

Философские основы теории одаренности

Д.Б. Богоявленская*,
ФГБОУ «Психологический институт РАО», Россия,
Mpo-120@mail.ru

В статье описаны исторические этапы раскрытия понятия «одаренность», которые отражают различные представления о ней, но в настоящее время рассматриваются как рядоположенные. 1-й этап: в Средневековье впервые введен термин «одаренность», который объясняет возможность творчества человеком (Бог одарил). 2-й этап — в эпоху Возрождения появление наемного труда ставит проблему определения наличия и уровня способностей. Постулируется зависимость продукта от одаренности как уровня способностей. 3-й этап: в философии Нового времени в рамках диалектики разработано понятие процесса и выделены уровни познания как основной, родовой способности человека, поэтому проблема одаренности отсутствует. 4-й этап: с середины XIX в. как следствие разных направлений в философии и требований психометрической парадигмы одаренность в рамках психологии сводится к уровню интеллекта, а затем к уровню любых способностей. 5-й этап: построение теории одаренности на основе передовой методологии, внедренной Л.С. Выготским в психологию.

Ключевые слова: одаренность, творчество, развитие деятельности, инициатива, единица анализа, мотив.

Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness

D.B. Bogoyavlenskaya,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
Mpo-120@mail.ru

The article describes the historical stages of exploring the concept of “giftedness” which reflect principally different understandings of this term, but nowadays are considered as the alternatives. The 1st stage: during the Medieval Period, the term “giftedness” is introduced for the first time ever and it explains the ability of a man to create (the God has given the gift). The 2nd stage: during the Renaissance period, the emergence of the wage labour puts an issue of assessing the presence and the height of abilities. The dependence of the product on the giftedness as high/low abilities is postulated. The 3rd stage: in the philosophy of the Modern Period, in the framework of dialectics, the concept of the process is developed and the levels of cognition as the main, generic ability of a human are defined, therefore the giftedness as an issue is missing. The 4th stage: beginning from the middle of the 19th century, due to the split in the philosophical directions and the demands of the psychometric paradigm, giftedness is reduced to the height of intellect and, subsequently, to the height of any abilities. The 5th stage: the emergence of the theory of giftedness based on the advanced methodology introduced to psychology by Vygotsky.

Keywords: giftedness, creativity, activity development, initiative, unit of analysis, motive.

Для цитаты:

Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21. doi: 10.17759/chp.2019150202

For citation:

Bogoyavlenskaya D.B. Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150202

* *Богоявленская Диана Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. Email: mpo-120@mail.ru
Bogoyavlenskaya Diana Borisovna, PhD in Psychology, Chief Researcher, Head of the Group of Creativity Diagnostics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: mpo-120@mail.ru

Наука, если она наука, не может ею быть
без концептуализации своих положений
и осознании своих оснований.

Г.И.Челпанов

Введение

Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастает в последние четверть века. Об этом свидетельствуют «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов»¹, утвержденная президентом РФ Д.А. Медведевым в 2012 г.; постановление Правительства РФ от 2015 г. «О мерах поддержки детей, проявивших выдающиеся способности»². Это определяет как первоочередную задачу определение критериев эффективности современных форм выявления одаренных детей и молодежи. Однако разработка методов выявления и 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», поскольку это не только теоретический вопрос. Без ответа на него любая стратегия развития будет приводить к искаженному результату.

Эволюция понятия одаренности

Если верить Г. Гегелю, то невозможно понять явление, не уяснив всего пути, которое оно совершило. Понятие «одаренность» возникает на определенном этапе развития человеческого общества. Его эволюция объясняет неоднозначность и даже противоречивость его определений. В истории данного понятия можно выделить несколько этапов.

1-й этап: термин «одаренность» возникает в культуре в связи с проблематикой творчества как его объясняющий в период Средневековья в ходе религиозной интерпретации всего багажа культуры. Поскольку творец в мире один (Бог), то человек способен на сотворение, если Бог «одарит» его этой способностью. Одаренность дана человеку, а творчество — реализация дара в новом продукте. Каков процесс порождения нового, в чем дар — не раскрывается. Просто ДАР. Неслучайно его характеризуют как «творчество из ничего», ибо так творит сам Бог. Основу одаренности человека составляет его Вера. Однако со временем сама проблематика Веры включает в качестве необходимого средства мышление человека. Она берет его себе на службу, но тем самым его признает: «Верую, чтобы понимать», сменяет «Понимаю, чтобы верить» [2, с. 300].

