11 классы и дошкольников, а также около 2,5 тысяч взрослых широкого спектра профессий. Более того, в ряде случаев при отслеживании жизненного пути наших испытуемых и в двух лонгитюдных исследованиях длительностью 17 лет и 33 года доказана и прогностичность метода.

Если в первом из них мы смогли прогнозировать возможности роста ИА при изменении социальной ситуации развития в школьном возрасте, то во втором мы обнаружили, что данные, полученные в эксперименте, не только подтвердились в профессиональной деятельности наших испытуемых, но и совпал характер и уровень их профессиональных достижений со стилем работы во время проведения эксперимента.

Вместе с тем использованная методика, обладающая высокой валидностью и прогностичностью, имеет свою оборотную сторону в сложности и трудоемкости самой процедуры.

Метод «Креативное поле», кроме того что выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет на первом этапе оценивать умственные способности испытуе-

мого как по параметрам обучаемости (обобщенности способа действия, его характера, переноса, экономичности и самостоятельности), так и по степени сформированности операционального и регуляторного аппарата — полноте анализа условий задачи, частичному анализу условий задачи; планированию (стратегии поиска): хаотическому, направленному, оптимальному. Поэтому полная процедура принципиально индивидуального эксперимента представляет собой минимум пять серий, занимающих в среднем от 20 до 40 минут каждая. В частности, это отвечает одному из принципов метода: длительности и многократности эксперимента, так как только многократность тестирования может исключить влияние привходящих факторов и, главное, обеспечить возможность овладения предлагаемой в экс-

перименте деятельностью. Лишь при условии максимальной отработки испытуемым надежного алгоритма можно судить о наличии или отсутствии способности к нестимулируемому извне развитию деятельности, что отражает наше концептуальное раскрытие понятия «творческие способности». Таким образом, при всей обоснованности диагностической процедуры ее трудоемкость препятствует внедрению метода в широкую практику. Это же делает ее неконкурентоспособной по сравнению с тестами с сомнительной валидностью, но легко реализуемыми даже непрофессионалами.

Однако не обладающая валидностью психодиагностика не только задерживает умственное развитие ребенка, но и может привести к негативным личностным изменениям вплоть до деформации личности.

Литература

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: РГУ, 1983.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.

Оствальд В. Великие люди. СПб., 1910.

Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 214–243.

Стернберг Р., Григоренко Е. 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.

Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 248–265.

Guilford J.P. The nature of human intelligence. McGraw-Hill, 1967.

Guilford J.P. The analysis of intelligence. McGraw-Hill, 1971.