2-й этап: с изменением социально-экономического строя возникает новая культура. Рост торговли, порождающий профессиональный класс купцов,

рост городов, способствующих свободе, расширяют сферу общения человека (оставляя его связь с Богом) сферой гражданского общества, заботой о благосостоянии и т. д. В конечном счете это приводит к изменению представлений о самом человеке. Результат социально-промышленной революции приводит к росту личного начала, признанию того, что деятельность человека — творческая. Таким образом, в период Возрождения человек получает право на авторство, но связка одаренности и творчества остается.

Леонардо да Винчи, Микельанджело Буонарроти — яркие примеры, указывающие на зависимость продукции от уровня способностей. Во всех видах деятельности отмечается «усовершенствование умственного аппарата, большая способность к абстрагированию» [10, с. 130]. Начавшийся процесс разделения труда делает важным присущие человеку способности.

Труд как профессиональная деятельность предполагает выбор профессии в соответствии с индивидуальными задатками человека. Впервые осознается необходимость профессиональной подготовки и, как следствие, диагностики задатков и склонностей ребенка. Культ героев и необыкновенных личностей характеризует эпоху Возрождения и приводит к конкретизации «Дара Бога». Одаренность выражается во врожденных качествах людей. В дальнейшем, с развитием науки, Бог отдает эту функцию родителям.

Следует особо отметить один из аспектов идеала человека эпохи Возрождения. Это идеал формирующегося нового сословия — сословия интеллигенции, идеалом которой является способность к рациональному мышлению, что связано с развитием Университетов. Вместе с тем наличие двух уровней познания — естественного и сверхъестественного — ограничивает сферу познания самого человека. Динамика роста роли познания четко прослеживается от XIII к XVII в. на философах-однофамильцах. Роджер Бэкон (1214—1294) отмечает три способа познания: Авторитет, Рассуждение, Опыт (двух видов: внутренний — «озарение» и внешний) [17, т. 1, с. 214]. А Френсис Бэкон (1561—1616) — материалист, но под влиянием критики идет на компромисс: «Пусть Бог дал человеку разум, который жаждет познания Вселенной» [17, т. 1, с. 214—216; 21].

Главное завоевание периода возрождения — это «открытие Человека», его неповторимой индивидуальности и свободы.

3-й этап: Природа из объекта Божьего творения, которую надо было «возделывать и хранить», становится источником производства и обогащения. Это

¹ <http://kremlin.ru/events/president/news/14907>

² <http://government.ru/docs/20630/>

делает ее предметом активного познания. Практическая направленность определила специфику исследовательского метода философии Нового времени. Все внимание философов XVII—XVIII вв. оказалось сконцентрировано на познании природы и вытекающих общегносиологических проблемах. Проблематика одаренности как источника индивидуальной активности уходит на второй план. Более того, уже в философии Дж. Локка нет места для одаренности. Способность к абстракции не врожденна и не «дар Божий», а продукт научения. Для Р. Декарта «способность не означает ничего другого, как возможность». Речь идет о способности, точнее, предрасположенности к познанию [17].

Фактически, характерными чертами философии Нового времени является рассмотрение только способности познания как родового свойства человека. Индивидуальная и предметно отнесенная характеристика одаренности в рамках данного периода не рассматриваются. Главное, что характеризует человека как человека, — это способность познания.

Эта проблема занимает центральное место в немецкой классической философии. Своего высшего уровня она достигает в разработке диалектики Г.В. Гегелем. Впервые им вводится понятие процесса: «... нет ничего отдельного, не связанного со всем. ... голый результат есть труп, оставивший после себя тенденцию» [17, с. 328]. Понятие развития рассматривается по признаку не прироста, а качественного изменения: «Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно — от низших форм к высшим» [там же]. По отношению к теории одаренности это означает, что ее понятие на разных уровнях развития общества и знания не может повторять себя. Особое значение теории Гегеля заключается в выделении уровней познания и рассмотрении целого (абсолютной идеи) как единства противоречий. Маркс положил его в основу своей теории, выразив в понятии «исходная клеточка».

Выделение в философии способности познания как родовой сущности человека находит отражение в XX в. в работах ученого-биолога и религиозного деятеля П.Т. Шардена: «Развитие материи, меняя свои формы, создает такую, которая способна, а следовательно, призвана, познать себя! В этом, миссия человека в мироздании» [18].

4-й этап: выделение психологии в качестве самостоятельной науки определило параллельность анализа раскрытия понятия одаренности в философии и психологии в XIX—XX в.

4.1. Идея дифференциации людей (выделение выдающихся личностей и маргиналов) отмечалась в качестве атрибута гуманистической философии в эпоху Возрождения, но тогда она еще не выступала на передний план и не всеми ее представителями разделялась. В XIX в. как проявление антибуржуазной реакции появляются философские теории, пафос которых заключается в дифференциации людей. Четче всего ее представляет философия Ф. Ницше с ее идеей «сверхчеловека». В отличие от предшествующих систем, рассматривающих человека как родо-

вое существо, игнорируя индивидуальные различия, Ницше постулирует природное неравенство людей по их «жизненной силе», которая в конечном варианте проявляется в «Воле к власти». Таким образом, рассматривается не наличный тип человека, а «непостижимый идеал». Вместе с тем, это определенная ценностная переориентация: одаренный — индивид, выделенный из «массы», противопоставленный толпе. Идея исключительной личности зародилась еще ранее до «Философии жизни», в философии романтизма в трудах Ф.В.И. Шеллинга. В контексте этого мировосприятия возникает новый тип выдающейся личности — тип гения. Он приходит на смену Герою Античности, Святому Средневековья и «Универсальному» человеку Возрождения. В работах романтиков холодному рационализму противопоставлена страстность творческого человека, творящего сердцем и потому интуитивно. По сути, — это борьба за индивидуальность, ее свободу. Этот феномен борьбы за свободу личности находит отражение в философии экзистенциализма. Наиболее ярко он представлен в теории Н.А. Бердяева. Понимание интерпретируется им как божественный и как человеческий акт. Неслучайно он снова к определению творчества применяет термин «творчество из ничего». Оно не детерминировано извне. Его объясняет свобода дарованная человеку [4].

Таким образом, к рубежу XIX—XX вв. в историко-философском анализе проблемы четко оформились две тенденции. Одну из них представляют такие направления, как философия жизни, экзистенциализм, а другую — инструментализм, операционализм, прагматизм, позитивизм (с его рационально мыслящим, с сильной волей и строгой моралью гением). В определенной степени они послужили основой разрыва когнитивной и аффективной линий психологического анализа творчества.

4.2. Данный этап связан со становлением психологии как самостоятельной науки. В период ее первого столетия (со второй половины XIX в. почти до конца XX в.) динамику приведенной выше связи понятий творчества и одаренности мы прослеживаем в рамках гегелевской триады: тезис—антитезис—синтез [17, с. 449].

«**Тезис**» формулирует Ф. Гальтон (праотец этой тематики). Он выделил творчество как черту, отличающую род *Homosapiens* от животных. При изучении его высшей формы — гениальности он выделил основные ее компоненты: высокий ум, личностные и мотивационные характеристики, выносливость [22]. При изучении гениальности Ф. Гальтон отметил, что характерной чертой одаренного человека является его «приверженность делу». Таким образом, он выделяет доминирующее значение мотивации, обеспечивающей одаренность.

«**Антитезис**». Поскольку естественно-научная парадигма, на основе которой психология выделялась в самостоятельную науку, требовала повторяемости и измеряемости объекта рассмотрения, Гальтон был вынужден редуцировать понятие творчества, сведя его лишь к интеллекту. Согласно жесткой пози-

ции В. Штерна, необходимость измерения в психологии приводит к ограничению понятия [19, с. 58]. Это на многие десятилетия закрепило редуцированное представление об одаренности. Так возник «антитезис». Характерной его чертой является то, что способ измерения определяет понятие. Как следствие этого происходит замена целого, которое не может быть измерено одним, но измеряемым его элементом. В основе тенденции, которую Л.С. Выготский назовет поэлементным анализом, лежит именно этот факт — сведение целого к одной его части. Но «... на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [9, с. 673].

Вместе с тем многолетняя практика тестирования и реальные достижения во всех видах деятельности показали, что творческая отдача человека не зависит от показателя умственных способностей. В силу этого данный подход не смог удовлетворить социальный заказ на выявление людей с высоким творческим потенциалом, возникший с началом постиндустриальной фазы в развитии общества, что определило кризис в исследовании данной проблематики.

4.3. 1950 год принято считать поворотным в исследовании проблематики творчества и одаренности. Автор теории креативности Дж. Гилфорд считал, что применение факторного анализа освобождает от теоретического обоснования полученных фактов [7]. Следует отметить, что корреляционные исследования в рамках данной теории проходят в триаде. Ее состав определило включение наряду с интеллектом независимого от него показателя креативности и показателя жизненной валидности — обучаемости. Эти три показателя: обучаемость, интеллект, креативность — и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида: академическую, интеллектуальную, творческую. Предлагаемое деление одаренности привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам «IQ», тестам «Сг»). Тенденция, где способ измерения определяет понятие, сохраняется. Вместе с тем данная классификация одаренности как бы «научно» обосновывает разрыв между понятием творчества и одаренности. Введенное в Средневековье для объяснения способности человека к творению, одаренность теперь выступает в качестве независимого показателя. Тесты IQ и академической успеваемости, оцениваемой по отметкам, судят об одаренности в отрыве от творчества. В результате можно быть одаренным, но не быть творческим, но при этом теряется ценность самой одаренности.

Выделение Гилфордом показателя креативности (Сг), отличного от коэффициента интеллекта (IQ) [7], 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» [9]. Если ранее творчество отождествлялось с интеллектом, то в данной теории критическое мышление противопоставлено ассоциативной генерации идей.

Таким образом, психометрическая парадигма исчерпала себя.

5-й этап: диалектико-материалистический характер советской методологии способствовал снятию налета иррациональности с явлений «инсайта» (догадки) в середине XX в., что было значительной победой психологии. Поэтому не удалось увидеть сразу частный характер этой победы. Выявленный механизм не объяснял всей феноменологии творчества. За пределами экспериментального исследования остались, в частности, явления «спонтанных открытий». То, что этот факт не рефлексировался учеными, объясняется, прежде всего, тем, что в рамках имеющегося метода (проблемных ситуаций) ученый-экспериментатор не мог наблюдать иной феноменологии, кроме как связанной с решением задач. Он смог продвигаться в анализе лишь внутри, но не вне этого процесса. Емкое обоснование этого утверждения мы находим у С.Л. Рубинштейна. Он пишет: «Исходным в мышлении является синтетический акт — соотнесение условий и требований задачи. Анализ совершается в рамках этого соотнесения и посредством него...» [14, с. 97]. Таким образом, процесс мышления как бы заперт в жесткое русло, ограниченное условиями и требованиями данной проблемной ситуации. Выход за ее пределы в рамках данного метода невозможен. Говоря, что «мышление исходит из проблемной ситуации», С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «... имея такое начало, оно имеет и конец». Действительно, как только требование выполнено, исходная детерминация и стимуляция процесса исчерпаны [15, с. 289].

Кроме того, не был преодолен разрыв между когнитивными и личностными факторами процесса самого мышления. Рубинштейн писал: «... мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания. Этот процесс членился на отдельные звенья или акты. Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он решает [14, с. 54]. При всем понимании Рубинштейном сложности, многогранности личностных факторов детерминации мышления они оставались не включенными в процесс его детерминации, т. е. рассмотрение мышления как деятельности не определяет мышления как процесса. К тому же принцип творческой самостоятельности, сформулированный Рубинштейном, не был реализован экспериментально [13], поскольку его исследование невозможно в рамках схемы «стимул—реакция», в которой развитие психики совершенствовало реакцию. Основной задачей Рубинштейна-философа было обоснование типа детерминации психики как действия внешнего через внутреннее. Эта задача им успешно решалась при анализе процесса мышления в рамках решения проблемных ситуаций.

Вместе с тем на основе эмпирического обобщения С.Л. Рубинштейн определил одаренность «... как психический феномен, который не сводится к одной психической функции, даже если это мышление» [15]. Также можно интерпретировать и высказывания Б.М. Теплова, который подчеркивал, что нельзя по-

нять одаренность, если ограничиться лишь анализом способностей: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [16, с. 40]. «Личность крупного музыканта не исчерпывается «музыкальными», в собственном смысле слова, свойствами... Значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием» [16, с. 103]. Однако, при всей очевидности данных мнений, концептуально они не были обоснованы.

Исследования ведущего психолога в области психологии творчества Я.А.Пономарева были связаны с открытием им феноменом «побочного продукта» как подсказки на этапе инкубации, что также ограничено решением поставленных проблем. Заметим, решение задачи зависело от стойкости доминанты, а не от особых способностей человека.

Вместе с тем четкая классификация и иерархия понятий «операция», «действие», «деятельность» в структуре деятельности А.Н. Леонтьева [11] приобретает функцию решающего критерия, когда в качестве предмета исследования выступает творчество. При анализе мышления оказывается принципиальным, совершается мыслительный процесс на уровне действия или деятельности, поскольку действие направлено на цель и не зависит от альтернативных мотиваций (то ли это мотивы достижения, то ли познания), тогда как деятельность включает действие для реализации своей мотивации. Именно в рамках этой дифференциации появляется возможность дать описание детерминации творческого процесса. Если, как правило, осознаются мотивы, отвечающие естественным потребностям, то решающий психологический факт состоит в сдвиге мотивов на такие цели действия, которые непосредственно не отвечают естественным биологическим потребностям. К ним относятся познавательные мотивы. Естественно, что познание как самостоятельная цель действия может побуждаться и мотивом, отвечающим естественным потребностям. Превращение же этой цели в мотив есть также и рождение новой потребности, в данном примере — потребности познания [11, с. 312].

Значимость данного факта не ассоциировалась с проблемой одаренности, поскольку в советский период она как самостоятельная не вставала и возникает лишь в период перестройки в конце 80-х гг. Только в 1996 г. при оформлении правительственной программы «Одаренные дети» начинается внедрение этой темы в практику образования. В 1998 г. вышло первое издание «Рабочей концепции одаренности», разработанное по инициативе координационного совета данной программы. При всей популярности РКО по настоящее время следует отметить, что при участии в ее обсуждении более 10 ведущих специалистов невозможно было избежать эклектики [12]. Если для меня главным в определении было указание на «системное качество» (я исходила из своего понимания творчества), то указание на «возможность более высоких достижений» [12, с. 5], в силу укоренившейся

трехсотлетней традиции, ассоциируется у многих с уровнем способностей без всякого творчества.

Действительно, рождение новых высших мотивов и формирование соответствующих им новых специфически человеческих потребностей представляет собой весьма сложный процесс. Сдвиг мотива познания на цель означает рождение новой, познавательной, потребности. Наличие такого рода потребностей означает новый качественный уровень в развитии рода HOMO SAPIENS. Здесь прежняя форма действия «стимул—реакция» уступает место действию «теряющему форму ответа».

Феномены творчества, теряющие формы ответа рассматривались нами на пути выявления и теоретического обоснования высшей формы творчества. В культуре еще до Новой эры на этот факт серьезное внимание обратили греки, введя термин «поризм» для обозначения непреднамеренного выхода в «непредданное», что тогда лишь породило ореол мистики в понимании творчества. Но в начале XX в. об этом феномене говорят ученые. Ж. Адамар указывает на то, что с ростом науки меняется тип открытий, не решающих поставленную проблему, а неожиданно выходящих на открытие новых фактов. «Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [1, с. 116; 5].

Фактически, здесь Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. И далее Адамар приводит многочисленные примеры и окончательно приходит к выводу о том, что редко или почти никогда важные математические исследования проводились непосредственно с целью их определенного практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы — желанием знать и понимать. Следовательно, из двух названных видов изобретений математикам известен только второй» [1, с. 116]. Итак, решающим фактором открытий без внешнего стимула является наличие у субъекта мотива познания.

Научный анализ этих явлений можно дать только с позиций философии Гегеля, принципов его диалектики, которые были введены Л.С. Выготским в психологию. Это понятие о двух путях развития науки: прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. На прямом пути, приводящем к описанию психического феномена, опирающемся непосредственно на конкретные, эмпирически устанавливаемые признаки, в виду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы, все формы выступают как равнозначные. Это объясняет существование сегодня множества понятий одаренности и творчества: это инсайт, или дивергентное мышление, а может, и ассоциация по сходству обеспечивает озарение гения. К тому же, вся феноменология продуктивного мышления рассматривается как творчество.

Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формы, отражающее существо изучаемого феномена. Анализ высшей формы тем более важен, что позволяет выделить ту простейшую форму, которая отражает сущность явления (единицу

анализа). В своем призыве к психологии, желающей изучать сложные единства, Выготский требует заменить методы разложения на элементы методами анализа, вычленивающими единицы³ [9, с. 29], что и обеспечивает, наконец, путь раскрытия природы творчества уже не по продукту, а по самому его механизму.

Следует подчеркнуть, что лишь на пути реализации выдвинутых Выготским методологических принципов оказалось возможным выявить сам механизм созидания нового. Обойтись частичным описанием творчества можно было лишь пока изучались его низшие формы на уровне решения проблемных ситуаций. Анализ именно развитых форм творчества осуществим лишь при целостном, а не частичном описании процесса. Это имеет методологическое значение.

Переход к исследованию развитых форм творчества потребовал и одновременно позволил выделить его «клеточку», обладающую качеством всеобщности и далее неразложимую. Лишь «единица анализа» позволяет преодолеть методологический разрыв в рассмотрении творчества только или с духовной, или с операциональной стороны. Она позволяет традиционное «или—или» заменить на «и—и», точнее, — на диалектическое «в единстве», поскольку ранее рассмотрение мышления как деятельности не определяло протекания мышления как процесса [5; 6, с. 54].

В ней отражены оба момента исходного противоречия, что позволило определить одаренность как системное качество, где, по словам Выготского, произошла встреча интеллекта с аффектом [9, с. 34].

Нами теоретически обосновано и экспериментально доказано век спустя то, что было эмпирически усмотрено Гальтоном. Подлинная «приверженность» делу действительно предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. При наличии потребности познания деятельность не *приостанавливается*, когда выполнена исходная задача. Потребность познания любую деятельность рассматривает как исследовательскую. Это обеспечивает ее развитие, уже не по стимулу извне, а по собственной инициативе [5]. В этом выходе в непредзаданное, способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, *теряющем форму ответа*, кроется тайна высших форм творчества и одаренности.

Подчеркнем, способность к развитию деятельности по собственной инициативе как «единицы анализа» снимает те трудности, которые не позволили диагностировать все аспекты одаренности, выделенные Гальтоном [22]. Таким образом, наш подход является «*синтезисом*» в исследовании проблемы творчества и одаренности.

Метод

Для изучения высшего вида творчества потребовалось построить новую модель эксперимента. Она, в свою

очередь, позволила реализовать новый психодиагностический метод, условно названный нами «Креативное поле». Данный метод позволяет фиксировать способность человека развивать принятую им деятельность по своей инициативе. Если в модели проблемной ситуации мысль движется как бы в одной плоскости, то данная модель должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, которая обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный, слой — заданная деятельность по решению конкретных задач и второй, глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи по инициативе самого субъекта.

Мы хотим особенно обратить внимание на то, 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 (явно) в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека, истинного механизма подлинно оригинального результата, снимающего мистический ореол с явлений, которые ранее представлялись как спонтанные, ничем недетерминируемые. Посмеем утверждать, что в этом плане метод реализует экспериментально «*Принцип творческой самодетельности*», предвиденный С.Л. Рубинштейном.

Метод «Креативное поле» кроме того, что он выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет на его первом этапе оценивать умственные способности испытуемого как по параметрам обучаемости, так и по степени сформированности операционального и регуляторного аппарата [5; 6]

Несмотря на, казалось бы, гуманитарный аспект анализа проблемы, он позволяет рассматривать описанный нами процесс в качестве непосредственного операционального, что позволяет тщательно отслеживать «технику делания», т. е. процессуальную составляющую творчества. Это находит выражение в детальном шкалировании и иерархии всех способов действий в ходе овладения экспериментальной деятельностью и дальнейшего ее развития. Это реально демонстрирует совмещение двух планов (мышления и как процесса, и как деятельности).

Если работа участника в эксперименте проходит в рамках этих требований, то, невзирая на разную степень успешности, мы относим его к стимульно-продуктивному уровню. Если же человек в своем развитии исходной деятельности выходит за рамки первоначальных требований, «взрывает слои суще-

³ Что в дальнейшем было реализовано только Д.Б. Элькониным.

го» [14], то мы относим его к эвристическому уровню и констатируем наличие у него способности к творчеству, т. е. одаренность. В определенном смысле представляется, что такое понимание творчества созвучно мысли М.М. Бахтина о том, что творчество не сводится к технике делания, а является **духовно-нравственным зарядом** к действию [3].

Далее, самостоятельно найденная эмпирическая закономерность может не использоваться только как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Найденные закономерности подвергаются доказательству путем анализа их исходного генетического основания. Здесь мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного **целесолагания**. При этом действие индивида приобретает порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Это уровень постановки новых проблем и построения теорий. Здесь анализ совершается на уровне всеобщего (см. ниже). Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Но, познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности человека, который «предвидит» и прогнозирует на столетия вперед.

Выход в новое пространство, на новую проблему через принятие и решение исходной задачи дает нам представление о подлинном развитии деятельности. На ее этапах (выделенных Гегелем — познания на единичном, особенном и всеобщем уровнях) впервые построена типология творчества, т. е. проведена дифференциация всей разнородной его феноменологии [5; 17]. Выделение системообразующего фактора, структура которого позволяет рассматривать его как единицу анализа творчества, открывает новое направление анализа проблемы, непосредственно стыкуя ее психологический и философский аспекты.

Способность к подлинному творчеству, связанному с появлением в психике человека действий, теряющих форму ответа, является принципиально новым

этапом в ее развитии и может быть равным по значимости возникновению реакций на абиотические признаки. Но если эти реакции определяют появление психики, ее исходный нижний уровень, а далее психика развивается, обеспечивая адекватный ответ и все более эффективное приспособление к среде, то уровень действия, теряющего форму ответа, образует высший уровень — потребность в познании, ведущую к творчеству как ее верхнему пределу. И именно этому новому этапу в развитии психики мы обязаны способностью «предвосхищения», созданием «скачкового зеркала» [11], в котором отражается то, что не отбрасывало на него своего отражения [6].

На этом уровне одаренность не может определять уровень развития способностей. Способности человека определяют успешность овладения им деятельностью, но не ее развитие. В этом отношении способности одного уровня могут быть как у тех, кто приносит в храм науки плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, так и у тех, кто реализует свое честолюбие, и также у тех, кто бескорыстно, в силу приверженности, развивает свою деятельность, открывая новые законы, и тем самым строит Храм науки [20]. Таким образом, одаренность понимается нами как способность к развитию деятельности по собственной инициативе и является родовым признаком человека.

Метод «Креативное поле», фиксирующий эту способность, является новым видом эксперимента, который не просто дифференцирует индивидуальные особенности человека, выявляя одаренные личности. Проведенная нами диагностика почти 10 тыс. детей и взрослых позволяет судить об этапе эволюции Человека, которая за 2,5 тысячелетия прошла путь от редких проявлений, фиксируемых греками, до настоящего времени и уже присуща 20% человечества, которое отвечает своей родовой сущности и миссии в мироздании.

Литература

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в математике. М., 1970. 152 с.
2. Абельяр П. Познай самого себя // Архив Маркса, Энгельса. 1948. Т. 10. 300 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика художественного творчества. М.: 1979. 424 с.
4. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. М.: Издание Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. 358 с.
5. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: ЦНПРО, 2013. 207 с. (Серия «Образование личности»).
6. Богоявленская Д.Б. Психология творчества в контексте теории деятельности // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 1—6.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Учебная литература. 2009. 414 с.
8. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. М.: МГППУ, 2011. 267 с.

References

1. Adamar Zh. Issledovanie psikhologii protsessa izobreteniya v matematike: per. s fr. [An Essay on the Psychology of Invention in the Mathematical Field]. Moscow: Sovetskoe radio. 1970, 152 p. (in Russ.).
2. Abelyar P. Poznai samogo sebya [Know oneself]. *Arkhiv Marksa i Engelsa* [Archive of Marx and Engels]. Vol. 10. Moscow: Politizdat, 1948. 300 p.
3. Bakhtin M.M. Estetika khudozhestvennogo tvorchestva [Aesthetics of artistic creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.
4. Berdyaev N.A. Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka. [Smysl of creation: a trial of justifying of a man]. Moscow: Publ. G.A.Lemana i S.I.Sakharova, 1916. 358 p.
5. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i diagnostika [Giftedness: nature and diagnostics]. Moscow: Obrazovanie lichnosti, 2013. 207 p.
6. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorchestva v kontekste teorii deyatelnosti [Psychology of creativity in the context of the theory of activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013, no. 3, pp. 1—6.

9. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
10. *Ивлева М.Л.* Философские основания психологической концепции одаренности: дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 450 с.
11. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развитие психики. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.
12. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М.: МО РФ, 2003.
13. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.
14. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР. 1959.
15. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: АН СССР, 1940.
16. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: АН СССР. 1961.
17. *Философская энциклопедия* // ИФ АН СССР. Т. 1. М, 1960.
18. *Шарден П.* Феномен человека. М.: Наука, 1987.
19. *Штерн В.* Умственная одаренность. М.: СПб. 1997. 126 с.
20. *Эйнштейн А.* Физика и реальность. М., 1965. 264 с.
21. *Bacon F.* *Neworganon.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 290 p.
22. *Galton F.* *Hereditary Talent and Character* // *MacMillan's Magazin.* 1865. Vol. XII.
7. Bogoyavlenskaya D.B., Susokolova I.A. *Psikhometricheskaya interpretatsiya tvorchestva.* Nauchnyi vklad Dzh. Gilforda [Psychometric interpretation of creativity. G. Guilford's scientific contribution.]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011. 267 p.
8. Bogoyavlenskaya D.B. *Psikhologiya tvocheskikh sposobnostei* [Psychology of the creative abilities]. Samara: Uchebnaya Literatura, 2009. 416 p.
9. *Vygotsky L.S.* *Myshleniye i rech* [Thinking and Speech]. Moscow: National Education. 2016. 368 p.
10. *Ivleva M.L.* *Filosofskie osnovaniya psikhologicheskoi kontseptsii odarennosti.* Uchebnoe posobie [Philosophical fundamentals of psychological conception of giftedness]. Moscow: Publ. MGTU MAMI, 2011. 256 p.
11. *Leont'ev A.N.* *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. APNRSFSR, 1959. 345 p.
12. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti* [Working conception of giftedness]. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.). Moscow: Publ.MORF, 2003. 39 p.
13. *Rubinstein S.L.* *Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti* [The principle of the creative spontaneous activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 4, pp. 101–109.
14. *Rubinstein S.L.* *Printsipy i puti razvitiya psikhologii* [Principles and ways of development of psychology]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1959. 356 p.
15. *Rubinstein S.L.* *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: AN SSSR. 1940. 794 p.
16. *Teplov B.M.* *Problemy individual'nykh razlichii* [Problems of individual differences]. Moscow: Politizdat, 1961. 224 p.
17. *Filosofskaya entsiklopediya.* Т. 1. [Philosophical encyclopedia. Vol. 1]. Moscow: IF AN SSSR, 1960. 504 p.
18. *Sharden P.T.* *Fenomen cheloveka* [*Le phénomène humain*]. Moscow : Nauka, 1987. 384 p. (in Russ.).
19. *Stern V.* *Umstvennaya odarennost'* [Intellectual giftedness]. Moscow: Soyuz, 1997. 128 p. (in Russ.).
20. *Einstein A.* *Fizika i real'nost'* [Physics and Reality]. Moscow: Nauka, 1965. 360 p. (in Russ.).
21. *Bacon F.* *New organon.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 290 p.
22. *Galton F.* *Hereditary Talent and Character.* *MacMillan's Magazin.* Vol. XII, 1865, pp. 157–166.